

BEATA KRZYWOSZ-RYNKIEWICZ  0000-0003-4306-4875

Katedra Psychologii Rozwoju i Edukacji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn
Department of Psychology of Development and Education, University of Warmia and Mazury, Olsztyn
e-mail: beata.rynkiewicz@uwm.edu.pl

Aktywność obywatelska jako zadanie i wyzwanie rozwojowe – znaczenie okresu dzieciństwa i adolescencji

Citizenship Activity as Developmental Task and Challenge – the Importance of Childhood and Adolescence

Abstract. Civic participation has significant meaning for building internal resources of the individuals and is an important development task for them. In this article, which has theoretical and overview character, we present current knowledge of childhood and adolescence experience on civic behaviors in adulthood. We will deep-dive into the phenomenon of citizenship and its psychological perspective. Later on, we present current studies on psychological determinants of citizenship activity of young people including their personality resources, relationship with their surroundings and institutions, as well as demography and socio-economic status. At the end we focus on early experience influence on citizenship activity in adulthood. In the summary section we describe threads for future researches on citizenship of children and youngsters.

Keywords: citizenship activity, young people, personality, education

Słowa kluczowe: aktywność obywatelska, młodzież, osobowość, edukacja

WPROWADZENIE

Aktywność obywatelska jest ważnym aspektem funkcjonowania człowieka. Mimo iż jest traktowana i najczęściej badana w kategoriach społecznych zachowań, ma duże znaczenie dla rozwoju wewnętrznych zasobów jednostki. W sferze poznawczej, przyczynia się na przykład do rozwoju rozumienia społecznych struktur (np. władzy: Hess, Torney-Purta, 1967) oraz przyjmowania odmiennej perspektywy (Astuto, Ruck, 2010). W sferze emocjonalnej ma znaczenie dla poczucia dobrostanu i satysfakcji z życia (Hofstede, 2001; Inglehart, 1998; Lewicka, 2005; Schwartz, Bardi, 1997). Wpływa też na rozwój cech osobowości, na poczucie własnej skuteczności oraz tożsamości społecznej, związanej przede wszystkim

z poczuciem przynależności (Torney-Purta, Barber, Richardson, 2004). Badania socjologów, politologów i ekonomistów pokazują też jej znaczenie społeczne, szczególnie dla budowania demokracji i wolnego rynku. Istnieje bowiem pozytywna zależność pomiędzy aktywnością obywatelską a wzrostem gospodarczym (Tavares, Wacziarg, 2001; North, 1990; Olson, 1993).

Aktywność obywatelska jest także istotnym zadaniem rozwojowym. Havighurst (1972) wymienił obowiązki obywatelskie wśród najważniejszych zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości. Podjęcie roli obywatela, przejawiające się przede wszystkim w braniu udziału w wyborach, płaceniu podatków, aktywności społecznej czy wykazywaniu się postawą patriotyczną, jest również dla młodych Polaków

jednym z ważnych markerów dorosłości (Oleszkowicz, Misztela, 2015).

Zarówno potoczni obserwatorzy, jak i profesjonalści – psychologowie, pedagodzy, socjologowie – zadają sobie pytanie: z czego wynika obywatelskie zaangażowanie i jaki wpływ mają na nie doświadczenia z dzieciństwa i młodości?

Myślenie o obywatelstwie w kontekście dzieciństwa zostało zapoczątkowane przez ruchy emancypacyjne początku XX wieku i było reakcją na obronę praw jednostek „upośledzonych i niesamodzielnych”. Przedmiotem zainteresowania naukowego psychologów rozwojowych stało się w latach 60. XX wieku, kiedy to – na fali szczególnego zaangażowania w walce o równe prawa dla Afroamerykanów – nastąpił w Stanach Zjednoczonych wzrost protestów społecznych. Rozpoczęto wówczas badania, prowadzone w Piagetowskim ujęciu stadialnym, nad rozumieniem przez dzieci systemów i struktur społecznych, takich jak władza, parlament, rząd (zob. pionierskie badania Judith Torney-Purta; Hess, Torney-Purta, 1967). Zakończyły się one przełomową w tamtych latach konkluzją, że obywatelem nie staje się osoba wraz z nabyciem formalnych praw wyborczych, a okres młodości i wczesnego dzieciństwa jest krytycznym czasem dla uruchomienia wewnętrznych zasobów sprzyjających aktywności obywatelskiej. Zadano też dwa ważne pytania dotyczące tej sfery aktywności: (1) jakie czynniki warunkują obywatelskie zaangażowanie młodych ludzi oraz (2) na ile obywatelskie zachowania są zdeterminowane wczesnymi doświadczeniami społecznymi z okresu dzieciństwa i młodości? Te dwa zagadnienia będą przedmiotem rozważań w niniejszym artykule, który ma charakter teoretyczny i przeglądowy. Kolejno omówione zostaną: zagadnienie obywatelstwa i jego psychologiczna perspektywa, obecny stan badań nad psychologicznymi uwarunkowaniami aktywności obywatelskiej dzieci i młodzieży, znaczenie doświadczeń okresu dzieciństwa i młodości dla podejmowania działań obywatelskich w życiu dorosłym. Na tle omawianych badań zostanie uwypuklony wkład polskich psychologów, którzy prowadzą systematyczne badania w tej dziedzinie. W podsumowaniu

zostaną omówione nowe wątki dla badań nad obywatelstwem dzieci i młodzieży.

AKTYWNOŚĆ OBYWATELSKA DZIECI I MŁODZIEŻY JAKO KATEGORIA BADAWCZA W PSYCHOLOGII

Aktywność obywatelska przez wiele lat była domeną socjologów i przedstawicieli nauk politycznych. Z tej perspektywy obywatelstwo rozumiano w relacji jednostka–państwo, co oznaczało, że dobry obywatel to osoba, która głośuje, startuje w wyborach lub przynależy do partii politycznych. Zmiany społeczne XX wieku, takie jak postęp technologiczny, migracje, zmiana roli kobiety (Kerr, 1999), stworzyły zupełnie nowe problemy. Zanieczyszczenie środowiska, konflikty, przemoc, bieda, bezrobocie itd. to zjawiska, których rozwiązanie zaczęło się wymykać z rąk polityków i weszło w granice odpowiedzialności jednostek (Kerr, 1999). Obywatel XXI wieku to osoba, która potrafi w życiu codziennym rozwiązywać nie tylko osobiste problemy, ale także wpływać na postawy innych, na instytucje społeczne, kształtować nastawienia, które służą pozytywnemu rozwiązaniu spraw (Davies, Issitt, 2005). Tak więc tradycyjny obywatelski paradygmat jednostka–państwo został wzbogacony o inny: jednostka–codzienna aktywność. Daje to przestrzeń dla badań psychologicznych dzieci i młodzieży, które nie mają wprawdzie formalnych praw wyborczych, ale zbierają znaczące doświadczenia dla przyszłych obywatelskich działań lub ich braku. Rodzi to pytanie o rodzaj gromadzonych przez młodych ludzi doświadczeń. Nie każda bowiem aktywność społeczna jest aktywnością obywatelską. Poniżej zostaną opisane te zachowania społeczne, które należą do grupy aktywności obywatelskich (szerszy opis teorii i modeli zachowań obywatelskich młodych ludzi można znaleźć w: Krzywosz-Rynkiewicz i in., 2018).

Pierwsze znaczące analizy rozwojowe zachowań obywatelskich młodzieży prowadziła Torney-Purta (Torney-Purta i in., 2004). Brała ona pod uwagę ogólne zainteresowania sprawami publicznymi, znajomością historii kraju

i funkcjonowania systemów państwowych, chęć brania udziału w wyborach, ale także kandydowania w nich – nazwała to konwencjonalną aktywnością polityczną. Zwróciła też uwagę na działania o charakterze mniej formalnym, na przykład udział w protestach, angażowanie się w działalność wolontariatów i organizacji broniących praw człowieka, które nazwała działalnością wspólnotową. Wyniki jej badań pokazały, że obydwa rodzaje zachowań obywatelskich zależą od poziomu społecznego zaufania, jakie młodzi przejawiają wobec instytucji państwa i przedstawicieli lokalnych społeczności (np. dyrektora szkoły, kucharza w osiedlowej restauracji) oraz zaufania do osób z najbliższego otoczenia (przyjaciół, znajomych, rodziny). Podjęcie konwencjonalnej aktywności obywatelskiej jest jednak uwarunkowane przede wszystkim zaufaniem do osób bliskich (więziami z rodzicami i zaufaniem do nich), a także przekonaniem o własnej skuteczności (Torney-Purta i in., 2004). W ten sposób wskazała na znaczenie specyficznych uwarunkowań rodzinnych i społecznych dla obywatelskich działań w przyszłości.

Kolejne badania poszerzały krąg branych pod uwagę aktywności obywatelskich. Integrację modeli zachowań obywatelskich przedstawiają w swojej typologii Anna Zalewska i Beata Krzywosz-Rynkiewicz (Zalewska i in., 2011). Uwzględniają one sześć typów zachowań:

1. Obywatelstwo pasywne – obejmujące zachowania wyrażające tożsamość narodową, poczucie przynależności do kraju, szacunku dla symboli narodowych i patriotyzm.
2. Obywatelstwo półaktywne – wyrażające lojalność wobec prawa i instytucji państwowych oraz okazjonalną aktywność wyborczą (udział w głosowaniu).
3. Aktywne obywatelstwo społeczne – przejawiające się w pomocy i działaniach wolontarystycznych na rzecz środowiska, podtrzymania wspólnoty i reprezentowania jej oraz rozwiązywania problemów społeczności.
4. Aktywne obywatelstwo polityczne – obejmujące deklaracje współzrządzenia poprzez wstąpienie do politycznych partii lub kandydowanie w wyborach.
5. Aktywne obywatelstwo na rzecz zmiany – przejawiające się w dążeniu do kontroli władzy, kontestowaniu istniejącego porządku, legalnych i nielegalnych protestach.
6. Aktywne obywatelstwo osobiste – związane z zachowaniami zorientowanymi na własny rozwój, usamodzielnienie się, dążenie do niezależności finansowej i przedsiębiorczość, na przykład dążenie do zdobycia zawodu, by uzyskać niezależność i nie być zdanym na wsparcie ze strony państwa, które należy się bardziej potrzebującym.

Model ten został opisany nieco szerzej z trzech powodów. Po pierwsze, wydaje się, że jest on kompleksowy i ujmuje wszystkie analizowane obecnie rodzaje aktywności obywatelskiej młodych ludzi. Po drugie, został zweryfikowany empirycznie i posiada rzetelne i trafne narzędzie badawcze (Kwestionariusz Zachowań Obywatelskich – zob. Zalewska i in., 2011). Po trzecie, posłużył do przeprowadzenia zakrojonych na szerszą skalę badań międzynarodowych (Krzywosz-Rynkiewicz i in., 2018), wzbogacających wiedzę o czynnikach sprzyjających aktywności obywatelskiej młodzieży, które omówimy w dalszej części.

ZASOBY OSOBOWE I DOŚWIADCZENIA MAJĄCE ZNACZENIE DLA AKTYWNOŚCI OBYWATELSKIEJ DZIECI I MŁODZIEŻY

Prowadzone w ostatnich latach badania nad uwarunkowaniami aktywności obywatelskiej młodych ludzi pozwalają na wyłonienie trzech poziomów czynników, pod których wpływem ona pozostaje (Norris, 2002): poziom *mikro* – związany z wewnętrznymi zasobami osoby, poziom *mezo* – związany z interakcjami osoby z najbliższym otoczeniem oraz poziom *makro* – dotyczący uwarunkowań społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Poniżej zostaną przedstawione uwarunkowania aktywności obywatelskiej odnoszące się do tych poziomów.

Znaczenie czynników z poziomu mikro dla aktywności obywatelskiej – cechy osobowości

Obserwując aktywność obywatelską, nie sposób uciec od pytania, w jakim stopniu jest ona uwarunkowana cechami osobowości. Być może jest tak, że na przykład angażowanie się w protesty jest wynikiem typu temperamentu, a nie decyzji podjętej na podstawie poglądów politycznych. Zalewska i Krzywosz-Rynkiewicz (2011) badały sześć rodzajów aktywności obywatelskiej młodych ludzi (model opisany w poprzednim paragrafie) w różnych fazach adolescencji w relacji do różnych poziomów zasobów osobowych. Odnosząc się do koncepcji trójpoziomowego modelu osobowości (McCrae, Costa, 1999; McAdams, Pals, 2006), analizowały znaczenie podstawowych cech osobowości (temperament i cechy Wielkiej Piątki) oraz specyficznych cech osobowości, będących wynikiem nabytych przekonań i charakterystycznych dla jednostki przystosowań (lokalizacja poczucia kontroli, optymizm, siła i odporność psychiczna, odpowiedzialność i podstawowe wartości). Wyniki pokazały, że temperament i podstawowe cechy osobowości, związane z negatywną emocjonalnością (reaktywność emocjonalna, perseweratywność i neurotyczność), nie mają znaczenia dla przewidywania zachowań obywatelskich. Cechy zwiększające poziom aktywacji i związane z pozytywną emocjonalnością (aktywność, zwawość i ekstrawersja z modelu Wielkiej Piątki) są natomiast związane z gotowością do obywatelstwa o charakterze społecznym. Zwłaszcza sumienność pozwala przewidzieć wszystkie powszechnie akceptowane rodzaje obywatelskich zachowań. Z kolei specyficzne cechy osobowości są systematycznie powiązane ze wszystkimi akceptowanymi formami aktywnego obywatelstwa, a ich udział w jego wyjaśnianiu jest większy niż cech podstawowych. Kierunek tych powiązań jest odmienny, w zależności od charakteru obywatelskiej aktywności. Na przykład buntownicy – nastawieni przede wszystkim na protest i nieangażujący się w działania społeczne, a także pokazujący niższy poziom przynależności narodowej i gotowości do konwencjonalnej aktywności

obywatelskiej (np. udziału w głosowaniu) – wykazują niski poziom specyficznych zasobów: odpowiedzialności podmiotowej, esencjalnego optymizmu i odporności psychicznej. Mają też niski poziom orientacji na wartości społeczne i wartości władzy. Z kolei najbardziej zaangażowani aktywiści, którzy pokazują wysoki poziom patriotyzmu, szacunku dla prawa i instytucji państwa, gotowości angażowania się w działalność polityczną i społeczną, charakteryzujący się wysoką odpowiedzialnością, są bardziej optymistyczni, odporni i mają wysoki poziom orientacji na wartości społeczne i wartości władzy (np. prestiżu, wpływu, kontroli). Z prowadzonych badań wypływają dwa istotne wnioski. Po pierwsze, cechy osobowe nie wiążą się raczej z samą aktywnością, ale ich konfiguracja może prowokować do angażowania się w różne rodzaje działań obywatelskich. Po drugie, ważne jest, że to nie cechy podstawowe, lecz specyficzne zasoby osobowe, rozwijane w procesie socjalizacji i wychowania, mają większe znaczenie dla aktywności obywatelskiej. I tak wczesne doświadczenia społeczne – przebywanie z innymi, podejmowanie wspólnych działań zgodnie z określonymi zasadami – mają zasadnicze znaczenie dla budowania osobistych zasobów sprzyjających zaangażowaniu.

Znaczenie czynników z poziomu mezo dla aktywności obywatelskiej – szkoła i edukacja

Znaczenie wiedzy obywatelskiej i kontekstu jej nabywania. Przekonanie, że wiedza ma znaczenie dla zaangażowania w aktywność obywatelską, zaowocowało wprowadzeniem kilkadziesiąt lat temu, w różnych krajach i systemach politycznych, przedmiotu Edukacja obywatelska. I rzeczywiście badania pokazują, że osoby aktywne obywatelsko w różnych sferach, mają więcej wiedzy o systemach politycznych niż osoby mało aktywne (Brady, 1999). Na przykład w klasycznych badaniach dotyczących młodych Amerykanów protestujących w obronie praw czarnoskórych w 1967 roku w Newark – prowadzonych przez Jeffrey'ego Paige'a (1971) – oprócz udziału w protestach badano także takie zachowania, jak gotowość do głosowania

oraz angażowanie się w działalność organizacji praw człowieka. Okazało się, że osoby o wyższym poziomie wiedzy angażowały się częściej w różne aktywności obywatelskie, ale rodzaj aktywności był uwarunkowany poziomem zaufania do rządu. Na przykład wiedza była pozytywnie skorelowana z udziałem w zamieszkach i uczestnictwem w spotkaniach organizacji pozarządowych, gdy wiązała się z niskim zaufaniem do instytucji państwa. Z kolei gotowość do głosowania była szczególnie wysoka u tych, którzy mieli wiedzę i jednocześnie ufali rządowi. Tak więc wiedza o tym, po co są rządy, i dostrzeganie, że nie funkcjonują prawidłowo, rodzi szczególną złość, opór i bunt. Wiedza natomiast powiązana z akceptacją sposobu działania instytucji państwowych sprzyja konwencjonalnej aktywności obywatelskiej. Niektóre współczesne badania wskazują, że wiedza, lub jej brak, nie musi prowadzić do aktywności. Na przykład polscy uczniowie mają większą wiedzę o historii państwa i współczesnej demokracji, a także o obowiązkach i funkcjach instytucji państwa, ale wykazują większą bierność wobec problemów społecznych i politycznych niż ich rówieśnicy z innych krajów (Koseła, 2004). Wydaje się więc, że znaczenie ma nie sama wiedza, ale okoliczności jej zdobywania. Zetknięcie się uczniów z konkretnymi problemami w realnych warunkach wywiera większy wpływ na aktywność obywatelską niż wypełniony treściami program nauczania. W jednym z amerykańskich programów edukacyjnych – „Dzieci głosują” – młodzi uczestniczyli w różnych aktywnościach pozaszkolnych związanych z wyborami, co spowodowało wzrost wiedzy na temat systemów politycznych i reguł demokracji (McDevitt, Kiouisis, 2006). Jednocześnie uczniowie biorący udział w projekcie częściej podejmowali z rodzicami dyskusje na tematy polityczne, co zwrótnie wpłynęło na sposób integracji wiedzy obywatelskiej z wiedzą z innych dziedzin. Badacze nazwali to „efektem podciągania” (ang. *trickle-up effect*) i zwrócili uwagę na znaczenie podejmowania tematów politycznych w rozmowach z młodymi ludźmi. Ci, którzy systematycznie dyskutowali na bieżące tematy polityczne i społeczne w dzieciństwie, mieli wyższy poziom wiedzy politycznej,

a we wczesnej dorosłości chętniej głosowali, brali udział w wolontariatach i angażowali się obywatelsko (Hess 2009; Andolina i in., 2003; McIntosh i in., 2007). Podobnie jeśli w szkole nauczyciele zachęcali do dyskusji na tematy społeczne i polityczne, to uczniowie osiągnęli wyższy poziom wiedzy i aktywności obywatelskiej (Andolina i in., 2003; Torney-Purta i in., 2001). Prawdopodobnie podczas dyskusji młodzi ludzie są bardziej skłonni do wyobrażania sobie siebie jako aktorów politycznych, którzy mogą powodować zmianę.

Wprowadzenie przedmiotu szkolnego z nadzieją, że uczniowie wyposażeni w wiedzę będą angażować się w działalność obywatelską, może prowadzić do rozczarowań. Polityczna socjalizacja nie zachodzi bowiem w klasie szkolnej, lecz w realnym życiu, kiedy młodzi współpracują, wypracowują realne rozwiązania i mają pozytywne wzorce ze strony dorosłych. Mimo to nie można pominąć w rozważaniach obywatelskich znaczenia szkoły z innego ważnego powodu. Młodzi ludzie budują swoją wiedzę i przekonania o tym, co to znaczy być obywatelem, poprzez doświadczenia z instytucjami społecznymi, na co zwracała uwagę Torney-Purta (Hess, Torney-Purta, 1967). Dzięki korzyściom, jakich mogą oczekiwać od instytucji oraz jakich instytucje mogą oczekiwać od nich, rozwijają przekonania o rodzajach praw i obowiązków w systemach społecznych. Pierwszą instytucją publiczną, z jaką mają doświadczenia, jest szkoła.

Znaczenie szkoły i modelu edukacji obywatelskiej. Rolę szkoły w budowaniu obywatelskiej aktywności upatruje się dwóch dziedzinach. Pierwsza dotyczy charakteru edukacji i kultury szkoły (treści, metod, roli nauczycieli i uczniów, wzajemnych relacji itd.). Ze wszystkich analizowanych elementów największy wpływ na obywatelskie zaangażowanie wywiera deliberatywny klimat klasy w połączeniu z polityczną samooceną (przekonaniem na temat bycia wartościowym podmiotem w wymianie poglądów i działań w sferze publicznej; Amna, Zetterberg, 2010). Buduje on poczucie pewności w instytucji, wewnętrznej skuteczności i kolektywnego działania. Daje też uczniom doświadczenie realnej władzy w swojej szkole (Torney-Purta,

Wilkenfeld, Barber, 2008; Wilkenfeld, 2009). Druga dziedzina badań koncentruje się na systemowym podejściu, które sprowadza się do pytania: czy edukacja obywatelska powinna być prowadzona w ramach oddzielnego przedmiotu, czy raczej włączona w cały program nauczania, a także jak długo powinna trwać, na przykład czy warto rozpoczynać pracę z małymi dziećmi? Te kwestie wpływają na wiele edukacyjnych rozwiązań. Są na przykład kraje, w których rezygnuje się z odrębnego przedmiotu szkolnego, w innych zaś taki przedmiot zaczyna się wprowadzać (Eurydice Report, 2012). Krzywosz-Rynkiewicz wraz z międzynarodowym zespołem badaczy przeprowadziła analizę zależności pomiędzy modelem edukacji obywatelskiej a aktywnością młodzieży (dotyczącą obywatelstwa pasywnego, np. patriotyzmu, obywatelstwa półaktywnego, np. gotowości do głosowania i przestrzegania prawa, oraz obywatelstwa aktywnego, np. angażowania się w działania polityczne i społeczne, działania na rzecz zmiany i działania osobiste zmierzające do niezależności – zob. model opisany we wprowadzeniu do tego artykułu) w 14 krajach Europy (Krzywosz-Rynkiewicz i in., 2017a). Na podstawie raportu Eurydice wyłoniono trzy grupy krajów, w których edukacja obywatelska jest obecna na poziomie nauczania: podstawowym (1), gimnazjalnym (2) i licealnym (3). Okazuje się, że istnieje zależność pomiędzy długością tej edukacji a aktywnością młodzieży. Kształcenie na dwóch poziomach wiąże się z najwyższą gotowością do wszystkich rodzajów aktywności. Kształcenie na trzech poziomach wiąże się ze spadkiem gotowości do półaktywnego obywatelstwa, czyli lojalności wobec instytucji państwa, cnót obywatelskich, takich jak udział w wyborach, oraz aktywnego obywatelstwa, zwiększa natomiast poczucie tożsamości i patriotyzmu.

Analizowano też sposób prowadzenia edukacji – edukacja w ramach przedmiotu vs. edukacja zintegrowana z innymi przedmiotami. Wyłoniono różne modele edukacji obywatelskiej: (1) mieszany intensywny model, w którym edukacja jest obowiązkowa w ramach przedmiotu, a treści obywatelskie są dodatkowo zintegrowane z innymi przedmiotami, (2) model zintegrowany, w którym nie ma przedmiotu,

a treści są zintegrowane z innymi przedmiotami oraz (3) model przedmiotowy, w którym naucza się przedmiotu, ale nie ma integracji treści. Okazuje się, że każdy model sprzyja innemu rodzajowi aktywności obywatelskiej młodzieży. Zintegrowanie treści obywatelskich z innymi przedmiotami nauczania najbardziej sprzyja gotowości do aktywności politycznej, a więc chęci przynależności do organizacji, kandydowania w wyborach. Mieszany intensywny model wiąże się z większą aktywnością osobistą, a więc chęcią brania spraw w „swoje ręce”, samodzielnego rozwiązywania problemów. Kształcenie obywatelskie ograniczone jedynie do przedmiotu szkolnego, bez integracji treści, sprzyja w największym stopniu obywatelstwu pasywnemu, opartemu przede wszystkim na poczuciu patriotyzmu.

Znaczenie czynników z poziomu makro dla aktywności obywatelskiej – uwarunkowania demograficzne i socjoekonomiczne

Psychologowie analizują aktywność obywatelską najczęściej z poziomu osobistych zasobów jednostki lub jej relacji z najbliższym otoczeniem, co zostało omówione powyżej. Interesującej perspektywy dostarcza perspektywa ekonomiczno-społeczna i kulturowa. Ukazuje ona innego rodzaju prawidłowości pozwalające zrozumieć adaptacyjne znaczenie aktywności obywatelskiej, która ma różne profile w zależności od kontekstu społecznego i polityczno-ekonomicznego.

Znaczenie demografii. Historyczna analiza aktywności obywatelskiej pokazuje, że na ogół młodzież częściej niż inne grupy wiekowe włącza się w zachowania obywatelskie i jest bardziej skłonna do obywatelskiego nieposłuszeństwa – częściej angażuje się w bunt, protesty zarówno te legalne, jak i nielegalne (Huntington, 1996). Jedną z hipotez wyjaśniających ten fakt (Goldstone, 2002) podkreśla, że młodzi mają mniej do stracenia (nie mają pracy, pozycji zawodowej itd.). Istnieje też koncepcja, że do buntów dochodzi częściej w tych społecznościach, w których proporcja młodzieży do innych członków społeczeństwa jest stosunkowo wysoka (Hart i in., 2004). Wówczas wpływ doro-

słych na funkcjonowanie dzieci i młodzieży jest mniejszy i nie przekazują oni w takim stopniu, jak w okresach niżu demograficznego tradycyjnych wartości i zasad zachowania.

Badania pokazują, że wraz z wyżym demograficznym wzrasta skłonność do konfliktów i przemocy, szczególnie w krajach o niskim rozwoju ekonomicznym (Hart i in., 2004). Mimo to obawa, że młodzi mogą destabilizować system polityczny nie odnosi się do krajów rozwijających się intensywniej (np. krajów Europy Środkowo-Wschodniej). Kiedy państwo inwestuje w kapitał społeczny czy edukację, ale jego gospodarka nie rośnie proporcjonalnie, wtedy na rynek wchodzi grupy młodych, wykształconych ludzi, którzy nie mogą dostać pracy na miarę swoich aspiracji i wykształcenia. Nie skutkuje to jednak angażowaniem się w bunt, ale raczej próbami dopasowania się do istniejących możliwości, a więc zatrudniania się w zawodach poniżej kwalifikacji, podejmowania dorywczych prac, odkładania stabilizacji rodzinnej (wchodzenia w stałe związki, posiadanie dzieci), przedłużania edukacji. W konsekwencji prowadzi to do apatii i niechęci do angażowania się w życie społeczności oraz zaniku obywatelskich zachowań, takich jak udział w wyborach, lojalność wobec prawa, szacunek dla instytucji państwa czy działania na rzecz wspólnego dobra.

Znaczenie statusu socjoekonomicznego. W literaturze rzadziej opisuje się zależności pomiędzy samą aktywnością obywatelską a poziomem ekonomicznym, choć przedstawia się wiele analiz wskazujących na zależność pomiędzy bogactwem a czynnikami społecznymi i zasobami indywidualnymi obywateli. Na przykład państwa, w których obywatele przestrzegają reguł prawa, budzą większe zaufanie inwestorów i szybciej rozwijają się ekonomicznie (Vijayaraghavan, Ward, 2001; Wojtyła, 2007), podobnie jak kraje o wysokim poziomie demokracji i swobód obywatelskich (Tavares, Wacziarg, 2001). W jednym z badań (Krzywosz-Rynkiewicz i in., 2017b) przeanalizowano zależność różnych rodzajów aktywności obywatelskich młodych ludzi w 15 krajach o różnym statusie socjoekonomicznym. Wzięto pod uwagę szybkość bogacenia się i poziom nierówności społecznych. Jak się okazało, dynamika bogacenia się jest powiązana

z ogólną aktywnością obywatelską młodzieży. W krajach, w których jest ona przeciętna, poziom różnych form obywatelstwa (formy te zostały opisane we wprowadzeniu do niniejszego artykułu) jest istotnie statystycznie najniższy. Natomiast najwyższy poziom aktywnej formy obywatelstwa, zwłaszcza aktywności politycznej i aktywności ukierunkowanej na zmiany, występuje w krajach o najwyższym wskaźniku wzrostu gospodarczego, co prawdopodobnie jest powiązane z dążeniem do zwiększania możliwości udziału w korzystnych zmianach. Inne analizy pokazały, że ogólny poziom aktywności obywatelskiej jest różnicowany przez poziom stratyfikacji społecznej, mierzonej indeksem Giniego¹. W krajach o najwyższych nierównościach młodzież ma znacznie wyższe poczucie więzi z narodem, jest gotowa do obrony kraju, protestów, angażowania się w politykę, ale też w działalność na rzecz innych. Wydaje się, że nierówności integrują młodych ludzi wokół idei narodu oraz zwiększają poczucie siły i wspólnoty. Aktywizują też do aktywności politycznej i działania na rzecz społeczności oraz mobilizują do protestów. Z kolei obywatele krajów o większej równości społecznej wykazują większy szacunek dla aktywności obywatelskiej rozumianej jako respekt dla instytucji państwa, codziennej pracy, partycypacji w wyborach oraz rozwoju osobistych zasobów.

Analizy na poziomie *makro* pokazują, że aktywność obywatelska młodych ludzi jest odpowiedzią na potrzeby społeczno-ekonomiczne i ma charakter adaptacyjny. W krajach mało zamożnych, szybko bogacących się, z dużym poziomem nierówności, obywatelstwo przejawia się silniej w formie pasywnej, czyli poczuciu patriotyzmu i przynależności narodowej, ale też w działaniach aktywnych zmierzających do zmiany istniejącej rzeczywistości społecznej. Tam są więc młodzi patrioci, którzy się buntują. W krajach zamożnych, wolno bogacących się i o niskich poziomach nierówności obywatelstwo częściej ma postać półaktywną, co sprzyja akceptacji istniejącego stanu rzeczy, lojalności wobec różnych społecznie ustanowionych regulacji oraz podejmowaniu zachowań w celu ochrony i utrwalania istniejącej rzeczywistości społecznej.

ZNACZENIE WCZESNYCH DOŚWIADCZEŃ DLA AKTYWNOŚCI OBYWATELSKIEJ W DOROSŁOŚCI

W poprzedniej części artykułu prześledziliśmy obecny stan wiedzy o czynnikach, które wpływają na aktywność obywatelską i zaangażowanie młodzieży. Powstaje jednak pytanie o to, jakie znaczenie mają te doświadczenia dla zachowań obywatelskich w przyszłości.

Psychologowie badający procesy rozwojowe śledzą zmianę zarówno struktur psychologicznych zjawisk, jak i zachowań, które są ich przejawem. Wiele z nich charakteryzuje się ciągłością rozwojową (Kagan, 1980). Jeśli struktura jakiegoś zjawiska jest stała i przejawia się w tych samych zachowaniach przez określony czas, to możemy powiedzieć, że charakteryzuje się ona *homotypiczną ciągłością*. Jeśli natomiast przejawia się różnie w różnych okresach, to mamy do czynienia z rozwojowym wzorcem *heterotypicznej ciągłości*. Są jednak zjawiska, które mają charakter nieciągły. Jeśli zarówno struktura, jak i zachowanie ulegają zmianie, to mamy do czynienia z *heterotypiczną nieciągłością*. Przez wiele lat psychologowie traktowali obywatelstwo jako zjawisko heterotypicznie nieciągłe, gdyż zakładano, że jego struktura w dzieciństwie i dorosłości jest odmienna, podobnie, jak zachowanie (Sherrod i in., 2010). Pewne obszary obywatelstwa (np. aktywność polityczna czy udział w protestach) nie odnosiły się do aktywności obywatelskiej dzieci czy młodzieży, lecz stanowiły domenę dorosłych. Nie można więc było stwierdzić, jak na przykład zmienia się gotowość do głosowania w wyborach od dzieciństwa do dorosłości. Mimo to w przypadku bardziej współczesnych koncepcji, które rozpatrują obywatelstwo nie tyle w relacji do podstawowych obowiązków (np. udział w wyborach, który jest możliwy w momencie uzyskania formalnej dorosłości), ile w relacji do codziennej aktywności (partycypacji w samorządach szkolnych, akcjach społecznych itd.), gotowość do udziału w wyborach znajduje odzwierciedlenie w zachowaniach dzieci i młodzieży. Na przykład młodzi nie mogą głosować w wyborach parlamentarnych, ale głosują w wyborach do samorządu

szkolnego, nie są członkami partii politycznych, ale mogą kandydować do organizacji młodzieżowych i być wybierani na przykład do rady szkoły, mogą też brać udział w legalnych i nielegalnych protestach. Z tego punktu widzenia warto rozważyć obywatelskie zaangażowanie jako zjawisko rozwojowe *heterotypycznie ciągle*. Struktura jest względnie stała i dotyczy różnych form aktywności – począwszy od obywatelstwa pasywnego opierającego się na poczuciu przynależności narodowej czy patriotyzmu poprzez różne formy aktywnego obywatelstwa, takiego jak zaangażowanie społeczne, aktywność polityczna, aktywność ukierunkowana na zmianę czy aktywność osobista. Zmiana następuje raczej w zachowaniach, na przykład udział w akcjach dobroczynnych, protestach czy głosowaniu. Takie spojrzenie na rozwój aktywności obywatelskiej ma duże znaczenie dla badań nad rozwojem tej sfery. Otwiera przestrzeń dla analizy wpływu różnych czynników na strukturę aktywności obywatelskiej w młodszym okresie rozwojowym oraz na jej stabilność lub ewentualną zmienność. Takie badania nie są podejmowane systematycznie, są raczej prowadzone fragmentarycznie i dotyczą poszczególnych jej aspektów, na przykład patriotyzmu czy zaangażowania społecznego.

Jedną z niewielu koncepcji integrujących dotychczasowe badania nad strukturą obywatelskiej aktywności młodych ludzi, jest koncepcja Hugh McIntosha i Jamesa Jounissa (2010). Wskazują oni, że okres dzieciństwa i młodości to czas budowania rusztowania pod obywatelską aktywność w dorosłości. Na to rusztowanie składają się trzy czynniki: wiedza o systemach politycznych, doświadczenia z systemem oraz wsparcie znaczących dorosłych.

Wiele badań wskazuje na znaczenie wiedzy w podejmowaniu aktywności obywatelskiej, o czym wspomniano już tym artykule. Osoby mające większy zasób wiedzy o polityce i systemach społecznych wykazują większe zaangażowanie w działania obywatelskie. Istotnym czynnikiem modyfikującym rodzaj aktywności związanej z wiedzą jest zaufanie. Wiedza idąca w parze z zaufaniem powoduje większą gotowość do działań społecznie akceptowanych. Powiązana z brakiem zaufania sprzyja więk-

szej gotowości do angażowania się w bunt i nie zawsze legalne protesty. Oprócz zaufania znaczenie ma też kontekst, w którym wiedza jest zdobywana, przede wszystkim: udział w dyskusjach i deliberatywny klimat klasy. Podejmowanie tematów związanych z polityką w partnerskich rozmowach z dorosłymi, buduje przekonanie o byciu wartościowym podmiotem w wymianie poglądów (Amna, Zetterberg, 2010) a w przyszłości zwiększa zarówno konwencjonalną aktywność obywatelską (angażowanie się w działania partii politycznych, kandydowanie w wyborach, udział w głosowaniach itd.), jak i społeczną aktywność obywatelską (np. udział w akcjach wolontariackich, działalność na rzecz lokalnych społeczności). Ponadto poprzez dyskusję młodzi ludzie poszerzają perspektywę, poznają złożone uwarunkowania społeczne i interpersonalne – na przykład jak różne kwestie wyglądają z różnych punktów widzenia – uczą się gromadzić argumenty przemawiające do ich adwersarzy. Mogą więc być lepszymi negocjatorami rozwiązań, które są satysfakcjonujące dla szerszych grup niż własna.

Także pierwsze doświadczenia związane z funkcjonowaniem w instytucji budują przekonania o własnej skuteczności działań w sferze publicznej, które przekładają się na przyszłe obywatelskie zaangażowanie. Uczniowie, którzy mogą wpływać na politykę szkolną, zdobywają poczucie pewności w stosunku do instytucji i mają doświadczenie sprawowania realnej władzy w swojej szkole (Torney-Purta i in., 2008; Wilkenfeld, 2009).

Wielu badaczy podkreśla, że podstawowym czynnikiem sprzyjającym aktywności obywatelskiej w dorosłości są doświadczenia aktywności o charakterze obywatelskim w dzieciństwie i młodości. Jeśli młody człowiek działał na rzecz organizacji młodzieżowych, będzie bardziej zaangażowany w działania obywatelskie (w tym także konwencjonalne, takie jak udział w głosowaniu) w dorosłości. Są jednak czynniki, które moderują tę aktywność. Reed Larson i David Hansen (2005) badali grupy aktywistów i stwierdzili, że dorosły lider (drużynowy w harcerstwie, opiekun koła szkolnego itd.), odgrywa główną rolę w tworzeniu doświadczeń o charakterze obywatelskim. Deklaracje młodzieży związane

z przyszłą tradycyjną partycypacją w polityce są związane z częstością uczestnictwa w organizacjach lub klubach, w których wspierają ich dorośli. Nie są natomiast powiązane z nieformalnymi relacjami z kolegami w tych grupach. Tak więc aktywność, której towarzyszy budowanie sieci relacji i pozycji w grupie rówieśniczej, nie przekłada się na większą aktywność obywatelską w przyszłości, jeśli młodzi nie mają wzorca w postaci dorosłego lidera, który przyczynia się do spójności grupy i organizowania jej aktywności.

Znaczenie wczesnych doświadczeń może mieć jeszcze jedno wartości – przyczynia się do kształtowania cech osobowości, które sprzyjają obywatelskiej aktywności. Jak wykazały Zalewska i Krzywosz-Rynkiewicz (2011) to specyficzne, a nie podstawowe cechy osobowości, które są kształtowane przez wczesne doświadczenia społeczne, mają większe znaczenie w podejmowaniu aktywności o charakterze obywatelskim. Podejmowanie wspólnych działań zgodnie z określonymi zasadami ma więc zasadnicze znaczenie dla budowania osobistych zasobów sprzyjających zaangażowaniu.

PODSUMOWANIE

Opisywanie stanu wiedzy na temat przyczyn i uwarunkowań psychologicznych zjawisk, w tym przypadku aktywności obywatelskiej młodych ludzi, nieuchronnie prowadzi do pytania o wątki i tematy przyszłych badań? Warto zwrócić uwagę na dwa z nich.

W literaturze na temat rozwojowych uwarunkowań aktywności obywatelskiej niewiele jest doniesień wskazujących na to, w jakim stopniu funkcje poznawcze mogą się do niej przyczyniać. Ta zaniedbana dziedzina może być obiecującym wątkiem badawczym, szczególnie w odniesieniu do funkcji zarządzających – pamięci roboczej, giętkości poznawczej, planowania i hamowania (Hughes i in., 2004.) Zwykle funkcje te bada się w kontekście procesów uczenia się, choć są one równie ważne dla rozwoju społecznego. Na przykład pamięć robocza wspierająca kolekcjonowanie informacji potrzebnych do zrozumienia nowych pojęć i rozwijania złożonych konceptów społecznych,

może być kluczowa dla rozumienia takich zjawisk jak autorytet, sprawiedliwość itd. Z kolei giętkość poznawcza, a więc dostosowanie wymagań i priorytetów, aby móc zrozumieć szerszą perspektywę, może być istotna dla rozumienia kontekstu, perspektywy drugiej osoby lub oponentów politycznych i podejmowania dyskusji lub debat (szerzej omawiają tę kwestię Astuto, Ruck, 2010).

Klasyczne badania nad czynnikami rozwoju wskazują na znaczenie powiązań procesów dojrzenia z uczeniem się (zob. Hurlock, 1960, s. 47; Trempała, 2012). Zgodnie z nimi, aby dana dyspozycja mogła być przekształcona w kompetencję, musi napotkać doświadczenie. W sytuacji, kiedy funkcje zarządzające u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym trafiają na uruchamiające je doświadczenia typu dzielenie się, tworzenie norm, umiejętności negocjowania wspólnych zasad zabaw, tworzą się warunki do rozwoju aktywności obywatelskiej. Można przypuszczać, że dzieci o wysokim poziomie rozwoju funkcji zarządzających, będą w przyszłości bardziej angażować się obywatelsko. Jest to ważna i interesująca perspektywa dla przyszłych badaczy.

Otwarte pozostaje pytanie o to, co buduje dojrzałość obywatelską i jak można stworzyć

teorię rozwoju obywatelstwa. Wydaje się, że rozpatrywanie rozwoju obywatelskiego w klasycznych teoriach stadialnych – jak to się robi najczęściej – może być pomocne dla wyjaśniania poszczególnych czynników wpływu, chociaż ma poważne ograniczenia. Badanie zasobów jednostki i jej relacji z otoczeniem w izolacji od działania i kontekstu, wnosi ograniczony wkład w rozumienie obywatelstwa. Jednostka izolowana – bez względu na to, jak dojrzała jest jej rozumowanie – często nie funkcjonuje sprawnie w życiu publicznym, ponieważ jest to obszar społeczny i kolektywny, zmienny i wieloczynnikowy. Wymaga na przykład umiejętności przekonywania swoich zwolenników, ale także oponentów, poszukiwania w propozycjach korzyści dla odmiennych grup interesów, deliberacji i modyfikowania rozwiązań, tak by spełniały oczekiwania różnych osób, a jednocześnie były spójne i możliwe do realizacji. Zrozumienie, że „obywatelski” oznacza „publiczny” jest kluczem do konstruowania obywatelskiej teorii rozwoju (McIntosh, Youniss, 2010). Wydaje się, że włączenie odmiennych podejść metodologicznych (np. *action research* – badań w działaniu) oraz badań longitudinalnych może wzbogacić nasze rozumienie tego, jak rozwija się aktywność obywatelska.

PRZYPISY

- ¹ Współczynnik Giniego jest stosowaną w statystyce miarą koncentracji rozkładu zmiennej losowej, a w ekonometrii jest stosowany do wyrażenia nierównomiernego rozkładu dochodów w państwie; jest nazywany wskaźnikiem nierówności społecznej. Jest on wyrażony w formie procentowej i pokazuje, w jakiej grupie obywateli koncentruje się dochód (World Bank: <http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI>) (dostęp: 9.01.2017).

BIBLIOGRAFIA

- Amna E., Zetterberg P. (2010), A political science perspective on socialization research: young Nordic citizens in e comparative light. W: L.R Sherrod, J. Torney-Purta, C. Flanagan (red.), *Handbook of research on civic engagement in youth*, 61–81. New Jersey: Wiley.
- Andolina M.W., Jenkins K., Zukin C., Keeter S. (2003), Habits from home, lessons from school: influence on youth civic development. *PS: Political Science and Politics*, 36, 275–280.
- Astuto J., Ruck M.D. (2010), Early childhood as a foundation for civic engagement. W: L.R Sherrod, J. Torney-Purta, C. Flanagan (red.), *Handbook of research on civic engagement in youth*, 259–285. New Jersey: Wiley.

- Brady H.J. (1999), Political participation. W: J.P. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightman (red.), *Measures of political attitudes*, 737–801. San Diego: Academic Press.
- Davies I., Issitt J. (2005), Reflections on Citizenship Education in Australia, Canada and England. *Comparative Education*, 41, 389–410.
- Eurydice Report (2012), *Citizenship education in Europe*. Brussels Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (dostęp: 15.02.2017).
- Goldstone J.A. (2002), Population and security: How demographic change can lead to violent conflict. *Journal of International Affairs*, 56, 1, 3–23.
- Hart D., Atkins R., Markey P., Youniss, J. (2004), Youth bulges in communities. *Psychological Science*, 15, 591–597.
- Havighurst R. (1972), *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Hess D. (2009), Principles that promote discussion on controversial political issues in the curriculum. W: J. Youniss, P. Levine (red.), *Engaging young people in civic life*, 59–77. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Hess R.D., Torney-Purta J. (1967), *The development of political attitudes in children*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Hofstede G. (2001), *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage.
- Hughes C., Graham A., Grayson A. (2004), Executive function in childhood: development and disorder. W: J. Oates, A. Grayson (eds.), *Cognitive and language development in children*, 205–230. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Huntington S.P. (1996), *The clash of civilization and the remaking of the world order*. New York: Simon and Schuster.
- Hurlock E.B. (1960), *Rozwój dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Inglehart R. (1998), *Human values and beliefs*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Kagan J. (1980), Perspectives on continuity. W: O.G. Brim Jr., J. Kagan (red.), *Constancy and change in human development*, 26–74. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kerr D. (1999), *Citizenship Education: an International Comparison*. London: QCA.
- Koseła K. (2004), Młodzi obywatele – podsumowanie. W: R. Dolata, K. Koseła, A. Wiłkomirska, A. Zielińska (red.), *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*, 221–242. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., Zalewska A.M., Karakatsani D. (2017a), Does citizenship education matter: young people's citizenship activity in countries with different citizenship education experience. *Citizenship Teaching and Learning*, 12, 2, 171–188.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., Zalewska A.M., Skład M. (2017b), Does economic condition matters: Citizenship activity of young people in countries with different economic status. *Citizenship Teaching and Learning*, 12, 2, 151–169.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., Zalewska A.M., Kennedy K.J. (red.), (2018), *Young people and active citizenship in post-Soviet times*. London: Routledge.
- Larson R., Hansen D. (2005), The development of strategic thinking: Learning to impact human system in a youth activist program, *Human Development*, 48, 327–349.
- Lewicka M. (2005), Ways to make people active: The role of place attachment, cultural capital, and neighborhood ties. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 381–395.
- McAdams D.P., Pals J.A. (2006), A new big five. Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61, 204–217.
- McCrae R.R., Costa P.T. Jr. (1999), A five-factor theory of personality. W: L.A. Pervin, O.P. John (red.), *Handbook of personality*, 139–153. New York: Guilford Press.
- McDevitt M., Kioussis S. (2006), *Experiment in political socialization: Kids Vote US as a model for civic education reform*. CIRCLE working paper 49, <https://civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP49McDevitt.pdf> (dostęp: 16.02.2018).
- McIntosh H., Hart D., Youniss J. (2007), The influence of family political discussion on youth civic development. *PS: Political Science and Politics*, 40, 495–499.

- McIntosh H., Youniss J. (2010), Towards political theory of political socialization of youth. W: L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C. Flanagan (red.), *Handbook of research on civic engagement in youth*, 41–59. New Jersey: Wiley.
- Norris P. (2002), *Democratic Phoenix: reinventing political activism*. New York: Cambridge University Press.
- North D. (1990), *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oleszkowicz A., Misztela A. (2015), Kryteria dorosłości z perspektywy starszych adolescentów i młodych dorosłych. *Psychologia Rozwojowa*, 20, 1, 41–55.
- Olson M. (1993), Dictatorship, democracy, and development. *American Political Science Review*, 87, 3, 567–576.
- Paige J.M. (1971), Political orientation and riot participation. *American Sociological Review*, 36, 5, 810–820.
- Schwartz S.H., Bardi A. (1997), Influences of adaptation to communist rule on value priorities in Eastern Europe. *Political Psychology*, 18, 385–410.
- Sherrod L.R., Torney-Purta J., Flanagan C. (2010), Research on the development of citizenship: a field comes on age. W: L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C. Flanagan (red.), *Handbook of research on civic engagement in youth*, 19–37. New Jersey: Wiley.
- Tavares J., Wacziarg R. (2001), How democracy affects growth. *European Economic Review* 45, 1344–1378.
- Torney-Purta J., Barber C.H., Richardson W.K. (2004), Trust in Government-Related Institutions and Political Engagement among Adolescents in Six Countries. *Acta Politica*, 39, 380–406.
- Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schulz W. (2001), *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, IEA: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf (dostęp: 16.02.2018).
- Torney-Purta J., Wilkenfeld B., Barber C. (2008), How adolescents in 27 countries understand, support and practice human rights. *Journal of Social Issues* 64, 4, 857–880.
- Trempała J. (2012), Mechanizm zmiany rozwojowej. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 50–70. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vijayaraghavan M., Ward W.A. (2001), *Institutions and Economic Growth: Empirical Evidence from a Cross-National Analysis*, Clemson University Center for International Trade, CIT Working Paper 001302, 2001, <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/112952/2/citpaper11.pdf> (dostęp: 9.01.2017).
- Wilkenfeld B. (2009), *Does context matter? How the family, peer, school and neighborhood context relate to adolescents' civic engagement*, Medford MA: CIRCLE at Tufts University, <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP64Wilkenfeld.pdf> (dostęp: 16.02.2018).
- Wojtyna A. (2007), Teoretyczny wymiar zależności między zmianami instytucjonalnymi, polityką ekonomiczną a wzrostem gospodarczym. *Gospodarka Narodowa*, 5–6: 189–190, 1–23.
- Zalewska A., Krzywosz-Rynkiewicz B. (2011), *Psychologiczne portrety młodych obywateli*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.