

Wanda Jakubaszek

ORIENTACJE ŻYCIOWE MŁODZIEŻY

NA PRZYKŁADZIE BADAŃ W OŚRODKU
SZKOLENIA I WYCHOWANIA
OCHOTNICZYCH HUFCÓW PRACY W KRAKOWIE



impuls

*Książkę dedykuję Rodzicom i Siostrze
w podziękowaniu za miłość, od której wszystko się zaczyna*

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010

Recenzent:
prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redakcja wydawnicza:
Małgorzata Miller

Korekta:
Aleksandra Bylica

Opracowanie typograficzne:
Alicja Kuźma

Projekt okładki:
Magdalena Muszyńska
Izabela Surdykowska-Jurek
CZARTART

ISBN 978-83-7587-722-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2010

Spis treści

| | |
|---|------------|
| Wstęp z kontekstem metodologicznym | 7 |
| Rozdział I | |
| Orientacje życiowe – próba przybliżenia tematu | 15 |
| 1. Interdyscyplinarna eksplikacja pojęcia „orientacja życiowa” młodzieży | 15 |
| 2. Typologia orientacji życiowych | 24 |
| 3. Czynniki kształtujące orientacje życiowe | 34 |
| 4. Wyniki badań nad orientacjami życiowymi młodzieży | 43 |
| Rozdział II | |
| Orientacje życiowe młodzieży z Ośrodka Szkolenia i Wychowania | 55 |
| 1. Typologia orientacji życiowych uczestników Ośrodka Szkolenia i Wychowania | 55 |
| 2. Stosunek młodzieży do wartości edukacyjnych i pracy | 70 |
| 3. Kształtowanie się dominujących orientacji życiowych uczestników OSiW | 105 |
| Zakończenie | 143 |
| Bibliografia | 147 |
| Aneks | 159 |

Wstęp z kontekstem metodologicznym¹

Wartości człowieka są dostosowane do danej cywilizacji i istniejących warunków życia. Wśród nich są wartości ponadczasowe, niezmiennie, wynikające z wartości ogólnoludzkich, wyznaczających byt człowieka również w wymiarze transcendentnym. Na tych to wartościach budowana jest zasadniczo osobowość ludzka określona dokonywanymi wyborami orientacji życiowych, zgodna z ideałem wychowania, który bez względu na stopień technokracji cywilizacyjnej społeczeństwa jest zawsze pożądany.

Orientacje życiowe jednostki przyjmować mogą postać orientacji preferowanych. Wartości będące u ich podstaw stanowią imperatyw, którego realizacja (w przypadku zaistnienia korzystnych warunków) stanie się dominantą życiową, wynikającą z nieprzerwanego przekazu pokoleniowego i oczekiwań społecznych.

Orientacje życiowe to także te wybierane – sytuacyjne, które są realizowane w wyniku braku możliwości podporządkowania swego życia tym pierwszym, bądź są wynikiem hierarchii wartości jednostki o wymiarze „powierzchnowym”, bardzo subiektywnym, nieuwzględniającym potrzeb wynikających z przekazu pokoleniowo-społecznego².

Orientacje życiowe człowieka ze względu na pełnioną w życiu jednostki rolę stanowią przedmiot zainteresowania wielu nauk społecznych. Poddawane są klasyfikacjom, których kryteria wynikają z problematyki danej dyscypliny naukowej i czynników kształtujących orientacje. W znaczeniu uogólnionym mają one charakter psychologiczno-pedagogiczno-aksjologiczny.

Orientacje życiowe młodzieży to szczególnie interesujący temat dla praktyki pedagogicznej, gdyż dotyczą osób będących na początku drogi życiowej i stanowią przyczynek do poczucia satysfakcji z bycia człowiekiem i pełnego spełnienia w wielu rolach, zaczynając od tych związanych z płcią, a kończąc na społecznych (np. rodziców, pracownika-twórcy, altruisty).

¹ Fragmenty „Wstępu” zostały zaczerpnięte z rozprawy doktorskiej W. Jakubaszek *Orientacje życiowe uczestników Ośrodka Szkolenia i Wychowania Ochotniczych Hufców Pracy* napisanej pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr. hab. M.J. Szymańskiego na Uniwersytecie Pedagogicznym, Kraków 2007.

² W. Jakubaszek, *Interdyscyplinarna eksplikacja pojęcia orientacja życiowa*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2009, t. LXII, s. 155–164.

Poznanie procesu kształtowania się orientacji życiowych jednostki może wpływać na podejmowanie właściwych wychowawczo działań w stosunku do podmiotów wychowania. Może też stanowić o dokonywaniu przeobrażeń w postawach życiowych i zmianach w projekcji własnych losów każdego człowieka, bez konieczności przeżywania niepowodzeń egzystencjalnych w następujących po sobie okresach życia.

Współczesność stwarza warunki dla wszelkiej patologizacji i anomii we wszystkich środowiskach życia społecznego, jednocześnie wymusza na młodym człowieku określanie siebie w jednoznacznym kierunku rozwoju – „być” lub „mieć”. Konieczne zatem wydaje się poszukiwanie nowych dróg docierania do młodego pokolenia przez poznawanie osobowości młodych ludzi, uwarunkowań rozwojowych czy współczesnych hierarchii wartości, stanowiących podstawę nieprzemijającego poczucia „bycia” człowiekiem.

Orientacje życiowe młodzieży nie mają wielu opracowań w literaturze przedmiotu i najczęściej odnoszą się do grup społecznie poprawnych. Zachęca to do prowadzenia indywidualnych badań nad orientacjami w stosunku do podmiotów wychowania (z różnych środowisk wychowawczych), także niepoprawnych wychowawczo, czasami z pogranicza patologii czy niedostosowania społecznego, celem pozyskania wiedzy z tego zakresu w szerszym wymiarze.

Przykładem takich zainteresowań badawczych może być tematyka mojej rozprawy doktorskiej: *Orientacje życiowe uczestników Ośrodka Szkolenia i Wychowania Ochotniczych Hufców Pracy*, napisanej pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr. hab. Mirosława J. Szymańskiego, obronionej w Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie na Wydziale Pedagogicznym w 2007 roku, której zrekonstruowane treści stanowią również materiał niniejszej książki. Książki, której zamysł publikacji sugerowali profesorowie recenzenci rozprawy doktorskiej: prof. zw. dr. hab. Tadeusz Aleksander i prof. zw. dr. hab. Stefan M. Kwiatkowski, którym w tym miejscu za tę inspirację składam podziękowania.

W swoich rozważaniach naukowych podjęłam się próby poznania orientacji życiowych młodzieży określanej mianem trudnej wychowawczo, skupionej w Ośrodku Szkolenia i Wychowania (OSiW), stanowiącym jednostkę organizacyjną Ochotniczych Hufców Pracy (OHP). Wybór młodzieży z tej placówki do moich badań wynikał z kilku przesłanek:

- instytucja ta stanowiła (w moim odczuciu) specyficzną placówkę opiekuńczo-wychowawczą ze względu na prowadzoną działalność jednocześnie w systemie stacjonarnym i dochodzącym;
- w realizacji zadań wychowawczych stosowano metodykę postępowania wychowawczego, opierającą się na wychowaniu przez pracę;
- z koedukacyjnego charakteru OSiW, co było ewenementem w działalności opiekuńczo-wychowawczej na terenie województwa małopolskiego w tych strukturach;

- OHP po 1989 roku przeszły (jako jedyne ogniwo polskiego systemu oświaty) bardzo znaczącą dla obecnego wizerunku tej instytucji transformację we wszystkich zakresach funkcjonowania, co wyrażało się również powołaniem nowej jednostki organizacyjnej, jaką był OSiW.

Ochotnicze Hufce Pracy zostały powołane do życia w czerwcu 1958 roku. W ponad czterdziestoletniej działalności na rzecz poprzedniego systemu politycznego (do 1989 roku) przechodziły kilkakrotną reorganizację zarówno w zakresie struktury, jak i funkcjonowania w systemie oświaty. Głównym zadaniem OHP było w tym czasie umożliwienie młodzieży bezrobotnej zdobycie kwalifikacji zawodowych, ukończenie szkoły na poziomie podstawowym, odbycie zasadniczej służby wojskowej w hufcach pracy lub oddziałach obrony cywilnej z jednoczesnym przygotowania do startu w dorosłe życie³.

Po 1989 roku (roku transformacji ustrojowej Polski) OHP funkcjonują nadal w polskim systemie oświatowym, wykonując zadania na rzecz państwa w zakresie zatrudnienia i wychowania młodzieży powyżej 15. roku życia, zgodnie z wytycznymi zawartymi w aktach prawnych okresu odnowy i przemian społecznych. W podstawowym akcie prawnym dotyczącym problematyki oświatowej w Polsce, tj. w Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95/91, poz. 425) w art. 2 stwierdza się, że system oświaty w Polsce obejmuje OHP⁴.

Dla funkcjonowania OHP w nowym systemie politycznym Polski znaczące były także: Ustawa z 14 grudnia 1994 roku o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu⁵; Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 maja 1995 roku (Dz. U. Nr 59, poz. 309) dotyczące sprawowania nadzoru nad OHP przez Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, a w zakresie pedagogicznym – kuratora oświaty⁶; jak również Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 11 lipca 2000 roku w sprawie szczegółowych zadań oraz organizacji i zasad funkcjonowania Ochotniczych Hufców Pracy – OHP (Dz. U. Nr 56, poz. 671), według którego OHP organizacyjnie podlegają Ministrowi Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, „wykonują zadania państwa w zakresie kształcenia, doksztalcania, zatrudnienia i wychowania młodzieży powyżej 15 lat”⁷.

W strukturze organizacyjnej OHP po 1989 roku zostały wyodrębnione następujące jednostki: Hufce Pracy, Ośrodki Szkolenia i Wychowania, Środowiskowe Hufce Pracy, Centra Kształcenia i Wychowania, Młodzieżowe Biura Pracy, Kluby Pracy i Gospodarstwa Pomocnicze, których celem jest prowadzenie działalności

³ R.W. Jedynak, *Ochotnicze Hufce Pracy – środowisko i system wychowawczy* [w:] *Twój Partner*, OHP KW, Kraków 1998, s. 3–4.

⁴ Tamże, s. 4.

⁵ P. Maurek, *Wykorzystać szansę* [w:] Z. Jasiński, I. Mudrecka (red.), *Profilaktyka i resocjalizacja w działalności Ochotniczych Hufców Pracy*, Opolska Oficyna Wydawnicza, Opole 2001, s. 175.

⁶ R.W. Jedynak, *Ochotnicze Hufce Pracy...*, dz. cyt., s. 4.

⁷ Z. Bajrok, *Informator Ochotniczych Hufców Pracy*, MWK OHP, Kraków 2004, s. 1.

wychowawczej, profilaktycznej i socjalizacyjnej wśród młodzieży⁸. Naczelną jednostką organizacyjną OHP jest Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy z siedzibą w Warszawie, której podlegają organizacyjnie Wojewódzkie Komendy Ochotniczych Hufców Pracy, realizujące podstawowe cele systemu wychowawczego OHP typu⁹:

- wychowanie dla społeczeństwa;
- uzupełnienie wykształcenia i zdobycie zawodu;
- podniesienie poziomu socjalizacji, kultury osobistej, ukształtowanie pozytywnej osobowości;
- ukształtowanie pozytywnych postaw względem pracy;
- przeciwdziałanie patologiom społecznym (promocja zdrowia).

Ośrodek Szkolenia i Wychowania nr 1 w Krakowie, stanowiący teren moich zainteresowań badawczych, będący jednostką organizacyjną w strukturze Małopolskiej Wojewódzkiej Komendy Ochotniczych Hufców Pracy w Krakowie został powołany do życia 15 października 1992 roku przez Komendanta Wojewódzkiego zarządzeniem nr 18, jako pierwsza eksperymentalna placówka wychowawcza tego typu w Polsce. Zarządzenie to było konsekwencją porozumienia Komendanta Głównego OHP i Komendanta Głównego Policji dotyczącego realizowania działalności wychowawczo-profilaktycznej i resocjalizacyjnej wśród młodzieży mniej zagrożonej i niedostosowanej społecznie, wymagającej jednak specjalnych oddziaływań wychowawczych. Zarządzenie to również stanowiło odniesienie do porozumienia Komendanta Głównego OHP z Ministerstwem Sprawiedliwości, na mocy którego do OSiW powinno się przyjmować młodzież zaniedbaną wychowawczo i zagrożoną demoralizacją¹⁰. Ramowe zasady organizacji i funkcjonowania OSiW OHP określało zarządzenie Komendanta Głównego OHP nr 3 (WZ z 15 stycznia 1996 roku).

Ośrodek Szkolenia i Wychowania jako instytucja wychowująca prowadził szczególną działalność wychowawczą, służył bowiem pomocą młodym ludziom z problemami natury wychowawczej i dydaktycznej. Młodzież zgłaszająca się do ośrodka OHP niejednokrotnie miała bogate doświadczenia życiowe wynikające ze specyficznej sytuacji rodzinnej, szkolnej, społecznej czy zdrowotnej, co nie stanowiło jednak o jej pełnej odmienności we wszystkich zakresach życia społeczno-osobniczego.

Cele i zadania OSiW nr 1 w Krakowie określało Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 11.07.2000 roku w sprawie szczegółowych zadań oraz organizacji zasad funkcjonowania OHP, którymi były¹¹:

⁸ E. Karcz, M. Nowacka, *Praca jako forma socjalizacji młodzieży OHP* [w:] Z. Jasiński, I. Mudrecka (red.), *Praca w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy*, Antykwa, Opole – Dobieszków 2002, s. 176.

⁹ P. Maurek, *Wykorzystać szansę*, dz. cyt., s. 175.

¹⁰ *Geneza i historia powstania OHP OSiW nr 1 w KW OHP*, KW OHP, Kraków 2001, s. 1.

¹¹ K. Mochel, J. Król, M. Satora (red.), *Informator Ochotniczych Hufców Pracy*, MWK, Kraków 2004, s. 15.

- 1) zapewnienie warunków do nauki i zdobywania kwalifikacji zawodowych;
- 2) prowadzenie działalności wychowawczej, profilaktycznej i resocjalizacyjnej;
- 3) współdziałanie z instytucjami środowiska lokalnego oraz rodzicami lub opiekunami prawnymi uczestników w procesie wychowania, organizowania życia kulturalnego i sportowego;
- 4) organizowanie kształcenia na podstawie własnych warsztatów szkoleniowo-produkcyjnych;
- 5) umożliwienie i zabezpieczenie bezpłatnej całodobowej opieki wychowawczej i socjalnej.

Regulację prawną uczestnictwa w OSiW nr 1 w Krakowie określało Zarządzenie Komendanta Głównego OHP nr 22 z dnia 20 listopada 2002 roku w sprawie „Systemu kształcenia i szkolenia w Ochotniczych Hufcach Pracy”. W myśl ustanowień prawnych tego zarządzenia do OSiW mogła być przyjęta młodzież, która:

- miała ukończone 15 lat, ale nie miała ukończonych 18 lat;
- podlegała obowiązkowi kształcenia lub uzupełnienia wykształcenia na poziomie podstawowym, gimnazjalnym, zawodowym lub kursowym.

Przyjęcie do OSiW odbywało się na zasadzie dobrowolności, nawet w przypadku osób kierowanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, policję, kuratorów sądowych, szkoły, a pobyt młodzieży w OSiW określał czasokres konieczny do ukończenia szkoły na danym poziomie. Młodzież skupiona w OSiW była określana nazwą organizacyjną OHP (uczestnik, uczestniczka).

Ośrodek w ramach realizowanej działalności wspierał młodzież o zmniejszonych szansach życiowych, będących wynikiem dysfunkcyjności rodzin czy patologii środowisk wychowawczych. Na mocy rozwiązań prawnych dotyczących placówek opiekuńczo-wychowawczych¹² oraz potrzeb zgłaszającej się młodzieży OSiW, realizując formy opieki w systemie dziennym (dla młodzieży dochodzącej), wspierał dydaktyczno-wychowawczo młodzież kilka godzin dziennie w tzw. robocze dni tygodnia, przeznaczone na naukę i praktykę zawodową. Uczestnikom z opieką całodobową (forma stacjonarna), obok kształcenia i zatrudnienia, ośrodek zapewniał bezpłatne zakwaterowanie, wyżywienie, opiekę wychowawczą przez wszystkie dni tygodnia.

Ukierunkowanie badawcze w zakresie poznania orientacji życiowych młodzieży z OSiW ograniczyłam do orientacji typu: indywidualistycznego, zawodowego, społecznego, edukacyjnego, „mieć” i „być”, które, moim zdaniem, były w bezpośrednim związku z całokształtem rozwoju osobowościowego badanej młodzieży oraz działalnością edukacyjną OSiW.

Metodologiczna koncepcja badań społecznych wymaga określenia celów badań przez prowadzącego badania. W swojej pracy za główny cel dociekań empirycznych przyjąłm poznanie orientacji życiowych uczestników OSiW. Celem

¹² Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1.09.2000 roku w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz. U. z 2000 r. Nr 80, poz. 900).

poznawczym badań było natomiast uzyskanie wiedzy o stosunku młodzieży do wartości pracy i wartości edukacyjnych.

W koncepcji badań zakładałam również cel praktyczny, którym były sformułowane w wyniku badań wnioski i wskazówki (adresowane do kadry OSiW), mogące się pośrednio przyczynić do efektywniejszej realizacji zadań wychowawczych w omawianej jednostce organizacyjnej OHP.

Głównym problemem badań było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „Jaki typ orientacji życiowej dominuje wśród uczestników Ośrodka Szkolenia i Wychowania OHP w Krakowie?”.

Celem dogłębnego przeanalizowania tego zagadnienia określiłam problemy szczegółowe:

1. Która z orientacji życiowych młodzieży „mieć” czy „być” w znaczeniu uogólnionym (moda) była orientacją dominującą?
2. Która z dwóch wartości: nauka czy praca, była nadrzędną w odniesieniu do własnej osoby dla młodzieży z OSiW?
3. Jakie czynniki decydowały o kształtowaniu się preferowanych orientacji życiowych młodzieży?

Całokształt przebiegu badań empirycznych podlega zasadom i regułom postępowania metodologicznego, które stają się gwarantem poprawności realizacji procesu badawczego¹³. Określają one etapy postępowania badawczego, dobór metod, technik oraz narzędzi badawczych, wpływając jednocześnie na efektywność i rzetelność w gromadzeniu wiedzy z zakresu poznawanych zjawisk i zdarzeń.

Uwzględniając powyższe wymogi w badaniach, zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego, o której Tadeusz Pilch mówi, że jest

[...] sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasileniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawisk instytucjonalnie niezlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko zachodzi¹⁴.

Metoda ta wydała się najbardziej odpowiednia dla problematyki prowadzonych badań oraz warunków, jakie powinny być zapewnione uczestnikom badań – anonimowości, atmosfery zaufania i otwartości. Pozwalała zarazem na stworzenie równych szans poznania badanych uczestników.

Podstawę gromadzenia materiału badawczego stanowiły techniki sondażu:

- 1) ankiety i kwestionariusze do badania uwarunkowań orientacji życiowych skierowane do uczestników OSiW.

¹³ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Żak, Warszawa 2001, s. 17 i nast.

¹⁴ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 1998, s. 51.

2) wywiady jawne, których przedmiotem było uściślenie materiału empirycznego i wynikającej z nich wiedzy z zakresu analizowanych zjawisk, prowadzone z uczestnikami, kadram i nauczycielami szkół, w których kształciła się młodzież z OSiW.

Do badania orientacji życiowych skonstruowałam skalę wzorowaną na autorskiej skali badania orientacji życiowych studentów Agaty Cudowskiej¹⁵, która pozwalała poznać zorientowanie badanej młodzieży zgodnie z typologią orientacji życiowych przyjętą przeze mnie w założeniach badawczych.

Skala składała się z 36 twierdzeń, następujących po sobie w układzie porządkowym, obrazujących wartości przypisane odpowiednim typologiom orientacji życiowych (indywidualistycznej, zawodowej, społecznej, edukacyjnej, „mieć”, „być”). Każdy typ orientacji był reprezentowany przez sześć twierdzeń punktowanych od 0 do 3. Pod każdym twierdzeniem znajdował się ciąg literowy (A, a, b, B), który prezentował orzekanie o akceptacji lub jej braku dla treści podawanych twierdzeń.

Uzupełnieniem dla gromadzenia materiału badawczego było zastosowanie dodatkowo metody/techniki analizy dokumentów. Dokumenty wykorzystane w badaniach miały charakter oficjalny oraz nieoficjalny.

Zainteresowania orientacjami życiowymi młodzieży, określanej w literaturze przedmiotu młodzieżą sprawiającą trudności wychowawcze, zadecydowały o doborze grupy badawczej, którą było 81 osób w wieku 18–20 lat z OSiW OHP w Krakowie.

Ponadto do badań (realizowanych w 2005/2006 roku) zaproszono kadrę i instruktorów praktycznej nauki zawodu OHP (łącznie 18 osób), a także nauczycieli szkół, do których uczęszczała młodzież z ośrodka:

- Gimnazjum w Krakowie – 5 wychowawców klas I–III;
- Zespół Szkół Budowlanych w Krakowie – 5 wychowawców klas I–II;
- Zasadnicza Szkoła Przemysłu Spożywczego w Krakowie – 3 wychowawców klas I–II.

Dopełnienie materiału empirycznego stanowiły informacje uzyskane od zastępcy komendanta, pedagoga i kapelana młodzieży Małopolskiej Wojewódzkiej Komendy OHP.

Kadra, instruktorzy i nauczyciele oraz młodzież uczestnicząca w badaniach wykazywali wiele zrozumienia i życzliwości podczas całokształtu realizowanych procedur metodologicznych, aktywnie przyczyniając się do gromadzenia materiału empirycznego, odzwierciedlonego w prezentowanej publikacji.

¹⁵ Zob. A. Cudowska, *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok 1999, s. 36–40; A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 170–171.

Konstrukcja książki (dla potrzeb wydawniczych) została ograniczona (w stosunku do rozprawy doktorskiej) do wstępu, dwóch rozdziałów, zakończenia z wnioskami końcowymi oraz bibliografii i aneksu.

Rozdział pierwszy książki stanowi próbę przybliżenia tematu w zakresie eksplikacji pojęcia **orientacji życiowej** wraz z typologią, zaprezentowaniem czynników kształtujących te orientacje i analizą wyników badań nad orientacjami życiowymi w świetle literatury przedmiotu z ostatnich lat w ujęciu interdyscyplinarnym.

W rozdziale drugim przedstawiam charakterystykę preferowanych orientacji życiowych młodzieży w świetle przeprowadzonych badań wraz z analizą jakościowo-ilościową, która pozwala na poznanie uwarunkowań preferencji orientacji życiowych badanych i lepsze zrozumienie zachowania oraz postaw, które prezentowali na co dzień uczestnicy OSiW OHP w Krakowie.

Zakończenie książki stanowi syntetyczne przedstawienie całokształtu wyników badań i propozycje innowacyjnych działań w pracy dydaktyczno-wychowawczej, przyjmujących charakter postulatów, możliwych do ewentualnego wykorzystania w praktyce pedagogicznej kadry OHP.

Na zakończenie pragnę złożyć najserdeczniejsze podziękowania dla wszystkich, którzy przyczynili się do zgromadzenia materiału badawczego, ponosili trud wynikający z przebiegu i organizacji badań oraz wykazywali zrozumienie i zainteresowanie dla moich poczynąń.

Szczególne podziękowania i wyrazy wdzięczności składam prof. zw. dr. hab. Mirosławowi J. Szymańskiemu za całokształt ukierunkowania naukowego przyczyniającego się do powstania mojej rozprawy doktorskiej, której obszerne części mogę teraz zaprezentować Czytelnikom.

Składam również serdeczne podziękowania prof. zw. dr. hab. Bogusławowi Śliwerskiemu za podjęcie trudu recenzowania mojej książki oraz bardzo cenne i istotne uwagi natury naukowej, przyczyniające się do nadania pracy ostatecznej formy, jak również za wiele życzliwości i zrozumienia dla moich zainteresowań naukowych.

Dziękuję również moim bliskim za wsparcie i bycie ze mną w każdym wymiarze podczas moich twórczych zmaganiań.

Rozdział I

Orientacje życiowe – próba przybliżenia tematu

1. Interdyscyplinarna eksplikacja pojęcia „orientacja życiowa” młodzieży¹⁶

*Człowiek nie istnieje po to, by być,
ale po to, by się stawiać*¹⁷.

Każde społeczeństwo realizuje się przez działania będące wypadkową indywidualności, stanowiącą specyficzną percepcję życiowego rozwoju, która jest przez innych przyjmowana z aplauzem lub dezaprobatą. Niemniej jednak droga ta zawsze stanowi model uwarunkowany jednostkowym dobrem osobistym, odniesieniem do różnych sfer życia. Nie bez znaczenia dla ludzkich działań jest proces wychowawczo-edukacyjny, jakiemu podlega każdy człowiek w rozwoju ontogenetycznym¹⁸. Proces ten ma znaczący wpływ na kształtowanie się osobowości, a co za tym idzie – stawanie się człowiekiem ze wszystkimi ludzkimi cnotami i przywarami, z całym ludzkim potencjałem. Staje się podwaliną tworzenia własnego obrazu, w którym zawierają się wiara we własne siły, autodeprecjacja, poczucie odpowiedzialności za swój los, lęk i konformizm przekonań¹⁹ oraz pozycja w systemie stratyfikacji. Proces kształcenia i wychowania wpływa na poczucie samosterowności²⁰, związek z wartościami i orientacjami, zarówno wobec siebie, jak i społeczeństwa.

¹⁶ Fragmenty rozdziału zostały przedstawione w artykule W. Jakubaszek, *Interdyscyplinarna eksplikacja...*, dz. cyt., s. 155–164.

¹⁷ V.E. Frankl, *Homo patiens*, tłum. R. Czernecki, J. Morawski, Pax, Warszawa 1984, s. 44.

¹⁸ M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia* [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, PWN, Warszawa 1988, s. 44.

¹⁹ M.L. Kohn, C. Schooler, *Praca a osobowość. Studium współzależności*, tłum. B.W. Mach, PWN, Warszawa 1986, s. 65.

²⁰ Por. B. Kozioł, *Stratyfikacja społeczna a występowanie niepowodzeń szkolnych w opinii nauczycieli, rodziców i uczniów* [w:] T. Lewowicki i in. (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 273 i nast.

Wiedza dotycząca całokształtu działań ludzkich (zarówno teoretyczna, jak i empiryczna) jest wynikiem dorobku nauk społecznych, dla których człowiek jest głównym przedmiotem zainteresowań i badań naukowych ze względu na odgrywaną rolę w otaczającej rzeczywistości i jego rozwój. W zależności od dyscypliny naukowej powstają kategorie pojęciowe wyjaśniające ludzkie *status quo*.

Jednym z takich terminów, bezpośrednio związanym z działalnością człowieka, jest pojęcie orientacji życiowej. Jest to kategoria pojęciowa, która uwzględnia nie tylko uwarunkowania o charakterze psychologicznym, lecz także uwarunkowanie o charakterze kulturowym i społecznym²¹. Pojęcie orientacji życiowej w literaturze naukowej nie ma wielu opracowań. Wynika to z faktu, że

[...] w badaniach naukowych pojawiło się niedawno, [...] a badacze posługujący się tym terminem często używają bliskoznacznych określeń, jak: dążenie, modele życia, styl życia, plany życiowe czy aspiracje²².

A jednak w opinii Stanisława Kawuli,

[...] orientacje życiowe są u człowieka genetycznie wcześniejsze niż aspiracje, wzory konsumpcji, dążenia i szczegółowe plany życiowe (kształceniowe lub zawodowe, rodzinne, itp.)²³,

toteż „kształtowanie właściwych orientacji życiowych młodzieży odgrywa bardzo ważną rolę w wychowaniu młodych pokoleń”²⁴.

Pragnąc zrozumieć sens słów orientacja życiowa, należy się odwołać do uściśleń terminologiczno-etymologicznych. Niestety, słowniki różnych specjalności definiują tylko słowo „orientacja”.

I tak według *Słownika wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, **orientacja** to:

- rozpoznanie, ustalenie położenia według stron świata (przeważnie w stosunku do wschodu);
- umiejętność oceny sytuacji, znajomość spraw;
- skłanianie się ku czemuś w polityce²⁵.

Słownik psychologiczny pod redakcją Włodzimierza Szewczuka określa orientację jako umiejętność odbioru informacji o sytuacji, w jakiej się znajduje jednostka, pozwalającej na podjęcie działań wyznaczonych określoną potrzebą; przenośnie – punkt widzenia²⁶.

²¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, WSP, Bydgoszcz 1991, s. 15.

²² A. Rumiński, *Orientacje życiowe młodzieży – analiza porównawcza* [w:] Z. Brańka, J. Kuźma (red.), *Stan i koncepcja rozwoju opieki i wychowania w Polsce*, TEXT, Kraków 1996, s. 304.

²³ S. Kawula, *Dysonans społeczny w wychowaniu a cele edukacyjne* [w:] Z. Brańka, J. Kuźma (red.), *Stan i koncepcja rozwoju...*, dz. cyt., s. 55.

²⁴ Tamże.

²⁵ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, WP, Warszawa 1990, s. 369.

²⁶ W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, WP, Warszawa 1979, s. 181.

Natomiast *Leksykon PWN* pod redakcją Adama Karwowskiego objaśnia, że orientacja oznacza zdolność do prawidłowego i szybkiego ustalania danych zewnętrznych oraz danych związanych z własną osobą i kierunkiem celowego działania²⁷. To celowe działanie stanowi, że orientacje odnoszą się do życia *stricto* ludzkiego i są one wynikiem umiejętności myślenia specyficznej tylko gatunkowi ludzkiemu – myśleniu biograficznemu²⁸. Już Kartezjusz w *Zasadach filozofii* głosił *cogito ergo sum*. Ta maksyma w czasach współczesnych przedkłada się na myślenie w kategoriach orientacji „mieć” lub „być”. Jak zauważa Erich Fromm, „to społeczna struktura, jej wartości i normy decydują, które z tych dwu sprzecznych pragnień, obecnych w każdej jednostce, bierze górę”²⁹.

Interpretując tok myślowy Fromma, można zatem przyjąć, że aktywność człowieka jest ukierunkowana wyznawanymi przez niego **wartościami** w rozumieniu psychologiczno-socjologiczno-kulturowymi³⁰ lub w koncepcji świata humanistycznego, który reprezentował pedagog Zygmunt Myślakowski, pisząc:

[...] wartość polega na przeżyciu znaczenia jakiejś rzeczy, a więc ma sens nie w świecie samych rzeczy i ich wzajemnych obiektywnych stosunków (co jest domeną nauk przyrodniczych), lecz w świecie humanistycznym, tj. w odniesieniu rzeczy do ducha ludzkiego. Rzecz jakaś jest dla nas wartościowa, jeżeli odpowiada jakiemuś zapotrzebowaniu, jakiejś gotowości do jej przeżycia, w przeciwnym razie nie istnieje dla nas jako wartość³¹.

Człowiek dzięki posiadanym funkcjom poznawczo-emocjonalnym kształtuje swoje życie zgodnie z realizowanymi i wybranymi przez siebie wartościami, które pozwalają na przyjęcie orientacji stosownie do poszukiwanego przez jednostkę sensu życia.

Definicja sformułowana na użytek psychologii przez Kazimierza Obuchowskiego określa **sens życia** jako,

[...] potrzebę dorosłego człowieka polegającą na utworzeniu własnej, abstrakcyjnej koncepcji życia, w której może on się pozytywnie spełniać do końca istnienia, co pozwala na rozwój jego osobowości i wykorzystanie potencjalnych możliwości. Sens życia to nadanie życiu wartości wykraczających poza samo istnienie człowieka³².

Obuchowski zalicza potrzebę sensu życia (obok potrzeby poznawczej i kontaktu emocjonalnego) do tzw. potrzeb orientacyjnych, „bez których spełnienia

²⁷ A. Karwowski (red.), *Leksykon PWN*, PWN, Warszawa 1972, s. 833.

²⁸ Z. Pietrasiński, *Rozwój z perspektywy jego podmiotu* [w:] M. Tyszkowa, (red.), *Rozwój psychiczny człowieka...*, dz. cyt., s. 112.

²⁹ E. Fromm, *Mieć czy być*, tłum. J. Karłowski, Rebis, Poznań 1995, s. 171.

³⁰ Por. M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, IBE, Warszawa 2000.

³¹ Z. Myślakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, KiW, Warszawa 1965, s. 63.

³² K. Skrzypińska, *Pogląd na świat a poczucie sensu i zadowolenie z życia*, Impuls, Kraków 2002, s. 82.

człowiek nie jest w stanie prawidłowo funkcjonować”³³ i które stanowią o autentycznym, indywidualnym „projekcie życia”³⁴.

Sens życia znajduje się w centrum zainteresowania religii, filozofii, psychologii, socjologii ze szczególnym odniesieniem do dwóch okresów życia ludzkiego – adolescencji i zmięzchu. Oba okresy wymagają od jednostki dokonywania wyborów dotyczących przebiegu życia, w myśl prawdy: „koniec ma jakieś tajemne związki z początkiem”³⁵. W wyniku takiego ujęcia działań ludzkich następują odzwierciedlenie osobowości ludzkiej w czasie, orientacja na cele dalekie, realizacja szeroko zakrojonych i zróżnicowanych w perspektywie czasowej projektów życiowych³⁶. Pojawia się zjawisko orientacji temporalnej³⁷ określanej przez J. Hoornaerta czasem psychologicznym (lub w ujęciu literatury psychologicznej – *psychological time, time experience, temporal experiens, personal time, time orientation*), które ma zawsze charakter indywidualny i daje poczucie wpływu na stan własnej osoby.

Czas warunkuje konstytuowanie siebie, „gdyż nie może istnieć żaden byt realny, który byłby niezależny od czasu i przezwycięzył niebyt przeszłości i przyszłości”³⁸.

Orientacje stanowią dominantę w tworzeniu obrazu własnego „ja” i są ujmowane na równi z postawami³⁹. Według Marii Jarosz,

[...] postawa to proces indywidualnej świadomości, która urabia rzeczywistą lub możliwą działalność jednostki w świecie społecznym [...] postawa jest zatem indywidualnym odpowiednikiem wartości społecznej [...] [i dalej – W. J.] pewna grupa postaw jest określana mianem aspiracji⁴⁰.

Postawy stają się wyznacznikami w znalezieniu właściwej drogi życiowej, gwarantem realizacji własnego planu życiowego. **Plan życiowy** krystalizuje się – według Kawuli – w okresie życia młodzieży, w którym zaczyna ona sobie zadawać pytanie o przyszły styl życia, „o cele godne podjęcia i plany ich realizacji”⁴¹.

Zarówno kształtowanie postaw, jak i realizacja planu życiowego wymagają celowego działania jednostki, odwoływania się do najwyższych wartości i realizacji

³³ K. Skrzypińska, *Pogląd na świat...*, dz. cyt., s. 82.

³⁴ Tamże.

³⁵ J. Kuczyński, *Sens życia*, KiW, Warszawa 1981, s. 37.

³⁶ W. Łukaszewski, *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*, Wyd. UW, Wrocław 1983, s. 5–8.

³⁷ Tamże.

³⁸ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, WL, Kraków 1987, s. 51.

³⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe...*, dz. cyt.; T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, PZWS, Warszawa 1970.

⁴⁰ M. Jarosz, *Bariery życiowe młodzieży*, KiW, Warszawa 1986, s. 162.

⁴¹ S. Kawula, *Rodzina a orientacje życiowe*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1986, nr 1 (wkładka „Przysposobienie do życia w rodzinie”), s. 12.

w czasie z uwzględnieniem cech psychofizycznych podmiotu, którego dotyczą⁴². Powyższe elementy bywają też łączone z **aspiracjami życiowymi**⁴³, które Tadeusz Tomaszewski definiuje jako nastawienia na określone wartości, jako cel dążeń ludzkich⁴⁴.

Natomiast zdaniem Andrzeja Janowskiego, **aspiracją** należy określać

[...] w miarę trwałe i względnie silne życzenia jednostki dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości, oraz obiektów, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać. [...] Pewien układ aspiracji i dążeń jednostki możemy nazwać charakterystyczną dla niej orientacją życiową⁴⁵.

Teresa Hejnicka-Bezwińska dodaje, że w orientację życiową jednostki przekształcają się tylko aspiracje perspektywiczne, a więc dążenia, których cel i sposób realizacji jawią się w umyśle jednostki jako zestaw konkretnych zachowań⁴⁶. Można wnioskować, że muszą to być takie zachowania, które wynikają z wysokiej rangi hierarchii wartości, ich internalizowania, interioryzacji, łączące się z osobowością, dające jednostce poczucie autonomii, umożliwiające podtrzymywanie stosunków społecznych przy jednoczesnym operowaniu przez nią własnym systemem reguł i wartości⁴⁷.

Analizując związek orientacji życiowych z aspiracjami, należy przytoczyć również definicyjne ujęcie aspiracji Jana Kupczyka:

[...] dążenie jednostki lub kategorii jednostek do osiągnięcia różnych wartości w życiu, pojmowanych przez nie jako cele życiowe i wyznaczające ich działanie⁴⁸.

Szczególnie cele dominujące stanowią układ odniesienia dla aspiracji, z różnym natężeniem angażując emocje i ich znaczenie. Są to rzeczy „warte zabiegów”. Są one podstawowym, choć nie wyłącznym składnikiem tego, co Ralph Linton nazwał „wzorami życia grupowego”⁴⁹.

Konstatując, aspiracje stanowią istotny czynnik warunkujący zachowania ludzkie i są związane z hierarchią wartości jednostki. Decydują o osobistych pragnieniach, realizacji planów i celów życiowych i w takim rozumieniu interpretuje

⁴² C. Banach, *Kształtowanie się planu życiowego i losu absolwentów liceów ogólnokształcących*, WSiP, Warszawa 1974, s. 45.

⁴³ Na przykład J. Kupczyk, *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym*, UAM, Poznań 1979; M. Łoś, *Aspiracje a środowisko*, PWN, Warszawa 1972.

⁴⁴ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa 1984, s. 149–150.

⁴⁵ A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, PWN, Warszawa 1977, s. 32.

⁴⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe...*, dz. cyt., s. 32.

⁴⁷ Por. A. Oleszkowicz, *Psychologiczna charakterystyka kryzysu w wieku dorastania i jego konsekwencje dla rozwoju jednostki [w:] M. Tyszkowa (red.), Rozwój psychiczny człowieka...*, dz. cyt., s. 205.

⁴⁸ J. Kupczyk, *Uwarunkowania aspiracji życiowych...*, dz. cyt., s. 27.

⁴⁹ R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 1982, s. 196.

je socjologia⁵⁰. Według koncepcji psychologicznych aspiracje wpływają na aktywność i motywację ludzkich zachowań, stanowią o realizacji aktualnych i perspektywicznych celów życiowych, realizacji wyższych wartości, takich jak różnego rodzaju ideały życiowe, światopoglądowe itp.⁵¹ Z punktu widzenia pedagogiki aspiracje są przede wszystkim ważnym składnikiem osobowości⁵². Wyznaczają kierunki działania, wpływają na osiągnięcia szkolne uczniów, na wybór zawodu, aktywność społeczną i kulturową oraz kontakty interpersonalne⁵³.

We wstępie niniejszych rozważań zaznaczyłam, że orientacje życiowe łączą się z uwarunkowaniami psychologiczno-kulturowo-społecznymi ludzi oraz że przyjmuje się dla tej terminologii różne nazewnictwo. Obok dotychczas zaprezentowanych określeń: postawy życiowe, plan życiowy i aspiracje, występuje jeszcze styl życia.

Z socjologicznego punktu widzenia **styl życia** rozumiany jest jako sposób życia specyficzny dla grupy społecznej i przynależnej do niej jednostki. Z psychologicznego punktu widzenia jest to charakterystyczny dla człowieka zbiór doświadczeń zdobytych w rozwoju osobniczym, pozwalających na realizację siebie w czasie, bardziej lub mniej świadomie. Na użytek psychologii pojęcie „styl życia” wprowadził na stałe Alfred Adler. Jego zdaniem,

[...] jest to system naczelnych wartości i celów, do których człowiek dąży, system metod i środków ich realizacji, a w szczególności wynikające z nich stałe charakterystyczne cechy zachowania człowieka, jego postępowania z ludźmi⁵⁴.

Kultura – jako nauka – również ma własną definicję tego pojęcia, chociażby autorstwa Andrzeja Tyszki:

[...] styl życia to kulturowo uwarunkowany stopień i sposób zaspokajania potrzeb i realizowania aspiracji za pomocą możliwości i prerogatyw wynikających z zajmowanej pozycji społecznej⁵⁵.

Tę definicję uzupełnia Andrzej Janowski ważnym objaśnieniem dla niniejszej pracy:

⁵⁰ Por. W. Furmanek, *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*, Fosze, Rzeszów 1995, s. 67; por. M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą*, Terra, Warszawa 1993, s. 79–82; por. Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980, s. 12–13; por. M. Łoś, *Aspiracje a środowisko*, PWN, Warszawa 1972, s. 10.

⁵¹ M. Łoś, *Aspiracje...*, dz. cyt., s. 11–12.

⁵² P. Tyrała, *Wychowanie i kształcenie dla zmiany społecznej – stan i perspektywy*, Fosze, Rzeszów 1998, s. 75.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ A. Siciński, *Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce*, PWN, Warszawa 1978, s. 332; zob. M. Opoczyńska, *W stronę psychologii subiektywnej – Alfreda Adlera koncepcja człowieka* [w:] A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, t. 1, Wyd. UJ, Kraków 1999, s. 106–110.

⁵⁵ A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, PWN, Warszawa 1972, s. 105.

[...] na styl życia tak rozumiany składa się wyposażenie kulturalne ludzi (wymienia się wzory życia, motywy postępowania, hierarchie wartości) oraz cechy ich usytuowania ekonomicznego i społecznego⁵⁶.

Pedagogiczny i filozoficzny punkt widzenia, jako nauki, równoważący pojęcie stylu życia z orientacją można przyjąć za Bogdanem Suchodolskim, który w zależności od uczestnictwa ludzi w realizowaniu różnych wartości przypisuje im preferowany przez nich styl życia, określony przez tego autora zamiennie, jako typ orientacji życiowej: ku sobie, ku ludziom, ku światu⁵⁷.

Analiza literatury w zakresie definiowania określeń bliskoznacznych orientacji życiowej pozwala skonstatować, że wpływ na ludzkie losy mają w szczególności wartości i ich układy – wartości uznawanych oraz wartości odczuwanych. Zdaniem Barbary Fatygi, układy wartości regulują styl życia rozumiany jako kulturowo uwarunkowany sposób realizacji potrzeb, nawyków i norm. Układy wartości umożliwiają bowiem jednostce odczuwanie swojego życia jako „względnie spójnego i sensownego”⁵⁸.

Wartości uznawane – w rozumieniu Bogdana Idzikowskiego⁵⁹ – wpływają na zachowania podmiotów długofalowo i na odleglejsze w czasie (antycypowane), opierają się (zachowania) na wiedzy, przekonaniach i ocenach.

Wartości odczuwane (zaznaczone jako istotne dla losu ludzkiego w niniejszej pracy) to, według Idzikowskiego, wartości, które odzwierciedlają działania podmiotów. Są one nacechowane silnym ładunkiem emocjonalnym oraz tym, że stają się źródłem pragnienia lub odrzucenia przez jednostkę.

Stają się czynnikiem motywacyjnym, dynamizującym zachowania jednostki. Ich cechą jest względna nietrwałość. Podlegają licznym funkcjom. Decydują więc sprawczo o zachowaniach sytuacyjnych, ale także ulegając tym sytuacjom, stają się labilne⁶⁰.

Według Idzikowskiego, do tej grupy wartości należą istotne dla dotychczasowych rozważań **orientacje życiowe**, które definiuje on jako

[...] względnie trwałe preferencje i dążenia przejawiane w sytuacjach wyboru. Są one zdeterminowane przez czynniki biologiczne, psychologiczne, społeczne i kulturowe⁶¹.

⁵⁶ A. Janowski, *Aspiracje...*, dz. cyt., s. 40.

⁵⁷ B. Suchodolski, *Kształt życia*, NK, Warszawa 1979, s. 212.

⁵⁸ B. Fatyga, *Styl życia uczniów gimnazjum* [w:] B. Fatyga, J. Rogala-Oblękowska, *Styl życia młodzieży a narkotyki. Wyniki badań empirycznych*, ISP, Warszawa 2002, s. 24.

⁵⁹ B. Idzikowski, *Orientacje życiowe młodzieży szkolnej miasta przygranicznego. Badania panelowe*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 1998, s. 43.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże.