

Jolanta Pułka

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ORCID: 0000-0002-8691-0480

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.12>

Postrzeżenie świata przez młodzież w okresie adolescencji w kontekście relacji rówieśniczych i wynikającej z tego jej codziennej aktywności

Streszczenie: Świat, który otacza młodego człowieka, zmienia się w niespotykanym dotąd tempie, stanowiąc przestrzeń mocno sfragmentaryzowaną, wieloznaczną i podlegającą nieustannej fluktuacji. Zygmunt Bauman, opisując wielość światów, wspomina o płynnej nowoczesności czy rzeczywistości codziennej, o konieczności dokonywania wyborów w warunkach coraz większej niepewności i braku oparcia ideologicznego oraz społecznego. Młodzi ludzie stają w obliczu zdarzeń, których dotąd nie było, których nawet nie prognozowano. Interesującym wyzwaniem stało się zatem poznanie zjawiska postrzeżenia świata przez młodych ludzi, ich aktywności, którą wyzwalają bądź blokują w związku z tym, jak kształtują ten świat i relacje z innymi ludźmi. Analizie poddano sensowność, zorganizowanie świata, przychylność świata i jego ogólny obraz w kontekście relacji rówieśniczych młodzieży 13-, 15-letniej (korelacje istotne i dodatnie) oraz 16–18-letniej, u której rezultaty okazały się bardziej zróżnicowane (sensowność, zorganizowanie świata – w przewadze korelacja istotna ujemna, przychylność świata oraz ogólny obraz świata – korelacja dodatnia). Artykuł zawiera teoretyczne i empiryczne rozważania nad tym zagadnieniem oraz refleksje na temat działań w obszarze praktyki pedagogicznej i ich implikacji.

Słowa kluczowe: postrzeżenie świata, relacje rówieśnicze, młodzież, aktywność własna

Teoretyczne koncepcje postrzegania świata przez młodzież w literaturze przedmiotu

Udział człowieka w życiu społecznym, związany z percepcją i kreacją otaczającej go rzeczywistości, jest dla nauk społecznych zagadnieniem o zasadniczym znaczeniu. Analiz tych problemów dokonuje się bądź w wymiarze historycznym, odnosząc się do kolejnych „wchodzących i schodzących z areny życia pokoleń”, bądź w wymiarze biograficznym, co wiąże się z doświadczaniem jednostkowego życia i formowaniem się jego społecznego obrazu (Modrzewski 2002, s. 40). Konstruowane w nauce wizje rzeczywistości nadają jej „status autonomiczny” wobec jednostki (koncepcje obiektywne), gdzie rzeczywistość jest traktowana jako system (Merton 1982), „status intersubiektywny”, czyli w różnym zakresie zapośredniczony i przejawiający się w cechach podmiotowych doświadczających jej jednostek (Kłoskowska 1991), lub też „status subiektywny”, gdzie wyklucza się istnienie rzeczywistości poza świadomością współtworzących ją i doświadczających jej jednostek (Modrzewski 2002, s. 41–42). Życie i rozwój jednostki są jednak zawsze analizowane w kontekście społecznym, gdyż – jak twierdzi Steve Bruce: „ludzie stają się istotami społecznymi, kiedy zewnętrzne zarysy ich kultury zostają skopiowane w ich umysłach i osobowościach” (2000, s. 56). Podmiotowi uczestnicy życia społecznego, którzy partycypują i zarazem tworzą rzeczywistość społeczną, dokonują ocen i wzajemnie siebie współtworzą. Decyduje o tym też ich sposób doświadczania, percepcji oraz przeżywania świata, jawiący się im jako „świadomościowe reprezentacje oraz wiedza o rzeczywistości, co wspomaga radzenie sobie z nią i jej kreowanie” (Manterys 1997, s. 190).

Świat, który otacza młodego człowieka, zmienia się w niespotykanym dotąd tempie, stanowiąc przestrzeń mocno sfragmentaryzowaną, wieloznaczną i podlegającą nieustannej fluktuacji (Cybal-Michalska 2006). Zygmunt Bauman, opisując wielość światów, wspomina o płynnej nowoczesności czy rzeczywistości codziennej, o konieczności dokonywania wyborów w warunkach coraz większej niepewności i braku oparcia ideologicznego oraz społecznego (Seligman 2004). Młodzi ludzie stają w obliczu zdarzeń, których dotąd nie było, których nawet nie prognozowano. Inne koncepcje postrzegania świata to między innymi koncepcja współzawodniczących i ścierających się nowoczesności Shmuela N. Eisenstadta (2011), koncepcja świata polimitycznego (wielości historii, wielości mitów) Odo Marquarda (1994), a także świata „pluralizacji stylów życia” Petera L. Bergera (2005, 2008) oraz koncepcja rzeczywistości jako

„kruchej terażniejszości” i „zwielokrotnionej tożsamości/osobowości” Alberta Melucciego (1996).

We współczesnym świecie dzisiejsze oczywistości stają się jutrzejszymi absurdami, co sygnalizował Peter F. Drucker (2003). To świat „paradoksu wyboru”, z hasłem *impossible is nothing* Barry’ego Schwartza (2013), który można wpisać w cywilizacyjne społeczeństwo (podwójnego) ryzyka Ulricha Becka (2004, 2012). Świat dzisiejszy jest zorientowany na ideologię konsumpcji podkreślaną przez Mary Douglas (2008) czy kulturę popularną opisywaną przez Zbyszka Melosika (2013). Jest również zorientowany na rzeczywistość zapośredniczoną z mediów, co wskazują Jean Baudrillard (2000, 2006) i Anthony Giddens (2001), charakteryzując późną nowoczesność. Oprócz Anthony’ego Giddensa (2001) kwestię tę podjął również Zbigniew Kwieciński (1999, s. 6–57). Tezy o „doświadczeniu zapośredniczonym” oraz „przesunięciu socjalizacyjnym” wskazują bezpośrednio na fakt przesunięcia źródeł wpływów wychowawczych i socjalizacyjnych, gdyż we współczesnym świecie tradycyjne środowiska wychowawcze (rodzina i szkoła) tracą powoli swoje znaczenie (nie tyle psychologiczne, ile realne), co dokonuje się na rzecz wzrastającego znaczenia grupy rówieśniczej i mass mediów. Przy czym grupa rówieśnicza, nie mając innych odniesień oraz czerpiąc wzory identyfikacyjne z mediów (hedonizm, konsumpcja, agresja), staje się „wychowawcą”, bardzo możliwe, że niebezpiecznym, bo powielającym wzory propagowane przez media.

Metodologia badań własnych

Cele badań

Badania realizowane w naukach społecznych mogą służyć różnym celom. W zależności od przyjętego kryterium podziału mogą to być cele poznawcze, teoretyczne lub praktyczne. Podział wedle tych kategorii wyznaczył Janusz Gnitecki (2007). Cele poznawcze związane są głównie z opisem, wyjaśnieniem i przewidywaniem zjawisk pedagogicznych. Cele teoretyczne wiążą się między innymi z podejmowaniem zadań teoretycznych, na przykład służących opracowaniu teoretycznego modelu zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Cele praktyczne z kolei scalone są głównie z realizacją zadań praktycznych, służąc na przykład opracowaniu dyrektyw pedagogicznych czy praktycznych wskazówek kierowanych pod adresem nauczycieli, rodziców i uczniów (Gnitecki 2007).

Celem poznawczym niniejszych badań był opis i wyjaśnienie zależności (wskazanie korelacji dodatnich i ujemnych) pomiędzy badanymi zjawiskami postrzegania

świata przez młodzież a ich relacjami rówieśniczymi, natomiast celem praktycznym wykorzystanie wyników badań do projektowania działań edukacyjno-wychowawczych, służących środowisku społecznemu (rodzinie, szkole, młodzieży).

Problematyka badawcza

Problem badawczy, zgodnie ze stanowiskiem prezentowanym w literaturze metodologicznej przez Tadeusza Pilcha, to „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania” (Pilch, Bauman 2001, s. 43). Pilch wyróżnił następujące warunki poprawności stawiania problemu badawczego, wskazując przy tym, że „sformułowane problemy badawcze muszą wyczerpywać zakres naszej niewiedzy, zawarty w temacie badań [...]; problemy w sposób znacznie bardziej precyzyjny określają zakres naszych wątpliwości, tym samym określają teren badawczych poszukiwań” (Pilch, Bauman 2001, s. 44). W problemach badawczych niezbędne jest zawarcie wszystkich generalnych zależności między zmiennymi, konieczna jest ich rozstrzygalność empiryczna oraz wartość praktyczna podjętego problemu.

W pracy podjęto następujące problemy badawcze: Jakie są zależności pomiędzy postrzeganiem świata (sensowność, zorganizowanie świata, przychylność, obraz świata) a relacjami rówieśniczymi młodzieży w wieku 13–18 lat z terenu województwa małopolskiego? Jakie są zależności pomiędzy postrzeganiem świata (sensowność, zorganizowanie świata, przychylność, obraz świata) a środowiskiem życia młodzieży w wieku 13–18 lat z terenu województwa małopolskiego (środowisko wielkomiejskie, małomiasteczkowe, wiejskie)?

Zmienne i wskaźniki

Zmiennymi w badaniach społecznych są cechy konstytutywne dla danego zdarzenia, zjawiska, sytuacji, które przyjmują różne wartości (co najmniej 2) dla poszczególnych osób badanych. Stefan Nowak zaznacza, że zmienne „określają, pod jakim względem interesują nas analizowane przedmioty i zjawiska, specyfikując ich możliwe własności, stany lub zdarzenia, którym podlegają, a ponadto jakie typy relacji będziemy uwzględniać między przedmiotami rozpatrywanymi pod danym względem” (2006, s. 152).

Zmienna zależna to postrzeganie świata – przekonania na temat jego sensowności i przychylności ludziom (nadzieja podstawowa) (za: Wysocka 2012, Erikson 2004).

Zmienne niezależne to relacje rówieśnicze (przekonania na temat funkcjonowania w relacjach interpersonalnych: „inni wobec mnie” – wsparcie ze strony innych i docenianie *versus* obojętność innych i niedocenianie; zagrożenie ze strony innych *versus* poczucie bezpieczeństwa w relacjach; „ja wobec innych” – działanie na rzecz innych, prospołeczność, altruizm, towarzyskość *versus* egocentryzm, izolowanie się; agresywność *versus* brak agresji (za: Wysocka 2012), wiek (13–15 oraz 16–18) oraz środowisko życia (środowisko wielkomiejskie, środowisko małomiasteczkowe, a także środowisko wiejskie).

Według Stefana Nowaka „wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje” (za: Pilch 2007, s. 33).

Wskaźnikami w niniejszych badaniach były odpowiedzi badanych na pytania zawarte w kwestionariuszach nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień względem świata (Gołek, Wysocka 2011).

Metoda badawcza i badana próba

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, którą Tadeusz Pilch definiuje w sposób następujący: „metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje” (Pilch, Bauman 2001, s. 51).

Narzędziami były kwestionariusze nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień względem świata w wersji dla młodzieży 13–15 lat autorstwa B. Gołka, a dla grupy wiekowej 16–18 lat autorstwa E. Wysockiej (Gołek, Wysocka 2011), wystandaryzowane w zespole (Pułka, Ostafińska-Molik, Czaplinski) w 2011 (Pułka, Wysocka 2018) i zweryfikowane przez Pułkę w 2021 roku.

Próbę badawczą ukonstytuowała młodzież z małopolskich szkół podstawowych i średnich (liceum), pochodząca z różnych wielkościami środowisk wychowawczych

– wielkomiasteczkowego, małomiasteczkowego i wiejskiego. Poniżej przedstawiono cechy społeczno-demograficzne badanej próby:

Płeć		13–15 lat	16–18 lat	Ogółem
Dziewczęta	N	244	234	478
	% Total	27,7%	26,5%	54,2%
Chłopcy	N	206	198	404
	% Total	23,4%	22,4%	45,8%
Ogółem	N	450	432	882
	% Total	51,0%	49%	100%

Środowisko życia		13–15 lat	16–18 lat	Ogółem
Środowisko wielkomiasteczkowe	N	204	234	438
	% Total	23,1%	26,5%	49,6%
Środowisko małomiasteczkowe	N	116	157	274
	% Total	13,6%	17,4%	31,0%
Środowisko wiejskie	N	103	39	142
	% Total	15%	4,4%	19,4%
Ogółem	N	450	432	882
	% Total	51,7%	48,3%	100%

Analiza wyników badań

Relacje interpersonalne a sensowność i zorganizowanie świata u młodzieży

Sensowność i zorganizowanie świata ujmowane było jako możliwość zrozumienia i wyjaśnienia przyczynowego różnych zdarzeń i sposobu urzędzenia świata, funkcjonowania reguły sprawiedliwości, możliwości jednoznacznej kwalifikacji zdarzeń, braku przypadkowości, dopatrywania się dobrych konsekwencji wynikających ze zdarzeń z pozoru negatywnych, przekonania, że wszystko ma uzasadnione przyczyny, a planowanie własnego życia ma sens i szansę powodzenia (wysokie prawdopodobieństwo), a także braku przekonań typu „spiskowa teoria dziejów” (Wysocka 2012).

Okazało się, iż wiek badanych różnicował otrzymane wyniki pomiędzy badanymi próbami.

Korelacje istotne ($p < 0,05$) i dodatnie ($r = 0$) sensowności świata, zorganizowania świata z łącznymi relacjami interpersonalnymi i wszystkimi ich podskalamami odnotowano wśród młodzieży 13–15-letniej.

W doniesieniu do młodzieży 16–18-letniej sensowność, zorganizowanie świata korelowało istotnie ($p < 0,05$) i ujemnie ($r = 0$) z prospołecznością, skalą „Ja wobec innych”, brakiem zagrożenia, skalą „Inni wobec mnie” i łącznymi relacjami interpersonalnymi.

Parametr	Sensowność, zorganizowanie świata 13–15 lat	Sensowność, zorganizowanie świata 16–18 lat
	Współczynnik korelacji Spearmana	
Prospołeczność	$r = 0,246, p < 0,001^*$	$r = -0,082, p = 0,038^*$
Agresywność (brak)	$r = 0,248, p < 0,001^*$	$r = -0,066, p = 0,094$
Ja wobec innych	$r = 0,318, p < 0,001^*$	$r = -0,09, p = 0,022^*$
Wsparcie	$r = 0,316, p < 0,001^*$	$r = 0,066, p = 0,094$
Zagrożenie (brak)	$r = 0,301, p < 0,001^*$	$r = -0,187, p < 0,001^*$
Inni wobec mnie	$r = 0,373, p < 0,001^*$	$r = -0,103, p = 0,009^*$
Relacje interpersonalne	$r = 0,403, p < 0,001^*$	$r = -0,12, p = 0,002^*$

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$)

Poczucie sensowności, zorganizowania i przychylności dla ludzi jest kategorią zmienną rozwojowo; obraz ten może i powinien ewoluować w okresie średniej adolescencji w kierunku jego porządkowania się na podstawie coraz bardziej racjonalnej oceny różnych jego atrybutów. Korzystne rozwojowo jest porządkowanie w kierunku kształtowania się pozytywnych, czyli zrównoważonych przekonań, w których doceniane są różne jego właściwości, ale jednocześnie krytycznie oceniane jego niedoskonałości, włączające tendencje do podejmowania działań służących optymalizującej jego modyfikacji. Tymczasem zauważamy, że obraz świata licealistów ewoluuje w specyficzny sposób, niestety niekorzystny rozwojowo – zauważalny jest trend do deprecjacji jego walorów. Może to uruchomić przekonania, że nie można liczyć na to, że człowiek uzyska to, na co zasługuje (źli wygrywają, a dobrzy przegrywają, dlatego nie warto być dobrym). Wpływa to na umiejętność radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, gdyż w świecie nieprzewidywalnym konstruktywne radzenie sobie jest niemożliwe. To, co dzieje się w tak urządzonym świecie, nie ma racjonalnych przyczyn, dlatego też nie ma sensu planowanie własnego życia, bo szansa powodzenia

własnych planów jest niska (niskie prawdopodobieństwo). Podejmowanie przez młodzież aktywności w tak postrzeganym świecie staje się minimalne, mamy raczej do czynienia z ich wyhamowaniem lub całkowitym wygaszaniem.

Relacje interpersonalne a przychylność świata oczyma młodzieży

Postrzeganie świata jako przychylnego i przyjaznego dla ludzi jest kategorią zależną od jakości doświadczeń oraz atrybucji przyczyn tego, co w życiu się zdarza, między innymi od tego, jakie relacje interpersonalne nastolatki tworzą z innymi im podobnymi – pokoleniem rówieśników. Specyficzna sytuacja rozwojowa nastolatków może spowodować, że nie tylko wiek i zmiany normatywne, ale także zróżnicowane doświadczenia adolescentów wynikające z tych społecznych relacji, w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, będą odczytywane przez nich w kategoriach świata mniej lub bardziej im przyjaznego lub nieprzychylnego. Przeanalizowano zatem, które z parametrów relacji rówieśniczych mają znaczenie istotne statystycznie.

Przychylność świata koreluje istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r = 0$) z łącznymi relacjami interpersonalnymi i wszystkimi ich podskalami wśród młodzieży 13–15-letniej.

Podobnie jest z młodzieżą w wieku 16–18 lat, która także ocenia przychylność świata w kontekście swoich relacji z innymi. Przychylność świata koreluje bowiem istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r = 0$) ze wszystkimi parametrami relacji interpersonalnych: prospołecznością, skalą „Ja wobec innych”, wsparciem, brakiem zagrożenia, skalą „Inni wobec mnie” i łącznymi relacjami interpersonalnymi.

Parametr	Przychylność świata 13–15 lat	Przychylność świata 16–18 lat
	Współczynnik korelacji Spearmana	
Prospołeczność	$r = 0,216, p < 0,001$ *	$r = 0,193, p < 0,001$ *
Agresywność (brak)	$r = 0,303, p < 0,001$ *	$r = -0,015, p = 0,699$
Ja wobec innych	$r = 0,341, p < 0,001$ *	$r = 0,138, p < 0,001$ *
Wsparcie	$r = 0,29, p < 0,001$ *	$r = 0,099, p = 0,012$ *
Zagrożenie (brak)	$r = 0,308, p < 0,001$ *	$r = 0,204, p < 0,001$ *
Inni wobec mnie	$r = 0,367, p < 0,001$ *	$r = 0,213, p < 0,001$ *
Relacje interpersonalne	$r = 0,42, p < 0,001$ *	$r = 0,23, p < 0,001$ *

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$)

Przychylność świata jest zatem tą kategorią, która ma niezwykle istotne znaczenie (wszystkie jej parametry są istotne statystycznie) dla podejmowania przez adolescentów aktywności bądź ich zaniechania. Młodzież interpretuje bowiem swoje działanie w świecie jako continuum „będę dobry dla świata – świat będzie dobry dla mnie”. Jednostka swoimi zasługami może więc pozyskać dla siebie lepszą dystrybucję dobra bądź uświadomić sobie, że „to, co mnie spotyka, jest sprawiedliwe/uzasadnione moim działaniem”; „od moich działań dzisiaj zależy moja przyszłość”; „jeśli będę dobrym człowiekiem, spotka mnie za to nagroda, jeśli będę złym człowiekiem – kara”.

Relacje interpersonalne a obraz świata młodzieży

Analiza zależności pomiędzy relacjami interpersonalnymi młodzieży a obrazem świata wykazała, iż u młodszej grupy adolescentów (13–15 lat) każdy parametr był istotny, u młodzieży starszej (16–18 lat) znaczenia statystycznego nie miała ani skala agresywności (jej występowanie *versus* jej brak), ani poczucie zagrożenia (występowanie lub jego brak). Z jednej strony taki wynik może niepokoić, gdyż może zwiastować większe zobojętnienie wobec tego, czego młodzież w swoim życiu doświadcza w relacji z innymi, z drugiej zaś może świadczyć o nabywaniu w miarę rozwoju większej odporności na przeciwności losu, wzmacnianiu swojej siły względem złych rzeczy, które mogą ich w życiu spotkać lub spotkały.

Obraz świata koreluje istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r = 0$) z łącznymi relacjami interpersonalnymi i wszystkimi ich podskalami wśród 13–15-latków. U młodzieży starszej, 16–18-letniej, obraz świata koreluje istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r = 0$) z prospołecznością, wsparciem, skalą „Inni wobec mnie” i łącznymi relacjami interpersonalnymi.

Parametr	Obraz świata 13–15 lat	Obraz świata 16–18 lat
	Współczynnik korelacji Spearmana	
Prospołeczność	$r = 0,278, p < 0,001^*$	$r = 0,099, p = 0,012^*$
Agresywność (brak)	$r = 0,319, p < 0,001^*$	$r = -0,041, p = 0,299$
Ja wobec innych	$r = 0,39, p < 0,001^*$	$r = 0,063, p = 0,115$
Wsparcie	$r = 0,36, p < 0,001^*$	$r = 0,136, p = 0,001^*$
Zagrożenie (brak)	$r = 0,355, p < 0,001^*$	$r = 0,027, p = 0,498$
Inni wobec mnie	$r = 0,437, p < 0,001^*$	$r = 0,095, p = 0,017^*$
Relacje interpersonalne	$r = 0,485, p < 0,001^*$	$r = 0,106, p = 0,007^*$

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$)

Wizja dewaloryzowania świata nie jest pozytywnym prognostykiem ani dla rozwoju osobowości, ani aktywnego funkcjonowania w świecie. Młodzi ludzie, działając obronnie, mogą podejmować działania nienormatywne, gdyż „zły i niesprawiedliwy świat na nie zasługuje”, co może prowadzić do zaburzeń zachowania o charakterze eksternalizacyjnym lub związanych z wycofaniem się z jakiegokolwiek działalności (zaburzenia internalizacyjne) (Achenbach 1982). W nieprzychylnym świecie nie można planować racjonalnie i konstruktywnie ani własnego rozwoju, ani własnej przyszłości.

Stanisław Kawula (2012, s. 54–55) wskazuje, że zakres zagadnień związanych z ludzkim rozwojem obejmuje cztery niezbędne i jednocześnie przenikające się komponenty. Są to: człowiek, środowisko, wartości oraz działania społeczne. Można zatem sądzić, że rozwój jednostki dokonuje się przez aktywność własną, ale determinowaną społecznie (środowisko życia), kulturowo (wartości) oraz warunkowane jest planowanym działaniem edukacyjnym i działaniem jednostki w środowisku życia (działania społeczne).

Wiedza na temat kreowanej przez daną grupę młodzieży wizji świata stanowi dla osób dorosłych szansę, a zarazem wyzwanie dla kształtowania i podejmowania inicjatyw służących działaniu umożliwiającemu młodemu pokoleniu zdobycie doświadczeń pozytywnych, rozwijających ich osobowość, stymulujących aktywność i samodzielność własną, inspirującą do samostanowienia.

Obraz świata a środowisko życia młodzieży 13–15-letniej

Miejsce zamieszkania z teoretycznego punktu widzenia powinno oddziaływać bardzo silnie na postrzeganie obrazu świata. W badaniach założono wstępnie, że miejsce zamieszkania, a więc jakość środowiska życia, będzie czynnikiem różnicującym rozwój przekonań dotyczących obrazu świata.

Przyjęto także, że środowisko wielkomiejskie będzie mniej korzystne wychowawczo niż środowiska mniejszych miast i wsi, pomimo iż w większych miastach możliwości i szanse edukacyjne są znacznie szersze. Doświadczenia zdobyte w „małej ojczyźnie”, a nie w „wielkim świecie”, decydują o rozwoju przekonań jednostki, zwłaszcza młodego pokolenia.

Okazało się, iż środowisko życia zarówno wśród młodzieży 13–15-letniej oraz starszej 16–18-letniej wcale nie było istotne statystycznie.

Różnice nieistotne statystycznie (wszystkie $p > 0,05$) wśród młodzieży 13–15-letniej

Obraz świata	Wielkość miejscowości	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	Q1	Q3	P
Sensowność, zorganizowanie świata	Środowisko wielkomiejskie	13,18	2,75	13	5	20	12	15,00	p=0,354
	Środowisko małomiasteczkowe	13,29	2,84	13	5	20	11	15,00	
	Środowisko wiejskie	12,94	2,90	13	5	20	11	15,00	
Przychylność świata	Środowisko wielkomiejskie	12,87	2,56	13	5	20	11	14,25	p=0,206
	Środowisko małomiasteczkowe	12,72	2,48	13	5	20	11	14,00	
	Środowisko wiejskie	12,54	2,49	13	6	20	11	14,00	
Obraz świata – nadzieja podstawowa	Środowisko wielkomiejskie	26,05	4,69	26	10	40	23	29,00	p=0,27
	Środowisko małomiasteczkowe	26,01	4,51	26	13	40	23	29,00	
	Środowisko wiejskie	25,47	4,60	25	13	38	22	28,00	

p test Kruskala-Wallisa, SD – odchylenie standardowe, Q1 – kwartył dolny, Q3 – kwartył górny

Różnice nieistotne statystycznie (wszystkie $p > 0,05$) wśród młodzieży 16–18-letniej

Obraz świata	Wielkość miejscowości	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	Q1	Q3	P
Sensowność, zorganizowanie świata	Środowisko wielkomiejskie	23,31	2,71	23	12	32	22	25	p=0,815
	Środowisko małomiasteczkowe	23,19	2,97	23	16	30	21	25	
	Środowisko wiejskie	23,28	2,81	23	17	30	21	25	
Przychylność świata	Środowisko wielkomiejskie	23,35	2,62	23	15	31	22	25	p=0,059
	Środowisko małomiasteczkowe	24,10	2,55	24	17	31	23	26	
	Środowisko wiejskie	23,76	2,75	24	16	34	22	25	
Obraz świata – nadzieja podstawowa	Środowisko wielkomiejskie	46,66	3,44	47	36	59	45	49	p=0,35
	Środowisko małomiasteczkowe	47,29	3,80	48	40	57	44	50	
	Środowisko wiejskie	47,04	3,80	47	35	60	45	49	

p – test Kruskala-Wallisa, SD – odchylenie standardowe, Q1 – kwartył dolny, Q3 – kwartył górny

Poszukując wyjaśnień i interpretacji takich wyników badania, powrócono do literatury przedmiotu. Można przyjąć za Z. Kwiecińskim (1999), iż wśród

młodzięży styl stałego kontaktu z otaczającym światem przez „zapośredniczenie” jest dominantą we współczesnym świecie. Nie ma wątpliwości, że do roli najważniejszych czynników oddziaływań rozwojowych „pretendują” różne, starsze i nowsze, środki masowego przekazu czy nowe technologie informacyjne, które zarówno poszerzyły, jak i jakościowo zmieniły środowisko życia oraz rozwoju człowieka, a także wpłynęły na jego świadomość i wiedzę o świecie, stanowiąc zarówno źródło kontroli społecznej, jak również teren ujawniania się atrakcyjnych dla ludzi młodych stylów życia. Miejsce zamieszkania przestało zatem odgrywać istotną rolę w postrzeganiu świata wokół w relacji bezpośredniej, skoro można w dowolnym momencie doświadczać owego świata pośrednio. Rzeczywistość wirtualna jest równoległym światem, w którym młode pokolenie osiąga i realizuje swoje potrzeby i cele.

Refleksje końcowe i tezy do dyskusji

Procesy zachodzące we współczesnym świecie są wyjątkowe, zaprzeczają często wcześniej ugruntowanym teoretycznie i empirycznie tezom, a zatem wymagają też ciągłego monitorowania i odkrywania, bez usztywniania się w przekonaniach, które bardziej odpowiadają stanom przeszłym, a nie służą przyszłości. Młode pokolenie niewątpliwie potrzebuje wsparcia w procesie indywidualnego „stawania się” ze strony pokolenia dorosłych, którzy nie ograniczają ani nie hamują rozwijania przez nie własnego potencjału, przyzwalają na podejmowanie aktywności własnej, nawet gdy jest ona obarczona ryzykiem popełnienia błędów. Młode pokolenie musi stanowić – zgodnie z przypisanymi mu społecznie funkcjami – nadzieję dla świata i swoiste narzędzie (barometr) odkrywania problemów, które w nim występują. Nie może zatem powielać wzorów, jakie sprawdzały się w przeszłości, ale z pewnością nie będą adekwatne do przyszłych potrzeb. Młode pokolenie będzie kreatywne, lecz by takim się stało, nie można tracić talentów, jakie posiada każdy człowiek, choć nie każdy potrafi je odkryć lub ma odwagę, by je ujawniać. Nie ma w tym nic dziwnego, że wychowawców i wychowanków dzieli coraz większa przepaść cywilizacyjna (międzygeneracyjna), na co zwraca uwagę Margaret Mead (2000, s. 111). Rozłam między dwoma zasadniczo różnymi, choć blisko spokrewnionymi ze sobą grupami powoduje, że oba pokolenia czują się bardzo samotne i że uczuciu temu nie można zaradzić. Patrzymy na siebie, wiedząc, że nie doznamy tego, czego doświadczyło drugie pokolenie, i że ono nigdy nie pozna naszych doświadczeń. Jest to stan

naturalny, nie trzeba z nim walczyć, ale by młode pokolenie mogło radzić sobie z wyzwaniem przyszłości, musi mieć mądrych wychowawców, którzy rozumieją to, że jedynie pozwalając na kreatywność i nie marnując potencjału tkwiącego w młodym człowieku, będzie to możliwe i jednocześnie leży w interesie pokolenia starszego. Wychowanie człowieka transgresyjnego wymaga przyzwolenia na transgresyjność jednocześnie nauczycieli/wychowawców, których stać na wyzwalanie transgresyjności w sobie samych oraz wobec młodszych pokoleń (Pułka 2011, 2013, 2015). Jak stwierdziła Margaret Mead, porozumienie między pokoleniami zbudować należy od nowa, co nie będzie możliwe, dopóki ludzie dojrzały (nauczyciele, wychowawcy, rodzice) będą sądzić, „że podobnie jak ich rodzice i nauczyciele sami też mogą poprzestać na introspekcji i odwołać się do własnej młodości po to, by zrozumieć młode pokolenie” (Mead 2000, s. 114). W takiej sytuacji nie ma szans na porozumienie. Pokolenie nauczycieli/wychowawców będzie dalej żyć według postfiguratywnego systemu wartości (niepoważalnych, absolutnych, stałych i niewymagających racjonalnego uzasadnienia, bo wynikających z tradycji), wymagając od młodych, by dzielali jego standardy i realizowali je we własnym życiu, transmitując w nieprzewidywalną wszak przyszłość, niezależnie od wymagań, jakie stawia przed nimi zmieniający się świat. Młode pokolenie będzie musiało samo zmierzyć się z nieprzewidywalną przyszłością właściwą dla kultury prefiguratywnej, nie wierząc, „że istnieją gdzieś na świecie dorośli, od których mogliby się dowiedzieć, co powinni dalej robić w życiu” (Mead 2000, s. 121).

Implikacje dla praktyki pedagogicznej

Działania sprzyjające budowaniu świata przyjaznego młodemu pokoleniu muszą zakładać ich udział i aktywność w tworzeniu tego, co ich dotyczy. Szczególnym wyrazem i łącznikiem tego, co możliwe w kształtowaniu młodego pokolenia, budowaniu pozytywnego wizerunku świata i ich miejsca w tym świecie jest tworzenie dla uczniów wspólnych programów wychowawczo-profilaktycznych, tworzonych i akceptowanych w środowisku szkolnym przez nauczycieli, wychowawców i rodziców. Ten element „dla uczniów” winien ewoluować w kierunku myślenia o uczniach „z uczniami”, czyli uwzględniać ich udział w całym procesie projektowania i przygotowywania planu i programu – w tym głównie ich zainteresowań, potrzeb i przede wszystkim pomysłów na to, jakie kompetencje i wartości chcą doskonalić w swoim życiu. Zakłada to stosowanie

nowych podejść i metodologii w szczególności opartych na nurcie *design and thinking* oraz *agile*. Wniosek dla praktyki pedagogicznej, jaki wynika z przeprowadzonych badań, sytuje współpracę wszystkich podmiotów zaangażowanych w procesy edukacyjne i wychowawczo-profilaktyczne w centrum uwagi podczas wyznaczania programów kształcenia dla przyszłości, odpowiadających i przystających do wyzwań nie współczesnych, lecz przyszłych. Aktywność młodzieży w tym zakresie nie pozostaje bez znaczenia. Stanowi ona tę część życia młodego człowieka, której wciąż nie doceniamy – wpływa z potrzeby wewnętrznej, inicjatywy oddolnej, dzięki której możliwy jest dalszy rozwój. Mądrzy dorośli mogą w tym procesie współuczestniczyć, traktując młode pokolenie tak, jak sami chcieli być traktowani w ich wieku – z przyzwoleniem na działanie wedle wspólnie przyjętych i respektowanych społecznie norm.

Bibliografia

- Achenbach T.M., 1982, *Developmental Psychopathology*, Wiley, New York.
- Babbie E., 2009, *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, PWN, Warszawa.
- Bauman Z., 2006, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Baudrillard J., 2000, *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa.
- Baudrillard J., 2006, *Przemoc wirtualnej i zintegrowanej rzeczywistości*, tłum. M. Salwa, „Sztuka i Filozofia”, Vol. 29, s. 15–31.
- Beck U., 2004, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Beck U., 2012, *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Berger P.L., 2008, *Zasada wątpliwości: poza relatywizmem i fundamentalizmem*, tłum. T. Biedroń, „Dziennik: Polska, Europa, Świat”, nr 93, „Europa”, nr 16, s. 14–15.

- Bruce S., 2000, *Sociology: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford.
- Cybal-Michalska A., 2006, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Douglas M., 2008, *W obronie zakupów*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, tłum. M. Bogunia-Borowska, Kraków, s. 334–356.
- Drucker P.F., 2003, *Managing in the Next Society*, St. Martin's Publishing Group, New York.
- Erikson E.H., 2002, *Dopełniony cykl życia*, tłum. A. Gomola, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.
- Erikson E.H., 2004, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Giddens A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gnitecki J., 2007, *Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań.
- Gołek B., Wysocka E., 2011, *Kwestionariusz nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień wobec świata (KNIIS). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły gimnazjalnej*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków.
- Kawula S., 2012, *Pedagogika społeczna. Dzisiaj i jutro*, Wydawnictwa Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Kłoskowska A., 1991, *Sąsiedztwo narodowe i uniwersalizacja kultury*, „Kultura i Społeczeństwo”, Vol. 4, s. 19–34.
- Kozielecki J., 1987, *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa.
- Kwieciński Z., 1999, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Humanistyka przelomu wieków*, red. J. Kozielecki, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 51–77.
- Manterys A., 1997, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, PWN, Warszawa.
- Mead M., 2000, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, PWN, Warszawa.

- Melosik Z., 2001, *Młodzi i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Młodzi, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Wydawnictwo UM, Poznań, s. 11–58.
- Melosik Z., 2013, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Merton R.K., 1982, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Modrzewski J., 2002, *Społeczna obecność jednostki. Fantazmaty i konkrety w podmiotowym doświadczaniu i kreowaniu rzeczywistości*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, red. A. Radziewicz-Winnicki, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 40–46.
- Nowak S., 2011, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pilch T., Bauman T., 2010, *Zasady badań pedagogicznych – strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pilch T., 2007, *Encyklopedia XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pułka J., 2011, *Strategie i programy pomocy dzieciom odrzucanym przez grupę rówieśniczą*, [w:] *Wybrane problemy profilaktyki i resocjalizacji*, red. S. Bębas, WSH, Radom, s. 239–256.
- Pułka J., 2013, *Kreatywność nauczyciela w projektowaniu działań pedagogicznych*, [w:] *Pedagoške dileme sodobne sole*, red. B. Kožuh, M. Cotič, Univerzana Primorskem Pedagoška Fakulteta, AFM Krakow University, Donbas State Pedagogical University, Horlivka Institute for Foreignlanguages, Koper, s. 213–232.
- Pułka J., 2015, *Shaping Teacher Competencies in the Educational Processes in Higher Education Facilities*, [w:] *The School of Tomorrow Centred on Pupils*, red. J. Kuźma, J. Pułka, AFM Publishing House, Kraków, s. 121–136.
- Pułka J., Wysocka E., 2018, *Szkoła stymulująca czy hamująca rozwój osobowości uczniów? Zmiana nastawień życiowych w toku edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- Radlińska H., 1961, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław.
- Radziewicz-Winnicki A., 1991, *Uwagi o sytuacji polskiej pedagogiki społecznej: refleksje polemiczne*, [w:] *Forum Oświatowe*, t. 3, red. M. Kozakiewicz, s. 94–103.

- Radziewicz-Winnicki A., 2002, *Nabywanie oraz wytwarzanie nowych doświadczeń w życiu codziennym jednostki w postmonocentrycznym ładzie społecznym*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, red. A. Radziewicz-Winnicki, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 93–114.
- Schwartz B., 2013, *Paradoks wyboru. Dlaczego więcej oznacza mniej*, PWN, Warszawa.
- Seligman M.E., 2004, *Psychologia pozytywna*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, tłum. J. Radzicki, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 18–32.
- Wysocka E. (red.), 2012, *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Perception of the World by Adolescent Sine the Context of Peer Relationship and Their Daily Activities Resulting from This

Abstract: The world that surrounds young people is changing in an unprecedented way so far, constituting a space that is highly fragmented, ambiguous and subject to constant fluctuation (Cybal-Michalska 2006). Z. Bauman describes the multiplicity of worlds, mentions liquid modernity or everyday reality, the need to make choices in conditions of increasing uncertainty and lack of ideological and social support (Seligman 2004). Young people are facing events that have never happened before, that were not even predicted. Therefore, understanding the phenomenon of young people's perception of the world became an interesting challenge. I analyzed the meaningfulness of the organization of the world, the favourability of the world and its general image in the context of peer relationships of youth aged 13–15 (significant and positive correlations) and 16–18 years old (for whom the results turned out to be more diverse (meaningfulness, organization of the world – mostly significant negative correlation, favourability of the world and the general image of the world – positive correlation)). The paper contains theoretical and empirical consideration on the issue as well as reflections and implications for activities in the area of pedagogical practice.

Keywords: perception of the world, peer relationship, youth, self activity