

Struktura wartości w późnym dzieciństwie

JAN CIECIUCH
JUSTYNA HARASIMCZUK

Institut Psychologii
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa

ANNA K. DÖRING

Institut für Psychologie
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Münster

STRESZCZENIE

W ostatnich latach można obserwować wzrost liczby badań struktury wartości dzieci i młodzieży, prowadzonych w modelu teoretycznym Schwartz'a (1992, 1994). W związku z trudnościami napotkanymi przy stosowaniu metod kwestionariuszowych do badania coraz młodszych osób, podejmowane są próby konstrukcji narzędzi dostosowanych do możliwości poznawczych dzieci. W prezentowanych badaniach 389 dzieci w wieku od 7 do 12 lat wykorzystano polską adaptację skonstruowanego niedawno niemieckiego narzędzia służącego do pomiaru wartości dzieci Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C) Döring (Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp, Bilsky, 2010), składającego się z obrazkowych elementów. Aby zweryfikować hipotezę o kołowej strukturze wartości, zastosowano konfirmacyjne (oparte na teorii) skalowanie wielowymiarowe (MDS).

W celu uchwycenia potencjalnych różnic rozwojowych, przeprowadzono dodatkowe analizy w dwóch grupach wiekowych: młodszych dzieci – w wieku od 7 do 9 lat (1–3 klasa szkoły podstawowej) oraz starszych – w wieku od 10 do 12 lat (4–6 klasa). Za-

równo w całej badanej próbie, jak i podgrupach wiekowych, ujawniła się zróżnicowana struktura wartości uporządkowana na dwóch wymiarach: umacnianie siebie – przekraczanie siebie oraz otwartość na zmiany – zachowawczość. Ponadto okazało się, że istnieją znaczne różnice w złożoności struktur między dwoma analizowanymi grupami wiekowymi. Starsze dzieci posiadają bardziej zróżnicowaną i bardziej zbliżoną do teoretycznego prototypu strukturę wartości niż dzieci młodsze.

Słowa kluczowe: struktura wartości, koło wartości, późne dzieciństwo

WPROWADZENIE

Problematyka wartości jest od dawna obecna w polskiej psychologii rozwojowej. Wydaje się, że owa obecność jest szczególnie wyraźna w dwóch obszarach, choć w nieco różny sposób. Pierwszym z nich są rozważania dotyczące rozwoju człowieka dorosłego, drugim natomiast rozwój w okresach przed dorosłością. W ramach pierwszego z wymienionych obszarów rozwój bywa charakteryzowany między innymi jako rozwój ku wartościom

(Galdowa, 1990; Straś-Romanowska, 1999). Prowadzone są tu dotychczas przede wszystkim rozważania teoretyczne, a głównym problemem jest metodologia, która pozwoliłaby uchwycić trudno mierzalne i subtelne zjawiska. W ramach drugiego z wymienionych obszarów – kształtowanie się systemu wartości traktowane jest jako realizacja jednego z zadań rozwojowych w ujęciu Havighursta lub część treściowego aspektu tożsamości w tradycji eriksonowskiej (Czerwińska-Jasiewicz, 2005; Ciecuch, 2007). Prowadzonych jest tu wiele badań empirycznych, które jednakże nie zawsze oparte są na teorii, która pozwoliłaby na spójne i syntetyczne wyjaśnienie obserwowanych zjawisk. Wiele badań, począwszy od klasycznych (Szuman, Pieter, Wierzyński, 1933) aż po współczesne (Gurycka, 1991; Czerwińska-Jasiewicz, 2005; Ciecuch, 2007), osadzonych było dosyć dobrze w teoriach rozwoju. Dotychczas brakowało jednak teorii wartości, w ramach której można byłoby podać interpretacji rozwojowej uzyskane rezultaty. W konsekwencji analizy ograniczały się często do opisu i wykazania różnic w preferencjach wartości między różnymi grupami wiekowymi.

Do opisu rozwoju systemu wartości w okresach przed dorosłością podejmowane są w ostatnich latach próby wykorzystania klasycznej już teorii wartości Schwartz (Schwartz, 1992, 1994; Brzozowski, 2002). Mimo że teoria ta powstała na gruncie społecznej psychologii osobowości, możliwe jest jej wykorzystanie również w psychologii rozwoju. Przykładem są badania Berzonsky'ego, Ciecucha, Durieza i Soenensa (w druku), którzy posługując się tą teorią ukazali treściowy aspekt stylów kształtowania tożsamości, dotychczas charakteryzowanych wyłącznie w kategoriach formalnych.

Badania zaprezentowane w niniejszym artykule w jeszcze większym stopniu wykorzystują tę teorię na potrzeby opisu rozwoju. Jest to pierwsza w Polsce (i jedna z pierwszych

w psychologii) próba opisu rodzącej się struktury wartości w okresie dzieciństwa.

Teoria wartości Shaloma Schwartz

Koncepcja wartości Schwartz (1992, 1994) łączy w sobie wiedzę z obszarów filozofii, psychologii i socjologii. Jej istotą jest rozróżnienie hierarchii i struktury wartości. Główna teza teorii dotyczy kołowej struktury motywacyjnego kontinuum wartości.

Indywidualne preferencje przyjmują w ujęciu Schwartz – podobnie jak w propozycji Rokeacha – postać hierarchii. Hierarchia wartości jest różnicą indywidualną. Różnice w hierarchii mogą również występować między okresami rozwojowymi. Jednakże owe hierarchie, indywidualne i grupowe, kształtowane są według pewnej uniwersalnej gramatyki, której reguły opisuje model kołowy. Jest to właśnie owa tytułowa struktura wartości, której kształtowanie się w okresie późnego dzieciństwa jest przedmiotem prezentowanych badań.

Schwartz (1992, 1994) – pozostając w tradycji Rokeacha (1973) – definiuje wartości jako powiązane z emocjami poznawcze reprezentacje pożądanego celu, które motywują jednostkę do określonego działania i stanowią zbiór naczelných norm i zasad życiowych. Zazwyczaj jednak owe motywacyjne cele są reprezentacją poznawczą uniwersalnych ludzkich potrzeb. Wartości mają charakter ponad sytuacyjny, nie ograniczają się do konkretnych zachowań. Biorąc pod uwagę motywacyjną podstawę wartości, ich uniwersum zostało pogrupowane na dziesięć typów wartości tworzących uniwersalną strukturę kołową.

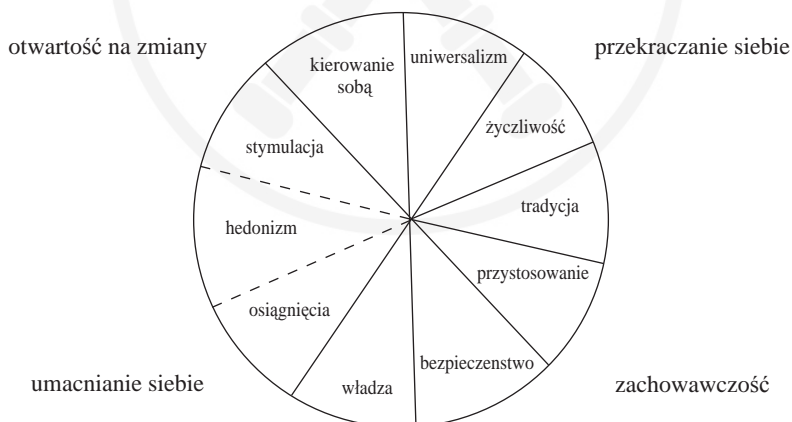
Do proponowanego przez Schwartz (1992, 1994) uniwersalnego katalogu dziesięciu typów wartości należą: uniwersalizm, życzliwość, tradycja, przystosowanie, bezpieczeństwo, władza, osiągnięcia, hedonizm, stymulacja i kierowanie sobą. Ich krótka charakterystyka znajduje się w tabeli 1.

Tabela 1. Dziesięć typów wartości w teorii Schwartz'a (1992)

uniwersalizm	zrozumienie, uznanie, tolerancja, troska o dobro wszystkich ludzi, ochrona przyrody, sprawiedliwość, pokój, mądrość
życzliwość	troska o dobro najbliższych, rodziny, przyjaciół; przyjaźń, miłość
tradycja	szacunek, akceptacja i zaangażowanie w kultywowanie zwyczajów i idei religii lub kultury
przystosowanie	powstrzymanie się od działań, skłonności i pobudek mogących niepokoić lub ranić innych oraz naruszać społeczne oczekiwania lub normy; szacunek wobec starszych
bezpieczeństwo	bezpieczeństwo osobiste, rodziny, przyjaciół, narodu; harmonia i porządek społeczny
władza	status i prestiż społeczny, kontrola lub dominacja nad ludźmi i zasobami
osiągnięcia	osobisty sukces osiągany przez okazywanie kompetencji odpowiadających standardom społecznym
hedonizm	dążenie do przyjemności; zaspokajanie własnych organicznych potrzeb
stymulacja	poszukiwanie nowości i wyzwań; dążenie do ekscytującego życia
kierowanie sobą	niezależność w myśleniu i działaniu, autonomiczne podejmowanie decyzji, kreatywność, wolność

Motywy leżące u podłoża każdej z wymienionych wartości nie zawsze są możliwe do pogodzenia w ramach jednego działania – na przykład w decyzji o zakupie samochodu trudno pogodzić motywację (i odpowiadające jej wartości) odnoszącą się do bezpieczeństwa i stymulacji. Decyzja o zakupie w takiej sytuacji jest zatem wyborem jednej

z dwóch przeciwstawnych wartości. Zachowania, które realizują wartości jednego typu, pozostają zatem w konflikcie z wartościami innego typu. Owe relacje między wartościami możliwymi do współrealizowania oraz trudnymi do pogodzenia w jednym działaniu opisuje model kołowy, przedstawiony na rysunku 1.

**Rysunek 1.** Kołowy model wartości według koncepcji Shaloma Schwartz'a (1992)

Rozmieszczenie typów wartości na kole organizuje zasada podobieństwa i przeciwieństwa motywacyjnych celów, leżących u podłoża poszczególnych typów wartości. Przeciwwstawne wartości (np. stymulacja i bezpieczeństwo) sytuują się na przeciwległych obszarach koła, natomiast te graniczące ze sobą (np. stymulacja i kierowanie sobą) są oparte na podobnych motywacjach i możliwe do realizowania w jednym zachowaniu (Schwartz, 1992, 1994).

Dziesięć wyróżnionych typów wartości można – na bardziej ogólnym poziomie – opisać na dwóch wymiarach, które tworzą cztery metakategorie. Owe wymiary i utworzone przez nie metakategorie to: umacnianie ja (osiągnięcia, władza) – przekraczanie ja (uniwersalizm, życzliwość) oraz zachowawczość (bezpieczeństwo, przystosowanie, tradycja) – otwartość na zmiany (stymulacja, kierowanie sobą). Hedonizm jednocześnie należy do dwu metakategorii: otwartości na zmiany oraz umacniania ja.

Teoria wartości Schwartza została pozytywnie zweryfikowana w wielu badaniach, również międzykulturowych (Bilsky, Janik, Schwartz, w druku; Schwartz, 1992, 1994; Schwartz, Sagiv, 1995). W empirycznej weryfikacji modelu kołowego wykorzystywano różne narzędzia pomiaru, między innymi: *Schwartz Value Survey SVS* (Schwartz, 1992), *Portrait Values Questionnaire PVQ* (Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris, 2001). Struktura kołowa była weryfikowana również przy pomocy różnego rodzaju zaawansowanych procedur statystycznych: skalowania wielowymiarowego (Schwartz, 1992, 2006), konfirmacyjnego skalowania wielowymiarowego (Bilsky, Janik, Schwartz, w druku), konfirmacyjnej analizy czynnikowej (Vecchione, Casconi, Barbaranelli, 2009). Kołowa struktura wartości została potwierdzona również w badaniach eksperymentalnych (Maio, Pakizeh, Cheung, Ress, 2009).

Dotychczasowe badania w Polsce, prowadzone przy użyciu PVQ w polskiej adaptacji Zaleskiego i Ciecucha również potwierdziły strukturę kołową wartości (Ciecuch, Zaleski, 2010), porównywalną z innymi krajami (Ciecuch, Davidov, 2010).

Wartości w okresie dzieciństwa

Dotychczasowe liczne empiryczne weryfikacje teorii Schwartza dotyczyły głównie struktury wartości osób dorosłych. Ostatnio zaobserwować można jednak rosnącą liczbę badań nad strukturą wartości dzieci i młodzieży (Bilsky, Döring, Niemann, Rose, Schmitz, Aryus, Drögekamp, Sindermann, 2009; Bilsky, Niemann, Schmitz, Rose, 2005; Bubeck, Bilsky, 2004; Döring, w druku; Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp, Bilsky, 2010; Knafo, Schwartz, 2004).

Mimo pokazanej liczby wciąż aktualizowanych danych, niezwykle mało wiadomo na temat genezy struktury wartości. Zasadność jej poszukiwania opiera się na założeniu, że są one reprezentacjami poznawczymi motywacji (Schwartz, 1992, 2006). W tradycji Rokeacha (1973) nacisk kładziono na aspekt poznawczy, zatem sensowne rozważania o wartościach możliwe były dopiero na tym etapie rozwoju, kiedy młody człowiek nabywał odpowiednich umiejętności rozumowania, wiązanych zwykle z piagetowskimi operacjami formalnymi. Jeśli jednak akcent zostanie położony na motywację (której reprezentacją poznawczą są wartości), to zasadne staje się poszukiwanie owych motywacyjnie zakorzenionych wartości również u dzieci. Co więcej – na gruncie teorii Schwartza interesują nas nie tylko preferencje w postaci hierarchii, lecz także rodząca się struktura, która staje się dopiero podstawą kształtowania preferencji. Struktura jest tu rozumiana jako: po pierwsze – liczba rozróżnialnych typów wartości oraz po drugie – układ rozróżnionych typów według zasad podobieństw i przeciwieństw na kole wartości.

Rozwojowym aspektem teorii Schwartza nadal jednak towarzyszy więcej pytań niż empirycznych odpowiedzi. Czy słuszne jest przypuszczenie o rozwoju i różnicowaniu się struktury wartości wraz z wiekiem? Czy kołowa struktura dziesięciu typów wartości jest adekwatnym modelem dla kategoryzowania tego, co dzieci postrzegają jako ważne? Jeśli tak, to kiedy zaczyna się i jak przebiega proces krystalizowania się struktury wartości?

Bubeck i Bilsky (2004) weryfikowali adekwatność kołowej struktury dziesięciu wartości Schwartza w grupie adolescentów w wieku od 10 do 17 lat. Ku zaskoczeniu badaczy analizy danych wykazały, że mimo wcześniejszych przypuszczeń Schwartza (Schwartz i in., 2001) o braku wykrystalizowanej struktury przed trzynastym rokiem życia, stopień jej zróżnicowania już przypomina prototypową strukturę dorosłych. Podobne wyniki uzyskali Bilsky, Niemann, Schmitz, Rose (2005) w badaniach dzieci w wieku 10–12 lat w Niemczech, Chile i Portugalii oraz Döring (w druku) w Niemczech.

Zaskakujące rezultaty badań nad rozwojem struktury wartości zachęcają do poszerzenia listy osób badanych o jeszcze młodsze dzieci. Być może ich odpowiedzi pozwoliłyby uchwycić pewne zmiany pretendujące do miana rozwojowych. Problemem wielu dotychczasowych badań była jednak metodologia i trafność pomiaru kwestionariuszowego, zwłaszcza wśród młodszej części badanej grupy (Bubeck, Bilsky, 2004).

Liczne trudności towarzyszące realizacji tego zamiaru związane są przede wszystkim z niedostosowaniem kwestionariuszowych metod pomiaru do poziomu rozwoju poznawczego badanych. Jeszcze niewykształcona zdolność abstrakcyjnego myślenia sprawia, że dzieci – nawet jeśli posługują się jakąś formą wartości jako reprezentacji poznawczej motywacyjnych celów – to być może jest to forma reprezentacji konkretnych zachowań i zdarzeń, co utrudnia im porównywanie wartości, a nawet w ogóle ich różnicowanie (Bubeck, Bilsky, 2004). Problemem jest również zbyt małe doświadczenie życiowe dzieci. Należy wziąć pod uwagę także zdolności metapoznawcze, umożliwiające rozpoznanie zależności między zachowaniami a przekonaniami (w tym również wartościami) ludzi. Dopiero wtedy, gdy dziecko dysponuje odpowiednim poziomem takiej świadomości, nabierają sensu wszelkie metody badania wymagające introspektywnego myślenia, do których należą samoopisowe kwestionariusze (Bubeck, Bilsky, 2004). Czy uprawnione jest więc mówienie o istnieniu

jakiejsz formy poznawczej struktury wartości w późnym dzieciństwie, według periodyzacji przyjętej za Harwas-Napierałą i Trempałą (2001)?

Warunkiem empirycznej odpowiedzi na powyższe pytanie jest oczywiście odpowiednia metoda badań. Anna Döring (Döring i in., 2010) skonstruowała metodę badania wartości dzieci, która odpowiada ich rozwojowi poznawczemu oraz umiejętności czytania: *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)*. Jest to narzędzie pomiaru systemu wartości oparte na przystępnym i atrakcyjnym dla dzieci materiale obrazkowym.

Dzięki PBVS-C możliwe stało się badanie wartości już u dzieci poniżej dziesiątego roku życia. Analizy uzyskanych w ten sposób wyników ukazują dość dobrze ukształtowaną strukturę wartości w tym okresie (Döring i in., 2010). W badaniach prowadzonych w Niemczech oraz Francji okazało się, że w okresie późnego dzieciństwa rozróżnialnych jest siedem do ośmiu typów wartości, które dość dobrze wpisują się w teoretycznie zakładane koło wartości (Bilsky i in., 2009). Nie znaleziono w tych badaniach wyraźnych różnic między grupami wiekowymi, choć stwierdzono pewne odstępstwa od idealnej struktury kołowej.

Wyniki przywołane powyżej zachęcają do poszukiwania genezy struktury wartości wśród polskich dzieci znajdujących się w okresie późnego dzieciństwa. Biorąc po uwagę dotychczasowe wyniki (Bilsky, Niemann, Schmitz, Rose, 2005, Bilsky i in., w druku; Bubeck, Bilsky, 2004; Döring i in., 2010) postawiliśmy dwie hipotezy:

Hipoteza 1. W okresie późnego dzieciństwa struktura wartości przybiera formę struktury kołowej z rozróżnialnymi kilkoma typami wartości, uporządkowanymi według dwóch wymiarów: otwartość na zmiany – zachowawczość oraz przekraczanie siebie – umacnianie siebie.

Hipoteza 2. Struktura wartości dzieci z początku okresu późnego dzieciństwa jest mniej zróżnicowana niż u dzieci znajdujących się w końcowej fazie okresu późnego dzieciństwa.

METODA

Narzędzie badawcze

W badaniach wykorzystano *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)* Döring (Döring i in., 2010), w polskiej adaptacji Ciecucha i Harasimczuk. PBVS-C jest narzędziem samoopisowym, składającym się z instrukcji, arkusza odpowiedzi oraz dwudziestu naklejek. Każdemu typowi wartości odpowiadają dwie ilustracje.

Proces tworzenia obrazków składał się z kilku etapów. Autorem wszystkich rysunków był profesjonalny grafik. Zadbaną o wybór odpowiedniego dla dzieci stylu rysowania i wyglądu głównego bohatera. W ten sposób powstało trzydzieści pozycji obrazkowych, które zostały poddane selekcji ze względu na rozumienie ich treści przez dzieci oraz na poprawność przyporządkowania przez ekspertów każdego obrazka do zakładanych przez teorię dziesięciu typów wartości. Ostatecznie wybrano dwadzieścia obrazków – po dwa na każdą z dziesięciu kategorii wartości: uniwersalizm, życzliwość, tradycja, przystosowanie, bezpieczeństwo, władza, osiągnięcia, hedonizm, stymulacja i kierowanie sobą.

Każda ilustracja przedstawia zachowania głównego bohatera, znajdującego się w sytuacjach związanych ze światem społecznym dziecka. Pod obrazkami zostały umieszczone tytuły, ukierunkowujące interpretację w kierunku wartości reprezentowanych przez ilustracje. Przykładową pozycję obrazkową zaprezentowano na rysunku 2.

Zadanie badanych polega na uporządkowaniu dwudziestu obrazków według przyznanej im wagi (od *bardzo ważne*, do *w ogóle nieważne*) na specjalnych polach arkusza odpowiedzi. Na arkuszu znajduje się pięć poziomych rzędów – w pierwszym i piątym rzędzie znajduje się miejsce na dwa obrazki, w drugim i czwartym – na cztery, a w trzecim – środkowym – na osiem. Pierwszy rząd opisany jest jako *bardzo ważne*, a ostatni – piąty rząd – jako *w ogóle nieważne*. Najpierw dziecko wybiera dwa obrazki, które uznaje za najlepiej oddające to, kim chciałoby w życiu być, następnie dwa obrazki oddające to w najmniejszym stopniu.



Przyjaźnić się z obcymi

(mit Fremden Freundschaft schließen)

Źródło: © Copyright Andrea Blauensteiner/AE Bilsky.

Autorką koncepcji obrazków i tytułów jest Anna Döring (2008).

Rysunek 2. Przykładowa pozycja obrazkowa, będąca wskaźnikiem wartości uniwersalizmu

Potem kolejno – wybiera obrazki do drugiego, następnie – czwartego rzędu. Pozostałe obrazki przykleja w środkowym, trzecim rzędzie. Podczas całej procedury dziecko jest prowadzone przez badającego kolejnymi etapami instrukcji, dzięki czemu całe badanie przebiega w formie zabawy i jest dla dzieci łatwe. Na początku prowadzący informuje, że zajęcia dotyczą rzeczy postrzeganych w życiu jako ważne. Kolejne polecenia kierowane do uczestników mają na celu pobudzenie ich wyobraźni i zachęcenie do identyfikacji z głównym bohaterem, a następnie zinterpretowanie i rozpoznanie zilustrowanych wartości jako rzeczy dotyczących ich samych. Wówczas przystępuje się do przyklejania wybranych obrazków odpowiadających poszczególnym kategoriom wartości na odpowiednie pola w tabeli znajdującej się na arkuszu odpowiedzi.

Właściwości psychometryczne oryginalnej wersji narzędzia okazały się bardzo dobre (Döring i in., 2010). W dotychczasowych pracach nad oryginalną wersją PBVS-C skoncentrowano się głównie na różnych aspektach trafności. Analizy zawarte w niniejszym

artykule interpretować można jako argument na rzecz trafności teoretycznej polskiej wersji adaptowanego narzędzia. W pracach nad polską adaptacją PBVS-C podjęto decyzję o pozostawieniu ilustracji z oryginalnej wersji narzędzia. Procedura tłumaczenia tytułów rysunków przebiegała zgodnie z wymogami badań międzykulturowych (Brislin, 1986). Najpierw ustalono wspólną wersję tłumaczenia z języka niemieckiego, następnie uzyskano dwa niezależne tłumaczenia zwrotne, po czym – po uzgodnieniach z autorką oryginalnego narzędzia – określono ostateczną polską wersję tytułów.

Osoby badane i procedura

Badania przeprowadzono wiosną 2010 roku. Objęły one dzieci w młodszym wieku szkolnym (późne dzieciństwo) – od 7 do 12 roku życia, uczęszczające do klas 1–6 szkół podstawowych w kilku miejscowościach w województwie podlaskim¹. W badaniach wzięło udział 389 dzieci, w tym 49% chłopców. Analizom poddano osobno wyniki uczniów młodszych klas (klasy 1–3; 7–9 lat; N = 207) oraz starszych (klasy 4–6; 10–12 lat; N = 182).

Badania prowadziły osoby specjalnie przeszkolone w procedurze. Badania odbywały się podczas godzin lekcyjnych, zajmując zwykle około 25 minut. Dzieci bardzo mocno angażowały się w badanie, które w swojej zabawowej formie najwyraźniej sprawiało im przyjemność.

Plan analiz statystycznych

W analizie wyników zastosowano skalowanie wielowymiarowe (*multidimensional scaling* MDS) (Borg, Groenen, 2005; Davison, 1983), przeprowadzone za pomocą procedury PROXSCAL w programie SPSS 14.0. Jest to technika umożliwiająca analizę podobieństw między zmiennymi przy pomocy graficznego przedstawienia tych zależności w przestrzeni zdefiniowanej przez określoną liczbę wymiarów. W skalowaniu wielowymiarowym zmienne traktowane są jako punkty i rozmieszczane w taki sposób, że odległości między nimi odpowiadają związkom między zmiennymi. Dy-

stans między zmiennymi zależy od ich korelacji – im wyższa korelacja, tym bliżej siebie są rozmieszczone punkty. Program przeprowadzający skalowanie wielowymiarowe znajduje określoną konfigurację odległości między zmiennymi, a następnie sprawdza, na ile dobrze odtwarza ona obserwowane wewnątrz danych relacje. Jako miarę trafności dopasowania wykorzystano wskaźnik Stress-1 (Borg, Groenen, 2005).

Przestrzeń modelowana za pomocą skalowania jest następnie poddawana analizie badacza, który rysuje w niej linie grupujące uzyskane punkty, reprezentujące poszczególne itemy. W ten sposób powstają kliny koła mające wspólny początek w jego środku i zawierające wyodrębnione typy wartości. Jeśli graficzne przedstawienie zależności między danymi uzyskanymi w badaniach empirycznych odpowiada strukturze zakładanej przez teorię, to kliny leżące bliżej siebie powinny skupiać wartości o podobnej bazie motywacyjnej, a przeciwstawne motywacyjnie wartości powinny wypełniać kliny leżące po przeciwnych stronach koła.

Ponieważ stawiane przez nas hipotezy dotyczą jasno określonej teoretycznie struktury, zastosowaliśmy confirmacyjne (oparte na teorii) skalowanie wielowymiarowe (Borg, Groenen, 2005). Jest to stosunkowo nowa metoda, stosowana już w weryfikacji struktury kołowej osób dorosłych (Bilsky, Janik, Schwartz, w druku) i dzieci (Bilsky i in., 2009; Döring i in., 2010; Döring, w druku). W tym rodzaju skalowania założenia teoretyczne traktowane są jako dane wyjściowe (tzw. konfiguracja startowa) dla porządkowania przez program relacji między zmiennymi w przestrzeni geometrycznej. Szczegółowy opis procedury, matematyczne uzasadnienie konfiguracji startowej oraz prototypowych kątów można znaleźć w pracach Bilsky'ego i współpracowników (Bilsky, Janik, Schwartz, w druku; Bilsky i in., 2009) oraz Döring (Döring i in., 2010, Döring, w druku).

Konfigurację startową przedstawia rysunek 3, a miary kątów prototypowej, założonej teoretycznie struktury wartości przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Miary kątów i współrzędne poszczególnych typów wartości w prototypowej strukturze wartości w modelu Schwartz (Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp, Bilsky, 2010)

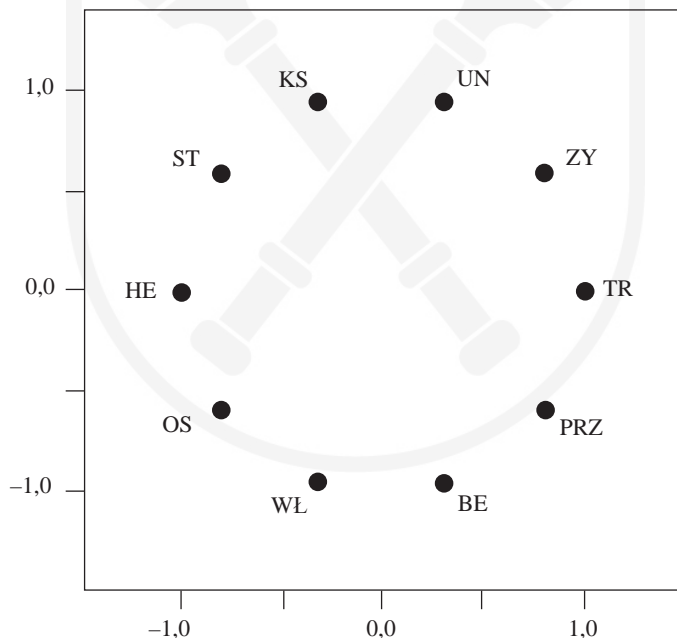
Kategoria wartości	Kąt	Wymiar 1	Wymiar 2
tradycja	0	1,00	0,00
życzliwość	36	0,81	0,59
uniwersalizm	72	0,31	0,95
kierowanie sobą	108	0,31	0,95
stymulacja	144	0,81	0,59
hedonizm	180	-1,00	0,00
osiągnięcia	216	0,81	0,59
władza	252	0,31	0,95
bezpieczeństwo	288	0,31	0,95
przystosowanie	324	0,81	0,59

Weryfikacja postawionych hipotez została przeprowadzona w trzech analizach MDS: dla całej próby (N = 389), dla młodszych (wiek: 7-9; N = 207) oraz starszych (wiek: 10-12; N = 182) grup dzieci.

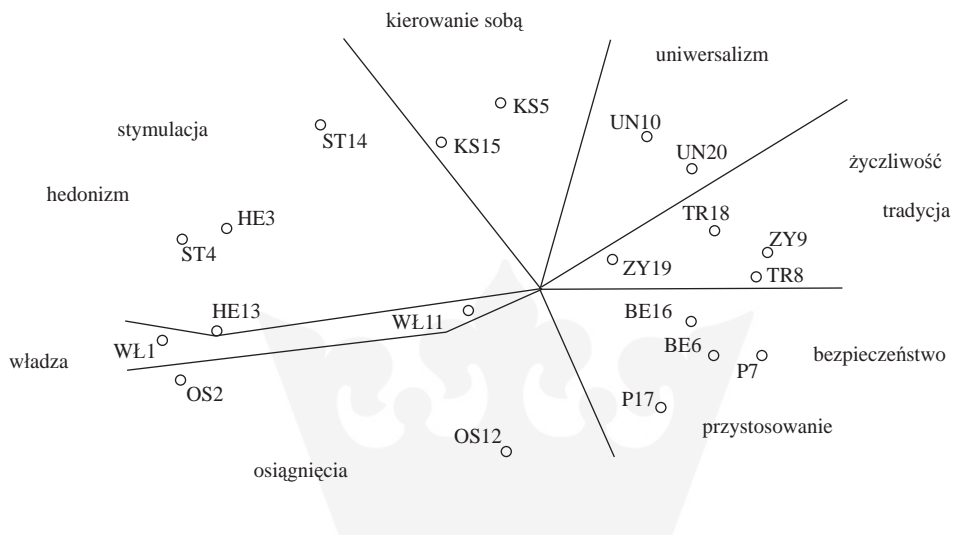
WYNIKI

Wartość Stress-1 dwuwymiarowego skalowania confirmacyjnego opartego na wynikach 389 badanych dzieci wyniosła 0,18, co świadczy o zadowalającej trafności dopasowania uzyskanej konfiguracji do obserwowanych danych (Borg, Groenen, 2005). Analizy MDS dla całej grupy została przedstawiona na rysunku 4.

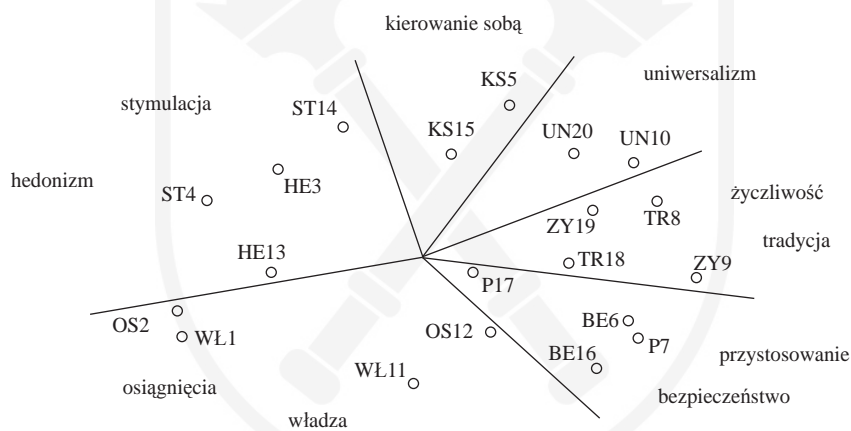
W całej badanej próbie ujawniła się organizacja wartości na dwóch wymiarach: umacnianie siebie – przekraczanie siebie oraz otwartość na zmiany – zachowawczość. Ponadto wyodrębnić można siedem typów war-



Rysunek 3. Konfiguracja startowa dla skalowania wielowymiarowego zgodnie z założeniami teoretycznej struktury kołowego modelu wartości (Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp, Bilsky, 2010)
UN – uniwersalizm, ZY – życzliwość, TR – tradycja, PRZ – przystosowanie, BE – bezpieczeństwo, WŁ – władza, OS – osiągnięcia, HE – hedonizm, ST – stymulacja, KS – kierowanie sobą



Rysunek 4. MDS całej badanej próby dzieci w wieku 7–12 (N = 389); Stress-1 = 0,18

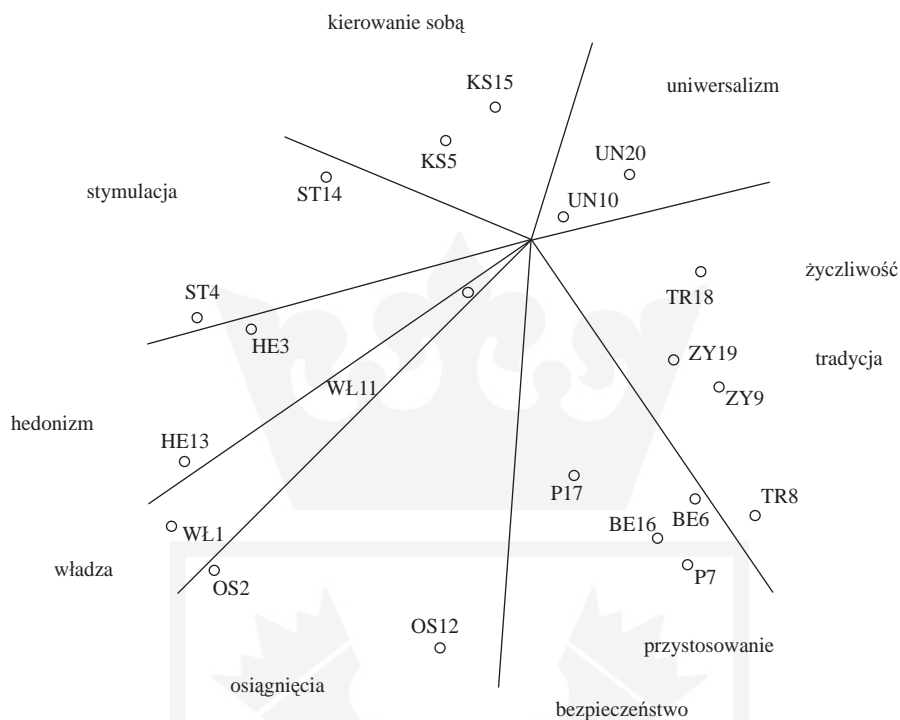


Rysunek 5. MDS próby dzieci z klas 1–3 w wieku 7–9 (N = 207); Stress-1 = 0,20.

tości, przy czym cztery z nich: uniwersalizm, kierowanie sobą, osiągnięcia i władza stanowią samodzielne grupy, a pozostałe połączyły się, tworząc trzy typy połączone: stymulacja i hedonizm, bezpieczeństwo i przystosowanie oraz zyczliwość i tradycja. Połączyły się zatem zawsze wartości sąsiadujące na kole zakładanym teoretycznie.

W celu zweryfikowania hipotezy o kształtowaniu się struktury wartości wraz z wiekiem, przeprowadzono dodatkowe analizy MDS – osobno dla dzieci młodszych i starszych. Wyniki przedstawiono na rysunkach 5 i 6.

Struktury w obydwu grupach charakteryzuje obecność dwuwymiarowej organizacji wartości w postaci zakładanej w kołowym



Rysunek 6. MDS próby dzieci z klas 4–6 w wieku 10–12 (N = 182); Stress-1 = 0,21

modelu Schwartza. W grupie dzieci w wieku 7–9 lat wyszczególnić można sześć kategorii wartości, natomiast u 10–12-latków jest ich osiem. W żadnej grupie nie wystąpiły nieuzasadnione rozmieszczenia pojedynczych itemów. Jednakże niektóre typy wartości połączyły się: tradycja i życzliwość, bezpieczeństwo i przystosowanie w grupie starszych dzieci oraz dodatkowo osiągnięcia i władza, stymulacja i hedonizm u młodszych dzieci.

Zauważyć można także pewne odchylenia struktury wartości badanych od prototypowej struktury zakładanej przez teorię. Władza i osiągnięcia – choć wypełniają ten sam fragment struktury wartości młodszych dzieci – w starszej grupie oraz w całej próbie zamieniły się miejscami w taki sposób, że wartości władzy są bliżej wartości z grupy otwartość na zmiany, niż postuluje teoria.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Wyniki potwierdziły hipotezę o istnieniu zróżnicowanej struktury wartości już w okresie późnego dzieciństwa, co stanowi potwierdzenie hipotezy pierwszej. Z uzyskanej konfiguracji zmiennych wyłania się aż siedem szczegółowych typów wartości w całej grupie badanej: kierowanie sobą, uniwersalizm, osiągnięcia, władza, stymulacja–hedonizm, życzliwość–tradycja oraz przystosowanie–bezpieczeństwo. Utworzoną na podstawie analiz MDS konfigurację charakteryzują pewne odchylenia od teoretycznie założonego zróżnicowania wartości. Najbardziej widoczną różnicą jest połączenie niektórych kategorii z sobą, kosztem zmniejszenia liczby wyszczególnionych grup wartości. Zarazem jednak należy podkreślić, że zawsze połączyły się te

typy wartości, które sytuują się w bezpośrednim sąsiedztwie na kole wartości. Zatem biorąc pod uwagę tezę o motywacyjnym kontinuum oraz zasadę zgodności, nie jest to odstępstwo sprzeczne z teorią.

Strukturę wartości badanych dzieci opisać można przy pomocy czterech metakategorii tworzących dwa wymiary: umacnianie siebie – przekraczanie siebie i otwartość na zmiany – zachowawczość. Jedynym odstępstwem od założonego teoretycznie modelu jest połączenie wartości tradycji i życzliwości, które należą do różnych metakategorii. Również tym razem były to wartości sąsiadujące, zatem teza o motywacyjnym kontinuum dopuszcza takie połączenia. To połączenie jest jednakże szczególnie istotne, ponieważ zaciera się tym samym granica między wartościami wyższego rzędu – przekraczaniem siebie i zachowawczością. Połączenie tradycji z życzliwością wymaga zatem dalszych badań. Przede wszystkim warto rozszerzyć badania na większą grupę dzieci, również z innych rejonów kraju, aby odpowiedzieć na pytanie, czy uzyskany wynik wiąże się z przypadkowością próby lub innymi problemami metodologicznymi, czy też jest właściwością struktury wartości polskich dzieci.

Uzyskano bardzo wyraźne wyniki potwierdzające hipotezę drugą, chociaż w dotychczasowej literaturze pojawiały się wyniki częściowo sprzeczne. Wyniki badań prowadzonych za pomocą PBVS-C przez Bilsky'ego i współpracowników (Bilsky i in., w druku) przemawiały na korzyść tezy o braku rozwoju struktury wartości w okresie dzieciństwa. Liczba wyodrębnionych przez nich kategorii wartości wyniosła od siedmiu do ośmiu i była stała w grupach różniących się wiekiem i krajem pochodzenia (Niemcy, Francja). Kilka pozycji kwestionariuszowych pojawiło się jednak w obszarach koła przypisanych innym wartościom, co sugerowało jednak jakieś – być może rozwojowe – odstępstwa od prototypu.

Aby wyjaśnić wątpliwości dotyczące zmian rozwojowych, w niniejszym artykule przedstawiono dodatkowe analizy, uwzględniające podział badanych na dzieci młodsze (7–9 lat) i starsze (10–12 lat). Dzięki temu uwidoczni-

ły się różnice między porównywanymi grupami. Koło wartości młodszych dzieci dzieli się wyraźnie, prostymi liniami na sześć kategorii, podczas gdy u starszych – ich liczba wzrasta do ośmiu. U starszych dzieci wyodrębniają się dwa samodzielne typy wartości: hedonizm i władza. Uczniowie starszych klas posiadają więc bardziej zróżnicowaną strukturę wartości i bliższą teoretycznemu modelowi niż uczniowie klas młodszych. Na korzyść hipotezy drugiej oraz proponowanej tu interpretacji, ukazującej wzrost zróżnicowania struktury wraz z wiekiem, dodatkowo przemawia fakt, że w żadnej z analizowanych grup nie pojawiły się niewłaściwie ułożone itemy.

Prezentowane badania, mimo wychwyczonych różnic między grupami wiekowymi, nie pozwalają na wnioskowanie o zmianach rozwojowych. Aby to umożliwić, należałoby przeprowadzić badania podłużne. Badania takie są przez nas aktualnie prowadzone.

Wykonane analizy MDS umożliwiają również interpretacje dotyczące poszczególnych elementów struktury. Szczególnie na dwie kwestie warto zwrócić uwagę. Uniwersalizm i kierowanie sobą to jedyne kategorie, które nie łączą się z innymi wartościami w żadnej z badanych grup. Jeśli ta tendencja okazałaby się trwała, można by przypuszczać, że kategorie te reprezentują wartości, które są w jakiś sposób bardziej pierwotne od innych. Być może stają się one wcześniej niż inne wartości częścią dziecięcej koncepcji siebie, co powodowałoby wczesne wzmożone zainteresowanie nimi dziecka (Harter, 2003; Bubeck, Bilsky, 2004).

Innym charakterystycznym elementem struktury wartości dzieci jest zamiana miejscami kategorii władzy z kategorią osiągnięć. Może być to związane z tym, że dla dzieci posiadanie pewnych zasobów i przewożenie innym (władza) są przyjemniejsze (bliższe motywom hedonizmu) niż osiągnięcia. Warto poddać taką hipotezę weryfikacji w badaniach jakościowych.

Badania wykazały, że uzasadnione jest twierdzenie o istnieniu zróżnicowanej struktury wartości już w późnym dzieciństwie oraz że dostępne metody jej pomiaru są dopasowane

do możliwości poznawczych dzieci. Różnice między dwiema grupami wiekowymi składają do pytań o rozwój struktury wartości, jego wyznaczniki i konsekwencje, które warto podjąć w dalszych badaniach. Trzy proponowane niżej kierunki ich rozszerzenia wydają się szczególnie interesujące: 1) badania longi-

tudinalne, aby uchwycić rzeczywiste zmiany rozwojowe, 2) badania międzykulturowe, aby uchwycić specyfikę kulturową rozwijającej się struktury wartości polskich dzieci, 3) podjęcie prób badania jeszcze młodszych dzieci, aby odnaleźć pierwsze symptomy rodzącej się struktury.

PRZYPIS

¹ Dane zostały zebrane dzięki pomocy Ewy Brzezińskiej, Darii Pietrzak, Anny Podleśnej, Dominiki Rusjan, Małgorzaty Stoff, Ewy Śladewskiej, Karoliny Toczyłowskiej oraz Agaty Żurawińskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Berzonsky M.D., Ciecuch J., Duriez B., Soenens B. (2011), The how and what of identity formation: association between identity styles and value orientation. *Personality and Individual Differences*, 50, 2, 295–299.
- Bilsky W., Döring A.K., Niemann F., Rose I., Schmitz J., Aryus K., Drögekamp L., Sindermann J. (2009), *Investigating childrens values structures – testing and expanding the limits*. Wysłane do publikacji.
- Bilsky W., Janik M., Schwartz S.H. (w druku), The structural organization of human values – Evidence from three rounds of the European Social Survey (ESS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
- Bilsky W., Niemann F., Schmitz J., Rose I. (2005), Value structure at an early age: Cross-cultural replications. [w:] W. Bilsky, D. Elizur (red.), *Facet Theory: Design, analysis and applications*, 241–248. Praga: Agentura Action M.
- Borg I., Groenen, P. (2005), *Modern Multidimensional Scaling: Theory and Applications*. New York: Springer.
- Brislin R.W. (1986), The wording and translation of research instruments [w:] W.J. Lonner, J.W. Berry (red.). *Cross-cultural research methodology series: Vol. 8. Field methods in cross-cultural research*, 137–164. Beverly Hills, CA: Sage.
- Brzozowski P. (2002), Uniwersalność struktury wartości: koncepcja Shaloma H. Schwartza. *Roczniki Psychologiczne KUL*, 5, 28–51.
- Bubeck M., Bilsky W. (2004), Value structures at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 6, 1, 31–41.
- Ciecuch J. (2007), *Relacje między systemami wartości a przekonaniem światopoglądowymi w okresie dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ciecuch J., Davidov E. (2010), *Testing for measurement invariance of the PVQ40 to measure human values across German and Polish samples*. Wysłane do publikacji.
- Ciecuch J., Zaleski, Z. (2010), *Polska wersja Portretowego Kwestionariusza Wartości Shaloma Schwartza*. Wysłane do publikacji.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2005), *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Davison M.L. (1983), *Multidimensional Scaling*. New York: Wiley.
- Döring A.K. (2010), Assessing children's values: An exploratory study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 6, 564–577
- Döring A.K. (2008), Assessment of children's values: The development of a picture-based instrument. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- 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.
- Galdowa A. (1990), Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej. *Przegląd Psychologiczny*, 33, 1, 13–26.
- Gurycka A. (1991), *Światopogląd młodzieży*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

- Harter S. (2003), The development of self-representations during childhood and adolescence [w:] M. Leary, J. Tangney (red.). *Handbook of self and identity*, 610–642. London: Sage.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2001), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN.
- Knafo A., Schwartz S.H. (2004), Parenting and adolescent's accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74, 2, 595–611.
- Maio G., Pakizeh A., Cheung W., Ress K. (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.
- Rokeach M. (1973), *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schwartz S.H. (1992), Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries [w:] M. Zanna (red.). *Advances in experimental social psychology*, t. 25, 1–65. New York: Academic Press.
- Schwartz S.H. (1994), Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45.
- Schwartz S.H. (2006), Basic human values: theory, measurement, and applications. *Revue française de sociologie*, 47, 4, 929–968.
- Schwartz S.H., Melech G., Lehmann A., Burgess S., Harris M. (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.
- Schwartz S.H., Sagiv L. (1995), Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 1, 92–116.
- Straś-Romanowska, M. (1999), Rozwój osobowy. Próba konceptualizacji problemu w nawiązaniu do psychologii life-span. *Forum Psychologiczne*, 4, 2, 115–127.
- Szuman S., Pieter J., Weryński H. (1933), *Psychologia światopoglądu młodzieży*. Warszawa: Naukowe Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Vecchione M., Casconi T., Barbaranelli C. (2009). Assessing the circular structure of the Portrait Values Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 4, 231–238.