

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica XII (2019)

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.12.5

*Beata Łubianka*¹

Instytut Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Institute of Education and Psychology, University of Jan Kochanowski in Kielce

*Sara Filipiak*²

Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Institute of Pedagogy, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin

System wartości młodzieży w okresie wczesnej adolescencji na dwóch etapach edukacji

Streszczenie

Zaprezentowane w artykule badania dotyczą psychologicznej analizy systemu wartości młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analizy przeprowadzono wśród uczniów będących na dwóch etapach edukacji: szkoły podstawowej i gimnazjum. Przebadano łącznie 910 osób uczących się w dziewięciu lubelskich szkołach. Utworzono dwie równoliczne, po 455 uczniów, grupy. W badaniach zastosowano polską adaptację testu Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-Cv2) autorstwa Ciecucha i Harasimczuk, opartą na teorii wartości Schwartza. Między badanymi grupami ujawniły się istotne statystycznie różnice w zakresie trzech kategorii wartości: Tradycji, Przystosowania i Władzy. Młodzież gimnazjalna w odróżnieniu od szóstoklasistów bardziej ceni wartości dotyczące statusu i prestiżu społecznego oraz sprawowania kontroli nad ludźmi i zasobami. Z kolei uczniowie szkół podstawowych preferują wartości związane z szacunkiem i akceptacją norm oraz zasad ważnych w społeczeństwie, a także z kultywowaniem tradycji. Uzyskane wyniki są dyskutowane w kontekście rozwojowych zmian w psychospołecznym funkcjonowaniu młodzieży przy uwzględnieniu współczesnych przemian w obszarze edukacji. Badania stanowią pierwszy etap zaplanowanego na trzy lata projektu badań podłużnych, którego wyniki pozwolą wnioskować o zmianach rozwojowych w zakresie kształtowania się struktury systemu wartości w okresie wczesnej adolescencji.

Słowa kluczowe: wczesna adolescencja, system wartości, edukacja, badania podłużne

1 ORCID: 0000-0003-3255-7260. Adres do korespondencji: blubianka@ujk.edu.pl.

2 ORCID: 0000-0001-7818-7168. Adres do korespondencji: s.filipiak@poczta.umcs.lublin.pl.

The value system at two stages of education of youths in early adolescence

Abstract

The presented research concerns the psychological analysis of the youth value system during early adolescence. The research was conducted on students at two different stages of education: primary school and junior high school. A total of 910 students were examined across 9 schools in Lublin. Two parallel groups were established, with 455 students in each group. The Polish adaptation of the "Picture-Based Value Survey for Children" test (PBVS-Cv2) by Ciecuch and Harasimczuk, based on the theory of values by Schwartz, was used. The examined groups revealed statistically significant differences regarding three categories of values: tradition, conformity, and power. Junior high-school students, unlike sixth-graders, attributed higher importance to social status, prestige and exerting control over people and resources. In turn, primary school students were more eager to demonstrate a respect for and an acceptance of the norms and principles which are important in society and crucial for the cultivation of traditions. The findings are discussed in the context of developmental changes in the psychosocial functioning of adolescents concerning contemporary transformations in the education system. This research is the first stage of a longitudinal research project planned for the next three years. The final results will hopefully demonstrate developmental changes in the structure of values in early adolescence.

Keywords: early adolescence, value system, education, longitudinal studies

Wprowadzenie

Artykuł przedstawia wstępne wyniki badań realizowanych u progu wprowadzania nowej reformy edukacji w Polsce, dotyczących analizy preferowanych przez uczniów wartości. Badania zostały zrealizowane w roku szkolnym 2016/2017. Omawiane wyniki stanowią podsumowanie pierwszego etapu badań podłużnych zaplanowanych na lata 2016–2019. Odnoszą się one do kształtowania wybranych zmiennych osobowościowych, w tym systemu wartości, wśród młodzieży szkolnej uczestniczącej w zmianach struktury organizacji edukacji. Badania prowadzone będą z tą samą grupą młodzieży raz w danym roku szkolnym w trakcie kolejnych trzech lat ich nauki szkolnej. Zastosowanie podłużnej strategii badań pozwoli na poznanie dynamiki rozwojowej w obszarze systemu wartości (Brzezińska, 2010).

Za kontekst prowadzonych badań przyjęto planowaną w 2016 roku, a od 1 września 2017 roku realizowaną reformę edukacji, wygaszającą naukę w gimnazjach i reaktywującą powrót do ośmioletniego kształcenia w szkołach podstawowych (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe). Autorki badań założyły, że w tak ważnym zarówno społecznie, jak i rozwojowo momencie życia uczniom towarzyszyć może poczucie nowości oraz niepewności sytuacji, w jakiej się znaleźli.

Na gruncie psychologicznym rozumienie wartości najczęściej rozpatruje się w kategoriach poznawczych (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Tym samym analizy systemów wartości prowadzono dotąd przede wszystkim w odniesieniu do osób dorosłych oraz młodzieży. Zakładano, że konstrukt ten jest nieadekwatny do badania dzieci, gdyż dopiero w okresie adolescencji zaczyna się kształtować hierarchia wartości, co wiąże się z pojawieniem się rozumienia abstrakcji i uwolnieniem myślenia od konkretności (Piaget, 1992; Czerwińska-Jasiewicz, 2005). W ostatnich latach można jednak zaobserwować zwrot ku badaniom wartości u osób reprezentujących coraz młodsze okresy rozwojowe. Ma to związek z położeniem akcentu na procesy motywacyjne jako główne uwarunkowania cenionych wartości, na których bazie rozwojowo pojawiają się później reprezentacje poznawcze ujęte w abstrakcję (Cieciuch et al., 2011). Poznanie wartości preferowanych w dzieciństwie dostarcza ważnej wiedzy na temat kształtowania się systemu wartości w życiu człowieka, którego fundament – procesy motywacyjne – można określić już u osób najmłodszych (Makos, Jóźwik, Cieciuch, 2016). Tym samym interesująca jest analiza świata wartości uczniów stojących u progu zmian związanych z dorastaniem w zmieniającym się środowisku edukacyjnym.

Wartości w okresie wczesnej adolescencji

Dla rozwoju wartości kluczowe są zmiany w myśleniu osób dorastających, związane z jednej strony ze wzrostem samokrytycyzmu, a z drugiej z pojawieniem się zdolności myślenia hipotetycznego i abstrakcyjnego. Te cechy myślenia umożliwiają młodzieży uwzględnianie wieloznaczności, relatywizmu i sprzeczności tkwiących w otaczającym ją świecie. Wartości związane są z podejmowaniem indywidualnych wyborów, relacjami z dorosłymi i rówieśnikami oraz odnoszeniem się do samego siebie (Marzec-Tarasińska, 2014; Warren, Wray-Lake, 2017). Odgrywają one rolę „drogowskazu” w procesie poszukiwania odpowiedzi na ważne dla nastolatków pytania egzystencjalne, takie jak: *Kim jestem? Dokąd zmierzam? Co jest dla mnie ważne? Kim chcę być w przyszłości?* Uzyskanie odpowiedzi na te pytania pozwala na realizację jednego z ważnych zadań rozwojowych okresu adolescencji – stopniowego krystalizowania się i budowania dojrzałego poczucia własnej tożsamości, opartego na indywidualnej hierarchii wartości (Havighurst, 1981).

Młody człowiek chce sam wybierać i realizować ważne dla niego wartości. Odkrywanie świata wartości dokonuje się na drodze obserwacji zachowań osób dorosłych oraz poprzez własne poszukiwania. Mogą one przybierać niekiedy gwałtowny i buntowniczy charakter, wiążący się z odrzucaniem wartości narzucanych dorastającym osobom z zewnątrz (Zajdel, 2012; Kunicka, 2017).

Robert J. Havighurst (1981) pisze, że ukształtowana hierarchia wartości umożliwi młodemu człowiekowi realizowanie zadań rozwojowych przewidzianych dla kolejnych etapów życia i będzie stanowiła podstawę dojrzałej osobowości. Warto zauważyć, że analiza dużego zróżnicowania kulturowego w zakresie wybieranych stylów życia wśród młodzieży na całym świecie powoduje, że zbudowanie hierarchii wartości jest metazadaniem rozwojowym, które umożliwia realizację dalszych zadań rozwojowych na kolejnych etapach życia w indywidualny dla danej osoby sposób (Greenfiel et al., 2003).

W badaniach wartości stosowane są różne koncepcje teoretyczne i metody diagnostyczne. Wpływa to na formułowane wnioski i niekiedy ogranicza możliwości obserwacji tendencji rozwojowych w kształtującym się systemie wartości adolescentów. Poniżej zaprezentowano przegląd wybranych badań dotyczących preferencji wartości przez młodzież we wczesnej adolescencji z uwzględnieniem zarówno kontekstu diagnostycznego, jak i teoretycznego prowadzonych badań.

Wskazuje się na względne podobieństwo preferowanych wartości adolescentów z wartościami cenionymi przez ich rodziców, co dokumentuje opisywaną w literaturze przedmiotu koncepcję transmisji wartości w rodzinie (Barni, Knafo-Noam, 2012). Lan Nguyen Chaplin i Deborah R. John (2007), badając cenie wartości materialistycznych przez młodzież amerykańską, stwierdzili że preferowanie tych wartości wzrastało od 8–9 roku życia, a szczytowe nasilenie osiągnęło u badanych w wieku 12–13 lat. Następnie preferowanie materializmu malało. Badanie to ujawniło także ujemne korelacje między poczuciem własnej wartości a cieniem wartości materialistycznych. Co ciekawe, badani 12–13-latkowie z najwyższym poziomem cienia wartości materialistycznych charakteryzowali się istotnie niższym poczuciem własnej wartości w porównaniu z badanymi w wieku 8 i 9 lat. Jak podają autorzy, prawdopodobnie mogło mieć to związek z kryzysem samooceny przypadającym na czas wkraczania w adolescencję. Z kolei Kara Chan (2013), analizująca wyniki 707 chińskich nastolatków w trzech grupach wiekowych: 8–9-latków, 12–13-latków oraz 16–17-latków, również w aspekcie cienia wartości materialistycznych wykazała, że cenie tych wartości wzrastało wraz z wiekiem. Patrick C. Heaven i Joseph V. Ciarrochi (2010) przebadali związki między wybranymi cechami osobowości a cieniem wartości religijnych u 784 australijskich nastolatków. Wyniki pokazały, że w grupie dziewcząt z cieniem wartości religijnych korelowała sumienność, w grupie chłopców zaś – psychotyzm korelował ujemnie z wartościami religijnymi. Im wyższy był psychotyzm, tym niższe okazywało się cenie wartości religijnych.

Polskie badania prowadzone przez Jana Ciecucha (2013) w grupie 1856 osób w wieku 14–18 lat wskazały na to, że młodzież wysoko ceniła hedonizm oraz stymulację. Warto nadmienić, że preferowanie tych wartości

systematycznie malało w pozostałych grupach wyróżnionych ze względu na wiek – u osób w wieku 19–25 oraz 26–30 lat. Bożena Matyjas (2012), posługując się metodą sondażu diagnostycznego, prowadziła badania z udziałem 92 uczniów z drugich klas gimnazjalnych. Analizy wskazały, że wartości przyjemnościowe są wysoko cenione zarówno przez chłopców, jak i dziewczęta. Dziewczęta z kolei bardziej niż chłopcy ceniły wartości utożsamiane z potrzebą działań altruistycznych. Maria Czerwińska-Jasiewicz (2005) na podstawie badań młodzieży 14 i 15-letniej za pomocą Skali Wartości Milтона Rokeacha zauważyła, że młodzież w tym wieku ceniła najbardziej bezpieczeństwo rodziny, prawdziwą miłość, mądrość i szczęście. Najmniej badani cenili świat piękna, poczucie dokonania, uznanie społeczne oraz życie pełne wrażeń. Magdalena Boczkowska w 2016 roku za pomocą Listy Wartości Osobistych Zygryda Juczyńskiego przebadła 375 lubelskich gimnazjalistów. Wyniki pokazały, że wśród uczniów udane życie rodzinne było najbardziej preferowaną wartością. Najmniej preferowanymi były wartości związane z bogaceniem się i majątkiem oraz hedonistyczne. Justyna Fiedorczyk i Irena Fiedorczyk (2012) badały wartości w grupie 386 nastolatków, w tym 120 gimnazjalistów oraz 266 licealistów z trzech klas. W badaniu autorki wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i autorskiego kwestionariusza, który opierał się na koncepcji wartości Rokeacha. Analizy pokazały, że badani gimnazjaliści najbardziej cenili przyjemne i radosne życie, dojrzałą miłość oraz bezpieczeństwo rodziny. Ich starsi koledzy z kolei dużo rzadziej wskazywali na preferencję takich wartości jak przyjemność i radość życia, czy też dostatnie życie pełne wrażeń.

Jan Ciecuch, Justyna Harasimczuk i Anna Döring (2010), posługując się teorią wartości Shaloma Schwartza, wykazali że struktura wartości w późnym dzieciństwie przybiera tzw. kołowy kształt. Możliwe okazało się również wyodrębnienie kilku typów wartości. W innym badaniu 327 dzieci w wieku 7–11 lat, z zastosowaniem narzędzia komputerowego Kwestionariusza Najbardziej-Najmniej Ważne (*Animated Best-Worst Survey for Children*) w polskim tłumaczeniu Doroty Makos, Karoliny Jóźwik i Jana Ciecucha (2016), autorzy również odzwierciedlili kołową strukturę wartości. Na podstawie ich badań można stwierdzić, że rozwój struktury wartości w dzieciństwie polega na różnicowaniu się wartości w obrębie widocznej już od najmłodszych lat życia struktury kołowej (Döring et al., 2010; Ciecuch, 2013). U osób w okresie adolescencji strukturę kołową wartości potwierdziły badania Maike Bubeck i Wolfganga Bilsky'ego (2004) z udziałem 1555 przedstawicieli młodzieży niemieckiej między 10 a 17 rokiem życia oraz badania przeprowadzone na grupie osób w okresie wczesnej adolescencji między 10 a 12 rokiem życia w Niemczech, Portugalii i Chile (Bilsky et al., 2005).

Podstawą badań własnych był kołowy model wartości Schwartza. Tym samym przeprowadzony projekt badawczy wpisuje się w istniejącą już tradycję badań wartości dzieci i młodzieży przy użyciu narzędzi pozostających w obrębie jednej koncepcji teoretycznej. Dodatkowo umiejscowienie analiz w planie badań podłużnych umożliwi zaobserwowanie zmian rozwojowych w kształtującym się systemie wartości. Badania mają też wymiar praktyczny, zawierają wskazówki odnośnie do pracy pedagogiczno-psychologicznej z młodzieżą szkolną w kontekście zmian, jakie wprowadza reforma edukacji.

Teoria wartości Shaloma H. Schwartza

Koncepcja wartości Schwartza (1992; 1994) to współczesna koncepcja, która czerpiąc z tradycji (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973), z powodzeniem wpisała się w psychologiczny grunt badań nad wartościami (Oleś, 2002). Proponuje ona nie tylko oryginalne ujęcie struktury wartości, ale też atrakcyjne narzędzia badawcze. Tym samym dynamizuje zainteresowanie badaczy analizą hierarchii wartości nie tylko z zakresu psychologii społecznej, z której się wywodzi (Odin, Vinais, Valette-Florence, 1998), ale też staje się źródłem inspiracji opracowań z innych obszarów psychologii: ukazuje w nowym świetle zagadnienia psychologii rozwojowej (Cieciuch, 2013), psychologii jakości życia (Kałużna-Wielobób, Mudyń, 2015), różnic indywidualnych (Łubianka, Sękowski, 2016) czy psychologii eksperymentalnej (Maio et al., 2009), a także rehabilitacyjnej (Kossewska et al., 2013). Koncepcja ta wprowadza ład w psychologicznych badaniach nad wartościami. Pozwala też wnioskować o niemal uniwersalnej strukturze wartości ludzkich (Brzozowski, 2002).

Schwartz (1992; 1994) definiuje wartości w kategoriach przekonań, przyjmując za Miltonem Rokeachem (1973) tezę o skończonej i stosunkowo małej liczbie wartości cenionych przez osobę oraz o tym, że wszyscy ludzie cenią te same wartości, choć w niejednakowym stopniu. Wartości według Schwartza to powiązane z emocjami poznawcze reprezentacje celów, które motywują osobę do działania. Cele te, o różnym stopniu ważności, pełnią funkcję przewodnich zasad w życiu człowieka oraz kryteriów służących do wyboru i oceny zdarzeń, innych ludzi oraz samego siebie. Wartości-przekonania dotyczą celów, jakie ludzie stawiają sobie do realizacji. Są to ponad-sytuacyjne cele wykraczające poza konkretne działania i sytuacje (Schwartz, Bilsky, 1987; Schwartz, Bardi, 2001).

Schwartz (1992; 1994) uważa, że aby efektywnie radzić sobie z rzeczywistością, ludzie muszą rozpoznawać wymagania i ustosunkowywać się do nich w różnych sytuacjach życiowych. Konsekwencją powyższych założeń było wyróżnienie w klasycznym ujęciu teorii dziesięciu motywacyjnie

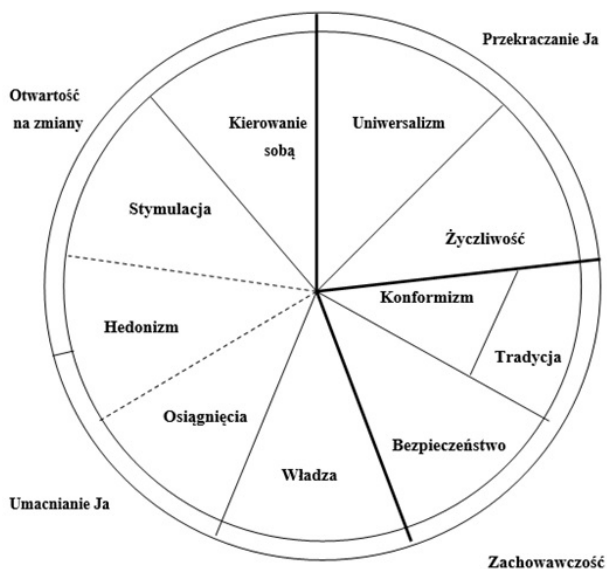
różnych kategorii wartości: *Kierowanie sobą, Stymulacja, Hedonizm, Osiągnięcia, Władza, Bezpieczeństwo, Konformizm (Przystosowanie), Tradycja, Życzliwość, Uniwersalizm.*

Charakterystykę poszczególnych kategorii wartości z krótkim ich opisem prezentuje tabela 1 (Schwartz, Bilsky, 1990; Schwartz, 2001; Brzozowski, 2002; Martynowicz, 2004).

Tabela 1. Charakterystyka 10 kategorii wartości w klasycznym modelu S.H. Schwartza

Nazwa kategorii	Charakterystyka kategorii wartości
Uniwersalizm	określa relację jednostki do środowiska naturalnego; gotowość do ochrony dóbr przyrody; tolerancję, zrozumienie, uznanie i troskę o dobro, pomyślność oraz bezpieczeństwo wszystkich ludzi; poszanowanie sprawiedliwości oraz pokoju na świecie
Życzliwość	wyraża się w dbaniu o dobro najbliższych osób; w trosce o wzrost pomyślności osób, z którymi jesteśmy w bliskich i częstych kontaktach interpersonalnych – rodzina, przyjaciele
Konformizm	wiąże się z ograniczaniem własnych działań, upodobań i impulsów, które mogłyby zaszkodzić innym oraz naruszałoby powszechne normy czy oczekiwania społeczne; podkreślenie, że pożądane jest w codziennych relacjach, szczególnie z najbliższym otoczeniem, kontrolowanie siebie i posłuszeństwo
Tradycja	oznacza respektowanie, akceptowanie kulturowych i religijnych symboli, obyczajów czy idei związanych z daną kulturą lub religią, w której osoba żyje, oraz przywiązanie do nich; wyraża zaangażowanie się w praktyki, obronę wartości oraz szacunek względem zwyczajów wchodzących w skład danej tradycji religijnej
Bezpieczeństwo	określa przekonanie, że jest się bezpiecznym, że zapewnione jest indywidualne poczucie bezpieczeństwa oraz harmonia i stabilność relacji społecznych, głównie bezpieczeństwo rodziny i narodu; wartości w tej kategorii związane są z porządkiem społecznym, stabilnością relacji społecznych oraz poszanowaniem norm i oczekiwań społecznych
Hedonizm	związany jest z zaspakajaniem własnych potrzeb i pragnień oraz dążeniem do przyjemności i szybkich gratyfikacji zmysłowych
Stymulacja	mówi o różnorodności i zapotrzebowaniu na zmiany w życiu oraz służy utrzymaniu optymalnego poziomu pobudzenia; wartości ukierunkowane są na ekscytujące i pełne zmian życie, nowości i ryzyko
Osiągnięcia	opisują osiągnięcie osobistego sukcesu dzięki demonstrowaniu kompetencji i zdolności oraz postępowaniu w zgodzie ze społecznie akceptowanymi normami czy oczekiwaniami
Władza	podkreśla osiągnięcie stabilnej pozycji społecznej oraz uznania społecznego, odnosi się do prestiżu społecznego, a także sprawowania kontroli nad ludźmi i zasobami stanowiącymi o bogactwie
Kierowanie sobą	akcentuje niezależność w myśleniu i działaniu; samodzielne podejmowanie decyzji i wyznaczanie celów życiowych; ciekawość świata i twórczość

Działania, w których ujawniają się dane wartości, mają konsekwencje – sprzeczne bądź zgodne z działaniami wyrażającymi inne wartości. Tworzą one kołową strukturę zależności między kategoriami wartości (Schwartz, 2001). Strukturę tę prezentuje rysunek 1.



Rysunek 1. Teoretyczny model relacji między kategoriami i wymiarami wartości w uniwersalnej koncepcji wartości S.H. Schwartza (1992, za: Bilsky, Schwartz, 1994, Fig. 1, s. 168).

Zgodnie z teorią Schwartza wartości tworzą strukturę nie tylko kołową, ale również hierarchiczną (Schwartz et al., 2012). Kategorie wartości umieszczone na rysunku 1 naprzeciw siebie są konkurencyjne i pozostają w konflikcie. Przeciwnostawne są w tym sensie, że osoba nie może ich równocześnie realizować i nie może równocześnie wysoko cenić. Kategorie wartości leżące w diagramie kołowym obok siebie są komplementarne. Można je realizować równocześnie bez popadania w sprzeczności.

Kategorie wartości oprócz relacji zgodności i konfliktów dodatkowo uporządkowane są w dwuwymiarowej przestrzeni. Tym samym utworzone zostały cztery obszerne metakategorie wartości: *Przekraczanie Ja* i *Umacnianie Ja* oraz *Otwartość na zmiany* i *Zachowawczość*. Wymiary są względem siebie przeciwstawne. Schwartz zauważa, że granice między poszczególnymi kategoriami wartości są elastyczne, a układ kołowy, w którym zostały umieszczone, należy traktować jako kontinuum (Schwartz, 2001; Brzozowski, 2002; Wojciszke, 2002).

Teoria Schwartza liczy 25 lat, a jej zastosowanie poszerza się oraz ewoluuje. Dotychczasowe międzykulturowe badania potwierdzają istnienie powyższych 10 kategorii wartości w ponad 60 państwach na całym świecie (Schwartz, Bardi, 2001; Schwartz et al., 2001; Paez, De-Juanas, 2015). Co ważne, w parze z rozwojem teorii idą także przekształcenia w obszarze narzędzi badawczych utworzonych na jej podstawie. Obecnie można posługiwać się narzędziami, które umożliwiają poznanie struktury wartości u osób w różnych okresach rozwojowych. Do badania młodzieży i dorosłych przeznaczony jest Kwestionariusz Preferencji Wartości – *Schwartz Value Survey* (SVS) (Schwartz, 1992) oraz alternatywna jego wersja: *The Portraits Value Questionnaire* (PVQ) (Schwartz et al., 2001) – Portretowy Kwestionariusz wartości PVQ-40 w polskiej adaptacji Jana Ciecucha i Zbigniewa Zaleskiego (2011). Poznanie preferencji wartości u dzieci możliwe jest dzięki zastosowaniu *Obrazkowego kwestionariusza do pomiaru preferencji wartości dla dzieci szkolnych – Picture Based Value Survey for Children PBVS-C* (Döring et al., 2012) w polskiej adaptacji Jana Ciecucha, Justyny Harasimczuk i Anny K. Döring (2010) oraz *Lalkowego Wywiadu Dotyczącego Wartości dla dzieci przedszkolnych* (Ciecuch et al., 2011).

Pytania badawcze

Celem badań było przeprowadzenie porównania w zakresie preferowanych wartości między uczniami z klas VI szkół podstawowych, będących pierwszym rocznikiem realizującym założenia nowej reformy edukacji, a uczniami z I klas szkół gimnazjalnych – ostatnim rocznikiem realizującym wygaszany tryb edukacji. Sprawdzone również, jak płeć osób badanych różnicuje wyniki w zakresie preferencji wartości. Na podstawie zaprezentowanego przeglądu literatury psychologicznej sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jakie są różnice w preferencji wartości wśród uczniów z dwóch etapów edukacji?
2. Jak etap edukacji różnicuje preferencje wartości wśród dziewcząt i chłopców?

Ze względu na eksploracyjny charakter prowadzonych analiz wpisanych w plan strategii badań longitudinalnych na tym etapie porównań postanowiono odstępować od formułowania hipotez.

Narzędzia badawcze

Badania zostały przeprowadzone za pomocą *Obrazkowego Kwestionariusza do Pomiaru Preferencji Wartości u Dzieci (Picture Based Value Survey*

for Children, PBVS-C) (Döring et al., 2010) w polskiej adaptacji Ciecucha, Harasimczuk i Döring (2012) oraz jej zmodyfikowanej wersji PBVS-Cv2. Narzędzie PBVS-C zostało utworzone na podstawie teorii wartości Schwartza i służy do pomiaru systemu wartości dzieci w wieku 5–13 lat. Kwestionariusz składa się z instrukcji oraz arkusza odpowiedzi z 20 obrazkami. Obrazki przedstawiają różne sytuacje, w których znajduje się główny bohater. Są one wskaźnikami 10 kategorii wartości w ujęciu klasycznego modelu wartości Schwartza (1992). Każdej kategorii wartości odpowiada dwa obrazki. Zadaniem osoby badanej jest ocena, w jakim stopniu główny bohater przedstawiony na obrazku jest podobny do niej: od zdecydowanie nie do zdecydowanie tak. Ocena osoby badanej mieści się na skali Likerta, której wprowadzenie wyeliminowało dla PBVS-Cv2 ipsatywność narzędzia z wersji PBVS-C. Ciecuch, Harasimczuk i Döring (2012) w toku analiz statystycznych wykazali zadowalającą trafność zbieżną i różnicową polskiej wersji PBVS-C, która jest porównywalna z poziomem trafności zbieżnej i różnicowej PBVS-Cv2.

Osoby badane i procedura badania

Przebadano 910 uczniów z klas VI szkół podstawowych oraz z klas I szkół gimnazjalnych. W badaniu uczestniczyły 464 dziewczęta (51%) oraz 446 chłopców (49%). Wśród badanych osób zostały wyróżnione dwie równoliczne grupy. Grupa uczniów klas VI szkół podstawowych liczyła 455 osób w wieku od 11 do 13 lat ($M = 12,4$; $SD = 0,58$; w tym 51% dziewcząt), grupę uczniów I klas gimnazjalnych tworzyło zaś 455 osób w wieku od 12 do 14 lat ($M = 13,4$; $SD = 0,53$; w tym 51% dziewcząt).

Badania zostały przeprowadzone w pięciu lubelskich szkołach podstawowych i czterech gimnazjach. Łącznie przebadano młodzież z 54 klas. Badania zrealizowane zostały między grudniem 2016 a czerwcem 2017 roku. Autorki artykułu prowadziły badania z zachowaniem należnych zasad etycznych dotyczących poufności, anonimowości i dobrowolności udziału osób badanych (Brzeziński, 2008). Badania były prowadzone za przyzwoleniem dyrektora szkoły oraz w porozumieniu z psychologiem lub pedagogiem szkolnym po uzyskaniu pisemnych zgód rodziców uczniów. Zostały one zrealizowane w trakcie jednego spotkania z daną klasą. Młodzież została poinformowana o naukowym celu badań.

Wyniki badań własnych

Zastosowane narzędzie badawcze PBVS-Cv2 pozwoliło na udzielenie odpowiedzi na sformułowane wyżej pytania badawcze. Uzyskane wyniki

zaprezentowane zostały w następującej kolejności: jako pierwsze przedstawiono analizy dotyczące różnic w preferencji wartości między uczniami ze szkół podstawowych oraz gimnazjalnych. Następnie dokonano porównań między różnicami wyników dziewcząt i chłopców na różnym oraz na tym samym etapie edukacji.

Tabela 2. Test *t*-Studenta istotności różnic między wynikami uczniów na dwóch etapach edukacji

Kategoria wartości	Etap edukacji				<i>t</i>	<i>p</i>
	Szkoła podstawowa		Gimnazjum			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Bezpieczeństwo	9,47	2,16	9,36	2,20	0,804	0,422
Hedonizm	10,32	1,54	10,27	1,77	0,431	0,666
Kierowanie sobą	8,89	1,87	8,86	2,15	0,210	0,834
Osiągnięcia	8,25	2,08	8,34	2,26	-0,631	0,528
Przystosowanie	6,21	1,87	5,88	1,79	0,652	0,006**
Stymulacja	9,46	2,12	9,39	2,21	0,487	0,626
Tradycja	8,61	2,21	8,19	2,21	2,877	0,004**
Uniwersalizm	7,85	2,18	7,92	2,20	-0,443	0,658
Władza	7,27	2,40	7,64	2,41	-2,306	0,021*
Życzliwość	9,44	1,93	9,43	1,98	0,117	0,907

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Zastosowany test istotności różnic dla grup niezależnych wskazał na różnice w preferencji wartości między uczniami VI klas szkół podstawowych a uczniami I klas gimnazjum w obszarze trzech kategorii wartości: *Przystosowania* ($p < 0,01$), *Tradycji* ($p < 0,01$) i *Władzy* ($p < 0,05$). Dla szóstoklasistów istotnie ważniejsze są wartości podporządkowania się i zgodnego wypełniania nakazów otoczenia oraz bycie w zgodzie z tradycją. Natomiast gimnazjaliści cenią wartości związane ze sprawowaniem władzy i osiągnięciem prestiżu (tabela 2).

Przeprowadzone analizy ukazały różnice w preferencji wartości wśród dziewcząt i chłopców zarówno z klas VI szkół podstawowych, jak i I klas gimnazjum. Następujące kategorie wartości okazały się istotnie różne w prefe-

rencji: *Kierowanie sobą*, *Osiągnięcia*, *Przystosowanie*, *Tradycja* oraz *Władza*. Dziewczęta z gimnazjum bardziej niż te z klas VI cenią wartości zawarte w kategorii *Kierowanie sobą* ($p < 0,05$), *Osiągnięcia* ($p < 0,05$) i *Władza* ($p < 0,01$), natomiast dziewczęta z klas VI wyróżniają się preferencją wartości *Przystosowanie* ($p < 0,05$). Chłopcy z klas VI wyżej niż ci z klas I gimnazjum cenią *Kierowanie sobą* ($p < 0,05$) oraz *Tradycję* ($p < 0,01$).

Tabela 3. Test *t*-Studenta istotności różnic między wynikami dziewcząt i chłopców na dwóch etapach edukacji

Kategoria wartości	Płeć	Etap edukacji				<i>t</i>	<i>p</i>
		Szkoła Podstawowa		Gimnazjum			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Bezpieczeństwo	Dziewczęta	9,77	2,05	9,85	1,98	-0,438	0,662
	Chłopcy	9,16	2,24	8,84	2,31	1,484	0,139
Hedonizm	Dziewczęta	10,20	1,68	10,36	1,71	-1,041	0,298
	Chłopcy	10,44	1,38	10,17	1,83	1,743	0,082
Kierowanie sobą	Dziewczęta	9,01	1,85	9,36	1,87	-2,043	0,042*
	Chłopcy	8,77	1,89	8,35	2,29	2,123	0,034*
Osiągnięcia	Dziewczęta	7,99	2,14	8,27	2,07	-2,043	0,042*
	Chłopcy	8,52	1,99	8,42	2,46	0,465	0,642
Przystosowanie	Dziewczęta	6,27	1,78	5,93	1,73	2,039	0,042*
	Chłopcy	6,16	1,96	5,82	1,85	1,869	0,062
Stymulacja	Dziewczęta	9,43	2,09	9,59	2,11	-0,816	0,415
	Chłopcy	9,50	2,15	9,19	2,31	1,462	0,144
Tradycja	Dziewczęta	8,43	2,16	8,21	2,28	1,045	0,296
	Chłopcy	8,80	2,25	8,16	2,15	3,062	0,002**
Uniwersalizm	Dziewczęta	8,12	2,26	8,49	2,03	-1,837	0,067
	Chłopcy	7,57	2,05	7,33	2,21	1,220	0,223
Władza	Dziewczęta	6,82	2,28	7,38	2,34	-2,614	0,009**
	Chłopcy	7,75	2,43	7,91	2,46	-0,705	0,481
Życzliwość	Dziewczęta	9,59	2,02	9,90	1,76	-1,740	0,083
	Chłopcy	9,29	1,83	8,94	2,07	1,881	0,061

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Tabela 4. Test t-Studenta istotności różnic między wynikami dziewcząt i chłopców z klas VI szkół podstawowych

Kategoria wartości	Klasa VI szkoły podstawowej				t	p
	Dziewczęta		Chłopcy			
	M	SD	M	SD		
Bezpieczeństwo	9,77	2,05	9,16	2,24	-2,997	0,003**
Hedonizm	10,20	1,68	10,44	1,38	1,664	0,097
Kierowanie sobą	9,01	1,85	8,77	1,89	-1,360	0,174
Osiągnięcia	7,99	2,14	8,52	1,99	2,702	0,007**
Przystosowanie	6,27	1,78	6,16	1,96	-0,621	0,535
Stymulacja	9,43	2,09	9,50	2,15	0,356	0,722
Tradycja	8,43	2,16	8,80	2,25	1,806	0,072
Uniwersalizm	8,12	2,26	7,57	2,05	-2,685	0,008**
Władza	6,82	2,28	7,75	2,43	4,195	0,000***
Życzliwość	9,59	2,02	9,29	1,83	-1,666	0,096

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Tabela 5. Różnice w preferencjach wartości między dziewczętami a chłopcami z I klas gimnazjum

Kategoria wartości	Gimnazjum				t	p
	Dziewczęta		Chłopcy			
	M	SD	M	SD		
Bezpieczeństwo	9,85	1,98	8,84	2,31	-5,005	0,000***
Hedonizm	10,36	1,71	10,17	1,83	-1,153	0,249
Kierowanie sobą	9,36	1,87	8,35	2,29	-5,189	0,000***
Osiągnięcia	8,27	2,07	8,42	2,46	0,725	0,469
Przystosowanie	5,93	1,73	5,82	1,85	-0,684	0,495
Stymulacja	9,59	2,11	9,19	2,31	-1,919	0,056
Tradycja	8,21	2,28	8,16	2,15	-0,239	0,811
Uniwersalizm	8,49	2,03	7,33	2,21	-5,832	0,000***
Władza	7,38	2,34	7,91	2,46	2,358	0,019*
Życzliwość	9,90	1,76	8,94	2,07	-5,303	0,000***

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

Dane zestawione w tabeli 4 pokazują, że dziewczęta i chłopcy ze szkół podstawowych różnią się między sobą w niektórych kategoriach wartości. Dziewczęta bardziej cenią wartości z kategorii *Bezpieczeństwo* oraz *Uniwersalizm* ($p < 0,01$), natomiast chłopcy bardziej cenią wartości skupiające się wokół kategorii *Osiągnięcia* ($p < 0,01$) oraz *Władza* ($p < 0,001$).

Przedstawione w tabeli 5 zestawienie wskazuje z kolei na to, że w szkołach gimnazjalnych dziewczęta różnią się od chłopców pod względem wyższej preferencji wartości z kategorii *Bezpieczeństwo*, *Kierowanie sobą*, *Uniwersalizm* oraz *Życzliwość* ($p < 0,001$). Chłopcy zaś bardziej niż dziewczęta cenią wartości z kategorii *Władza* ($p < 0,05$).

Dyskusja wyników

Wartości są czynnikiem mobilizującym i wyzwającym procesy motywacyjne. Realizowane są podczas codziennych aktywności jednostki, wpływają na styl jej życia, stanowią przedmiot dążeń i aspiracji. Ukierunkowują one ludzkie działania i nadają im sens. Cenione przez jednostkę wartości stanowią podstawę rozwiązywania codziennych problemów natury społecznej oraz moralnej. Podpowiadają, jakich wyborów życiowych dokonywać, z jakimi ludźmi budować związki, w co angażować swój czas i energię (Dvořáková, Tyrlík, 2007). Wpływają na ludzkie postawy wobec samego siebie oraz innych ludzi, oddziałując tym samym na samoocenę oraz doświadczane emocje. Rozstrzygają o odczuwaniu różnych stanów emocjonalnych: radości, frustracji, smutku, nadziei czy wierności własnym przekonaniom (Fiedorczyk, Fiedorczyk, 2012; Zajdel, 2012).

Przeprowadzone analizy wykazały, że etap edukacji różnicuje preferencje wartości wśród młodzieży. Uczniowie z VI klas szkół podstawowych istotnie bardziej, w porównaniu z gimnazjalistami z klas I, cenią wartości z kategorii *Przystosowanie* oraz *Tradycja*. Wskazuje to na preferowanie przez nich wartości związanych z przestrzeganiem norm i zasad panujących w ich środowisku szkolnym oraz rodzinnym, a także przywiązanie do symboli i obyczajów ważnych w kulturze. Natomiast gimnazjaliści z klas I bardziej preferują wartości związane z kategorią *Władza*. Ważne dla nich jest zatem sprawowanie kontroli nad ludźmi i zasobami stanowiącymi o zewnętrznym bogactwie oraz osiągnięcie pewnej pozycji społecznej w grupie. Wyniki te wskazują na większe znaczenie grupy rówieśniczej u starszych badanych. Zaobserwowane między badanymi grupami uczniów różnice są uzasadnione rozwojowo. Świadczą one o tendencji polegającej na przechodzeniu wraz z wiekiem od spełniania wymagań i oczekiwań społecznych do stopniowego wychodzenia z bezpiecznej i znanej przestrzeni życiowej w kierunku autonomii oraz sprawowania kontroli

nad otoczeniem, co można realizować poprzez ceniecie wartości związanych z władzą.

Wprowadzenie do analiz zmiennej płci poszerzyło interpretację wyników o ważne rozwojowo informacje. Na różnych etapach edukacji zarówno dziewczęta, jak i chłopcy preferują inne kategorie wartości. Gimnazjalistki bardziej niż ich rówieśniczki ze szkół podstawowych cenią wartości związane z kategoriami *Kierowanie sobą*, *Osiągnięcia* oraz *Władza*. Oznacza to, że u starszych dziewcząt zarysowuje się potrzeba demonstrowania własnych osiągnięć i kompetencji ważnych z punktu widzenia realizowania swoich celów. Podbudowane jest to dodatkowo potrzebą niezależności w myśleniu i działaniu oraz eksponowania siebie w grupie społecznej przy zachowywaniu kontroli nad otoczeniem. Z kolei dziewczęta z VI klas szkół podstawowych cenią bardziej wartości związane z przystosowaniem i posłuszeństwem względem oczekiwań społecznych. Oznacza to, że zmiana etapu edukacji mogła się u dziewcząt przyczynić do wzrostu znaczenia w systemie wartości osiągnięć edukacyjnych oraz, co się z tym wiąże, zaznaczania własnej indywidualności i sprawdzania się w autonomicznych działaniach. W przypadku chłopców wyniki pokazały odwrotną prawidłowość. Chłopcy ze szkół podstawowych bardziej cenią wartości z kręgów *Kierowanie sobą* oraz *Tradycja* w porównaniu z ich starszymi kolegami. Młodszy chłopcy chcą być zatem bardziej niezależni w myśleniu i pragną kierować się własnymi poglądami podczas podejmowania decyzji, przy jednoczesnym szacunku względem społecznych umów oraz panujących zasad. Warto zauważyć, że różnica wieku między uczniami ze szkół podstawowych ($M = 12,40$, $SD = 0,58$) i gimnazjalnych ($M = 13,40$, $SD = 0,53$) wynosi jeden rok. Tym samym różnice w otrzymanych wynikach mogą być rezultatem innego sposobu organizacji edukacji badanych uczniów.

Przeprowadzono również analizy różnic w preferowanych wartościach między dziewczętami a chłopcami osobno na każdym etapie edukacji. Zaobserwowano pewien powtarzający się wzorzec w zakresie preferowanych kategorii wartości u uczniów. Jest on inny dla dziewcząt i chłopców. Zarówno w szkołach podstawowych, jak i gimnazjalnych dziewczęta istotnie bardziej od chłopców cenią wartości z kategorii *Bezpieczeństwo* oraz *Uniwersalizm*. Chłopcy natomiast bardziej od dziewcząt cenią wartości z kategorii *Władza*. Ponadto, wychodząc poza zaznaczony wzorzec, dziewczęta w gimnazjach preferują wartości z kategorii *Kierowanie sobą* i *Życzliwość*, chłopcy ze szkół podstawowych cenią zaś bardziej niż ich koleżanki wartości z kategorii *Osiągnięcia*.

Wyniki te oznaczają, że dziewczęta w szkołach podstawowych i gimnazjach istotnie bardziej od chłopców cenią sobie harmonię i stabilność w bliskich relacjach społecznych, a także gotowość do angażowania się w działania

służące dobru ogółu ludzkości, w tym troskę o przyrodę, tolerancję i sprawiedliwość społeczną. Ponadto dla starszych dziewcząt istotnie bardziej niż dla chłopców ważne są wartości autonomii w myśleniu oraz podejmowaniu decyzji. Chłopcy w porównaniu z dziewczętami, zarówno w szkołach podstawowych, jak i gimnazjalnych, bardziej cenią sprawowanie kontroli nad ludźmi oraz uznanie społeczne.

Otrzymana konfiguracja preferencji wartości będzie sprawdzana na kolejnych etapach badań w celu określenia, w jakim kierunku przebiegać będzie rozwój preferencji aktualnie cenionych wartości przez młodzież uczestniczącą w zmianach systemu edukacji.

Podsumowanie

Analiza wartości preferowanych przez osoby w okresie wczesnej adolescencji dostarcza wiedzy na temat aktualnego sposobu widzenia siebie, innych ludzi oraz otaczającego świata (Matyjas, 2012; Jovkowska, Barakoska, 2014). Planowanie własnej przyszłości, w tym dalszej drogi edukacyjnej i zawodowej, opiera się w znacznej mierze na wartościach. W świat osób dorastających wpisane jest ich odkrywanie. Wiąże się to z odróżnianiem przez nich tego, co lubią, od tego, czego nie lubią; tego, co jest dla nich ważne, od tego, co jest dla nich mniej ważne. Młodzi są z jednej strony odbiorcami działań socjalizacyjnych, ale z drugiej autorami rozwoju indywidualnego świata wartości w ich aktualnej przestrzeni życiowej, w danym czasie społecznym, w tym podczas transformacji instytucji edukacyjnych (Mazur, 2005; Warren, Wray-Lake, 2017).

W środowisku szkoły ważną rolę w procesie odkrywania wartości odgrywa nauczyciel, który wprowadza uczniów w świat wartości i towarzyszy im, wspierając ich w drodze ku realizacji wartości (Daniel, Hofmann-Towfigh, Knafo, 2013). Jak zauważa Bożena Matyjas (2012) poznanie wartości młodzieży wpisuje się w możliwość trafnego formułowania celów wychowawczych i na tej podstawie budowania programów pracy z młodzieżą, ukierunkowanych na wspieranie ich ku refleksji nad pożądanymi wartościami oraz sposobami realizacji tych wartości, które są dla młodzieży ważne i potrzebne z punktu widzenia osiągnięcia dojrzałości osobowościowej. Warto wzmacniać w uczniach samodzielność myślenia oraz aktywność własną na drodze realizacji ich celów życiowych oraz zadań edukacyjnych. Ważne są wychowawcze rozmowy na temat miejsca i roli wartości w biegu życia człowieka, zasadności istnienia umów społecznych, norm i obyczajów oraz umiejętnego wyrażania siebie.

Bibliografia

- Barni, D., Knafo-Noam, A. (2012). Value System of Fathers, Mothers and Adolescents: Do Parents and their Children Construe Basic Values in the Same Way? *Survey Research Methods*, 6(1), 3–11.
- Bilsky, W., Niemann, F., Schmitz, J., Rose, I. (2005). Value structure at an early age: Cross-cultural replications. In: W. Bilsky, D. Elizur (Eds.), *Facet Theory: Design, Analysis and Applications* (pp. 24–248). Praga: Agentura Action M.
- Bilsky, W., Schwartz, S.H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163–181.
- Boczkowska, M. (2016). Wartości osobiste preferowane przez młodzież gimnazjalną a wybrane wskaźniki socjodemograficzne. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), 223–240.
- Brzezińska, A. (2010). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzeziński, J. (2008). Psycholog wobec osób uczestniczących w badaniach psychologicznych – między poprawnością metodologiczną a poprawnością etyczną. W: J. Brzeziński, B. Chyrowicz, M. Toeplitz-Winiewska, W. Poznaniak (red.), *Etyka zawodu psychologa* (s. 115–146). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzozowski, P. (2002). Uniwersalność struktury wartości: Koncepcja Shaloma H. Schwartza. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 27–51.
- Bubeck, M., Bilsky, W. (2004). Value structure at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 63(1), 31–41.
- Chan, K. (2013). Development of materialistic values among children and adolescents. *Young consumers*, 14(3), 244–257.
- Chaplin, L.N., John, D.R. (2007). Growing up in a material world: Age differences in materialism in children and adolescents. *Journal of Consumer Research*, 34(4), 480–493.
- Cieciuch, J., Harasimczuk, J., Döring, A.K. (2010). Struktura wartości w późnym dzieciństwie. *Psychologia Rozwojowa*, 15(2), 33–45.
- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Cieciuch, J., Harasimczuk, J., Döring A.K. (2012). Validity of the Polish adaptation of the Picture-Based Value Survey for Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(4), 404–409.
- Cieciuch, J., Hulak, A., Kitaj, M., Leszczyńska, J., Bulkowska, D. (2011). Kołowa struktura wartości u dzieci przedszkolnych. *Studia Psychologica*, 11(2), 5–18.
- Cieciuch, J., Zaleski, Z. (2011). Polska adaptacja Portretowego Kwestionariusza Wartości Shaloma Schwartza. *Czasopismo Psychologiczne*, 17(2), 251–262.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2005). *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Daniel, E., Hofmann-Towfigh, N., Knafo, A. (2013). School Values Across Three Cultures: A Typology and Interrelations. *SAGE Open*, 3(2), 1–16.
- Döring, A.K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L., Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: The Picture-Based Value Survey for Children. *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439–448.

- Dvořáková, J., Tyrlík, M. (2007). Effect of values on responsibility perceived in moral action. *Studia Psychologica*, 49(2), 167–175.
- Fiedorczuk, J., Fiedorczuk, I. (2012). Poziom aspiracji edukacyjnych a system wartości młodzieży. *Kultura i Edukacja*, 88(2), 69–87.
- Greenfield, P.M., Keller, H., Fuligni, A., Maynard, A. (2003). Cultural Pathways through Universal Development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461–490.
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longmans, Green.
- Heaven, P.C., Ciarrochi, J.V. (2010). Personality and religious values among adolescents: A three-wave longitudinal analysis. *British Journal of Psychology*, 98(4), 681–694.
- Jovkovska, A., Barakoska, A. (2014). The Role of Education in the Formation of Values and Value Orientations Among Adolescents. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(2), 1–8.
- Kałużna-Wielobób, A., Mudyń, K. (2015). Cenione wartości a jakość życia. Problem wartości przeciwstawnych. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 8, 109–132.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and values orientations in the theory of action. In: T. Parsons, E.A. Shils (Eds.), *Toward a generally theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kossewska, J., Peters, B., Potměšilová, P., Potměšil, M. (2013). Value priorities in hearing-impaired adolescents. *Psychologia Rozwojowa*, 18(3), 23–36.
- Kunicka, M. (2017). Dziecko w przestrzeni aksjologicznej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20, 3(79), 133–142.
- Łubianka, B., Sękowski, A. (2016). *Świat wartości osób zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Maio, G.R., Pakizeh, A., Cheung, W., Rees, K.J. (2009). Changing, priming, and acting on values: Effects via motivational relations in a circular model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(4), 699–715.
- Makos, D., Jóźwik, K., Ciecuch, J. (2016). Zastosowanie Animowanego Kwestionariusza Najbardziej – Najmniej Ważne do badania wartości w okresie późnego dzieciństwa. *Psychologia Rozwojowa*, 21(4), 73–89.
- Martynowicz, E. (2004). Wartości oraz ich wpływ na działanie. W: E. Martynowicz (red.), *Motywy, cele, wartości* (s. 53–81). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marzec-Tarasińska, A. (2014). Wartości cenione, ale czy urzeczywistniane przez współczesną młodzież? W: A. Ordowąż-Coates, M. Kwiatkowski (red.), *Przyszłość edukacji i społeczeństwa oczami badaczy społecznych* (s. 144–154). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Matyjas, B. (2012). Wartości preferowane przez młodzież gimnazjalną. Raport z badań. *Roczniki Pedagogiczne*, 4(1), 87–107.
- Mazur, J. (2005). Religia, autorytet i wartości wśród młodzieży gimnazjalnej. Studium socjologiczne. *Poznańskie Studia Teologiczne*, 18, 189–202.
- Odin, Y., Vinais, J.Y., Valette-Florence, P. (1998). Towards a Revision of Schwartz's Values Inventory: Some Exploratory Findings. In: J. Balderjahn, C. Mehnocken, E. Vernette (Eds.), *New Developments and Approaches in Consumer Behavior Research* (pp. 36–52). Stuttgart: Schaffer, Poeschel Verlag.

- Oleś, P. (2002). Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 53–75.
- Paez, J., De-Juanas, A. (2015). Validation of “Schwartz Values Scale” for Spanish Adolescents Population. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 165, 195–201.
- Piaget, J. (1992). *Mowa i myślenie u dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, F., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., Konty, M. (2012). Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 25 (pp. 1–65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S.H. (1994). Are the universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45.
- Schwartz, S.H. (2001). Wartości. W: M. Hewstone (red.), *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna* (s. 701–704). Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & CO.
- Schwartz, S.H., Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268–290.
- Schwartz, S.H., Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550–562.
- Schwartz, S.H., Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878–891.
- Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519–542.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 59.
- Warren, M.T., Wray-Lake, L. (2017). Does mindfulness prepare adolescents for value-behavior concordance? Examining the role of value content. *Journal of Adolescence*, 58, 56–66.
- Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zajdel, K. (2012). Świat wartości gimnazjalistów z małych miast. *Studia z Teorii Wychowania*, 3, 1(4), 162–175.