

# **Jakość życia dzieci**

**a status społeczno-ekonomiczny rodziny**

Teoria i badania



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

Marta Petelewicz

# **Jakość życia dzieci** a status społeczno-ekonomiczny rodziny

Teoria i badania



WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2016

Marta Petelewicz – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny  
Katedra Socjologii Struktur i Zmian Społecznych, 90-214 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 41/43

RECENZENT

*Ryszard Szarfenberg*

REDAKTOR INICJUJĄCY

*Iwona Gos*

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

*Aleksandra Urzędowska*

SKŁAD I ŁAMANIE

*AGENT PR*

KOREKTA TECHNICZNA

*Leonora Wojciechowska*

PROJEKT OKŁADKI

*Katarzyna Turkowska*

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/Yaruta

© Copyright by Marta Petelewicz, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.06961.15.0.M

Ark. wyd. 12,1; ark. druk. 13,375

ISBN 978-83-8088-458-8

e-ISBN 978-83-8088-459-5

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

# Spis treści

Wstęp	7
Podziękowania	11
Rozdział 1	
<b>Jakość życia – perspektywa ogólna</b>	<b>13</b>
1.1. Geneza i rozwój	13
1.2. Problemy definicyjne	20
1.3. Kluczowe zagadnienia w badaniach jakości życia	22
1.3.1. Podejście obiektywne i subiektywne	23
1.3.2. Ujęcia globalne i cząstkowe	25
1.3.3. Zmienność jakości życia w perspektywie cyklu życia	26
1.3.4. Podejście integrujące	27
1.4. Koncepcja <i>having, loving, being</i> E. Allardta	28
Rozdział 2	
<b>Jakość życia dzieci</b>	<b>31</b>
2.1. Socjologiczne spojrzenie na dzieciństwo	32
2.2. Jakość życia dzieci – perspektywa badawcza	35
2.2.1. Kwestie definicyjne	35
2.2.2. Ruch wskaźników społecznych dotyczących sytuacji dzieci	37
2.2.3. Podstawy teoretyczne	41
2.2.4. Zagadnienia metodologiczne	46
2.2.5. Aspekty aplikacyjne	49
2.2.6. Badania jakości życia dzieci oparte na wskaźnikach społecznych jako nowa subdyscyplina naukowa	51
2.2.7. Modele badania jakości życia dzieci	52
2.3. Podsumowanie	57
Rozdział 3	
<b>Metodologiczne podstawy badań</b>	<b>59</b>
3.1. Problematyka	59
3.1.1. Koncepcja jakości życia dzieci przyjęta w pracy	59
3.1.2. Model jakości życia dzieci	60
3.1.3. Cel badań, pytania problemowe, hipotezy	62

## 6 Spis treści

3.2. Empiryczne podstawy badań	
3.2.1. Technika badawcza	64
3.2.2. Przygotowanie narzędzia	65
3.2.3. Dobór próby	66
3.2.4. Realizacja badania	68
3.3. Problemy metodologiczne w badaniach ankietowych z dziećmi	70
3.4. Dylematy etyczne	77

### Rozdział 4

<b>Determinanty jakości życia dzieci</b>	<b>87</b>
4.1. Status społeczno-ekonomiczny rodziny a funkcjonowanie dziecka – wnioski z badań	87
4.2. Konstrukcja wskaźnika SES rodziny dziecka w projekcie badawczym	89
4.3. Okolica zamieszkania	99
4.4. Podsumowanie	100

### Rozdział 5

<b>Jakość życia łódzkich szóstoklasistów</b>	<b>101</b>
5.1. Dziedzinaowa jakość życia	102
5.1.1. Warunki życia dziecka	102
5.1.2. Relacje z rodzicami	108
5.1.3. Relacje rówieśnicze	112
5.1.4. Funkcjonowanie w szkole	115
5.1.5. Zdrowie	132
5.1.6. Dobrostan psychiczny	138
5.1.7. Wymiary jakości życia dzieci – podsumowanie	151
5.2. Globalna jakość życia	156
5.3. Wzory jakości życia dzieci	158
5.3.1. Wzory jakości życia dzieci pochodzących z rodzin o niskim i wysokim statusie	162
5.4. Analizy na podstawie koncepcji <i>having, loving, being</i>	166
5.4.1. Wymiary <i>having, loving, being</i> a status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka	169
5.4.2. Wzory jakości życia na podstawie koncepcji E. Allardta	172
5.5. Podsumowanie	173

Zakończenie	177
Bibliografia	183
Spis tabel	195
Spis diagramów	197
Spis wykresów	198
Aneks. Kwestionariusz ankiety audytoryjnej	201

# Wstęp

Dyskurs publiczny dotyczący dzieci cechuje dualizm. Z jednej strony pisze i mówi się o najmłodszych członkach społeczeństwa używając wzniosłych słów: dobro, szczęście, przyszłość, nadzieja, z drugiej zaś dla mediów i opinii publicznej najbardziej interesujące są spektakularne, dramatyczne sytuacje: przykłady dręczenia, molestowania, niedożywienia, pokazujące skrajnie złe warunki materialne. Cała przestrzeń pomiędzy tymi krańcami, w której de facto sytuuje się realne życie większości najmłodszych pozostaje poza obszarem zainteresowania i debaty publicznej. Dane dotyczące biedy dzieci w Polsce, analizy marginalizacji, międzynarodowe raporty odnośnie jakości życia najmłodszych, zdrowia czy edukacji pozostają bez echa, nie przedzierają się przez polityczne dyskusje, których podstawę powinny stanowić.

W wielu krajach analizy jakości życia społeczeństwa jako całości i wyróżnionych w jego ramach kategorii są stałym elementem powtarzalnych diagnoz społecznych. Służą systematycznemu monitorowaniu sytuacji na różnych polach, budowaniu strategii działania w ramach rozwiązań politycznych, szczególnie w zakresie polityki społecznej, a także analizie skutków społecznych wprowadzanych rozwiązań oraz nieplanowanych zjawisk jak np. kryzys ekonomiczny. W latach 90. zaczęto dostrzegać konieczność dostosowania koncepcji jakości życia do różnych kategorii wieku pod kątem narzędzi pomiarowych oraz projektów analiz i sposobów ich wykorzystania. Stało się to impulsem do intensywnego rozwoju badań skoncentrowanych na sytuacji życiowej dzieci, które realizowane są na poziomie lokalnym, krajowym oraz międzynarodowym (UE, OECD, UNICEF). W wielu państwach (np. w Wielkiej Brytanii, USA, Szwecji, Estonii) systematycznie monitoruje się jakość życia najmłodszych członków społeczeństwa. W Polsce nie opracowano dotychczas systemu wskaźników społecznych dotyczących najmłodszych, brakuje analiz jakości życia dzieci zarówno na poziomie ogólnym, jak i w poszczególnych podkategoriach. Z różnych badań i opracowań międzynarodowych wyłania się obraz najmłodszych członków społeczeństwa jako kategorii bardzo zróżnicowanej. Na przykład raport UNICEF *Równe szanse dla dzieci. Nierówności w zakresie*

*warunków i jakości życia w krajach bogatych*<sup>1</sup> unaocznia skalę problemu – w rankingu nierówności dochodowych Polska znalazła się na 23. miejscu, zaś w obszarach nierówności w zdrowiu i zadowoleniu z życia na 33. (na 41 państw). Ponadto analizy sytuacji życiowej rodzin doświadczających problemów społecznych, jak bezrobocie, czy ubóstwo, wskazują na nasilenie problemów dotyczących różnych sfer życia dzieci.

Najogólniej zdefiniowanym celem badania rekapitulowanego w tej pracy jest właśnie scharakteryzowanie jakości życia dzieci wychowujących się w rodzinach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w perspektywie porównawczej, to jest w odniesieniu do dzieci o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Badania empiryczne zrealizowane zostały wśród celowo dobranej grupy łódzkich szóstoklasistów<sup>2</sup>. Jak pokazują analizy, Łódź jest miastem doświadczającym licznych problemów społecznych i ekonomicznych. Badania środowisk spauperyzowanych prowadzone przez zespół socjologów (skupionych w łódzkiej szkole badań nad biedą i pomocą społeczną) prowadzone od lat 90. wskazują na utrwalenie zróżnicowania przestrzennego miasta, międzypokoleniową transmisję nierówności społecznych i wykluczenia społecznego (Warzywoda-Kruszyńska, red., 1998, 2001; Warzywoda-Kruszyńska, Jankowski, 2010, por: *Polityka Społeczna 2020+ dla Miasta Łodzi*, 2016). Procesy te nie pozostają bez wpływu na najmłodszych łódzian. Wyniki analiz ukazują upośledzoną pozycję dzieci wychowujących się w rodzinach defaworyzowanych, a także dokumentują zjawisko dziedziczenia statusu społeczno-ekonomicznego (Warzywoda-Kruszyńska, 1999; Warzywoda-Kruszyńska, Petelewicz, 2010). Jak pisze Wielisława Warzywoda-Kruszyńska: „ofiarami i »przenosicielami« biedy do następnej fazy życia własnego oraz do następnego pokolenia są dzieci, wychowujące się w dysfunkcyjnych rodzinach ulokowanych w zdegradowanych fizycznie częściach miasta” (Warzywoda-Kruszyńska, 2009, s. 15). Badania ex post ujawniają traumatyczne doświadczenia wczesnych lat życia, które były udziałem dorosłych mieszkańców enklaw biedy. Zaproponowana perspektywa umożliwi dotarcie do sytuacji życiowej dzieci w teraźniejszości, poznanie jej charakterystyki oraz związanych z nią odczuć dzieci.

Opracowanie składa się z trzech części: teoretycznej, metodologicznej oraz empirycznej<sup>3</sup>. Pierwsza część poświęcona jest rozważaniom dotyczącym jakości życia,

1 Raport ukazał w 2016 r. tj. po realizacji badań i analizie wyników przedstawionych w niniejszej pracy, wnioski dla poziomu krajowego zawarte w raporcie korespondują z wynikami uzyskanymi na poziomie lokalnym w rekapitulowanym badaniu.

2 Dane gromadzono na przełomie 2007/2008 r., perspektywa czasowa jest stosunkowo odległa, w tym czasie nie przeprowadzono jednak analogicznych badań dotyczących jakości życia dzieci w Łodzi, a dane i analizy na bardziej ogólnym poziomie wskazują na utrwalenie problemów społecznych pozostających w kręgu zainteresowania tego opracowania.

3 Realizacja badań empirycznych możliwa była dzięki projektowi „WZLOT” koordynowanemu przez prof. W. Warzywodę-Kruszyńską, w ramach którego odpowiedzialna byłam za realizację badań ilościowych z szóstoklasistami. Zebrany wówczas materiał stanowi podstawę analiz niniejszej rozprawy doktorskiej.



zarówno w kontekście empirycznym, jak i teoretycznym. Należy podkreślić, że nie można mówić o koncepcji jakości życia, która spełniałaby wymagania stawiane teorii socjologicznej, wskazać można jedynie pewne założenia, wspólne elementy różnych podejść, dyrektywy metodologiczne, czy implikacje praktyczne, które stanowią punkt wyjścia do dalszych rozważań, konceptualizacji i operacjonalizacji. W pierwszym rozdziale zarysowana została geneza koncepcji jakości życia, ze szczególnym uwzględnieniem ruchu wskaźników społecznych, gdyż zarówno w warstwie założeń, jak i implikacji wydaje się on najlepiej korespondować z przeprowadzonymi analizami. Poruszone zostały również kluczowe kwestie dyskutowane w literaturze przedmiotu: definiowanie pojęcia, perspektywa subiektywna i obiektywna, ujęcie globalne i cząstkowe. W końcowej części omówiona została koncepcja teoretyczno-empiryczna jakości życia – *having, loving, being*, Erika Allardta. Analizy prowadzone w jej ramach służą mogą, zgodnie z założeniami autora, rozpatrywaniu kwestii sprawiedliwości społecznej. Ustalenie zależności pomiędzy poziomem jakości życia a zmiennymi społecznymi, demograficznymi i ekonomicznymi pozwala bowiem odpowiedzieć na pytania o istnienie, zakres i formę nierówności społecznych w danym społeczeństwie, czy w ramach wybranej kategorii.

Drugi rozdział poświęcony jest analizom jakości życia dzieci. Analizy te w ostatnich latach weszły do głównego nurtu badań opartych na wskaźnikach społecznych diagnozujących sytuację życiową poszczególnych kategorii społecznych oraz całych społeczeństw, jest to szczególnie widoczne w aktywności instytucji międzynarodowych. Spojrzenie na dzieciństwo zakorzenione w tym nurcie umożliwia opis najważniejszych aspektów sytuacji życiowej najmłodszych, włączając ich własną ocenę. Pozwala wskazać obszary zagrożone deprywacją, a zarazem w sposób syntetyczny uchwycić całość funkcjonowania dziecka, traktując je przy tym w sposób podmiotowy. Nacisk kładzie się na terażniejszą sytuację, życie dziecka tu i teraz, co jest bardzo istotne samo w sobie – dla badanej kategorii, jak również pozwala na ocenę kondycji całego społeczeństwa oraz zmierzenie się z romantycznym mitem sielskiego dzieciństwa. W pierwszej części drugiego rozdziału zrekonstruowane zostało pokrótce socjologiczne spojrzenie na dziecko i dzieciństwo, jego ewolucja – od stanowiska klasyków socjologii po ujęcia współczesne. Następnie przedstawione zostały kluczowe założenia nurtu badań jakości życia dzieci. Subdyscyplina jest relatywnie „młoda”, zdecydowanie brakuje jej klarowności i spójności. Wybór i sposób przedstawienia zagadnień nie jest ugruntowany „klasycznym ujęciem”, gdyż dotychczas nie można takiego wskazać. Dokonana synteza jest z jednej strony próbą ukazania najważniejszych aspektów w koncepcjach jakości życia dzieci, z drugiej zaś podporządkowana jest specyficznie dalszej części opracowania. Konstrukcja rozdziału poświęconego jakości życia dzieci nawiązuje do struktury rozdziału pierwszego. Omówione zostały kwestie definicyjne, aspekty historyczne, inspiracje teoretyczne, zagadnienia metodologiczne i praktyczne, ze szczególnym uwzględnieniem aplikacyjnej funkcji badań. W końcowej części rozdziału podjęłam próbę syntezy najważniejszych zagadnień oraz rekonstrukcji empirycznych modeli analiz jakości życia dzieci.

Koncepcja jakości życia E. Allardta opisana w rozdziale pierwszym oraz model jakości życia opracowany w oparciu o empiryczne ujęcia jakości życia dzieci przedstawione w rozdziale drugim stanowią ramy dalszych analiz. Podejście Allardta zaadaptowane zostało zgodnie ze specyfiką badanej kategorii i przedstawione w postaci schematu analityczno-teoretycznego. Na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci opracowany został model dziedzinowej jakości życia respondentów. W rozdziale metodologicznym przedstawione zostały również: cel pracy, pytania problemowe i hipotezy badawcze oraz zagadnienia związane z realizacją badań. Rozdział trzeci zamykają rozważania dotyczące zagadnień metodologicznych i dylematów etycznych związanych z badaniami ilościowymi, w których respondentami są dzieci. W polskiej literaturze socjologicznej brakuje opracowań dotyczących tych zagadnień, poruszam więc zarówno kwestie natury ogólnej jak i szczegółowej dotyczące ankietowania dzieci, inspirowane doświadczeniami z realizacji rekapitulowanego badania.

Trzecia część opracowania poświęcona jest analizom materiału empirycznego oraz interpretacji uzyskanych wyników. Omówione zostały zagadnienia związane ze zmiennymi niezależnymi, odnosząc się do celu badań najwięcej uwagi poświęcono wskaźnikowi statusu społeczno-ekonomicznego rodziny. Struktura rozdziału piątego podporządkowana jest sposobowi konceptualizacji jakości życia badanych. W pierwszej części przedstawiona jest analiza poszczególnych sfer jakości życia oparta na modelu opracowanym na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia. Następnie zaprezentowane zostały wyniki dotyczące jakości życia ujętej całościowo (globalnej) oraz opracowanie typowych wzorów jakości życia dzieci. Analogiczny schemat przyjęty został dla analiz bazujących na koncepcji E. Allardta. W zakończeniu rozdziału podjęta została próba porównania obu ujęć.

# Podziękowania

Książka powstała na podstawie pracy doktorskiej, nad którą opiekę promotorską pełniła prof. dr hab. Ewa Rokicka – serdecznie dziękuję za wsparcie merytoryczne i pozamerytoryczne, motywację i empatię. Wspaniale jest odnaleźć swojego Mistrza.

Wyrazy wdzięczności kieruję również do prof. Wielisławy Warzywody-Kruszyńskiej, za ogromną szansę, którą otrzymałam na początku drogi zawodowej, możliwość poznania socjologii empirycznej, inspiracje, uwagi i lekcje, które pozostaną na zawsze w mojej pamięci.

Z całego serca dziękuję współpracownikom z projektu WZLOT, szczególnie Paulinie Bunio-Mroczek, Asi Dytrych, Agnieszce Golczyńskiej-Grondas i Maćkowi Tomczakowi za pomoc w realizacji badań, sugestie, zrozumienie i relacje, które okazały się być dłuższe niż okres realizacji projektu.

Jestem dumna, że mogę być częścią Zespołu Katedry Socjologii Struktur i Zmian Społecznych, wcześniej Socjologii Ogólnej. Dziękuję za współpracę naukową i przyjacielską atmosferę moim wspaniałym koleżankom i kolegom, szczególnie ciepło Magdzie Rek-Woźniak i Wojtkowi Woźniakowi. Dziękuję również Beacie Gambrych-Naze za codzienną pomoc i życzliwość.

Piotrek – nasz związek jest dla mnie źródłem szczęścia, siły i motywacji. Ala i Olek zapewniają mi codzienną inspirację, energię i radość. Dziękuję Wam.

Mamo, Tato, Babciu, Asiu – dziękuję za nieustające wsparcie i pewność, że zawsze mogę na Was polegać.

*Pomiędzy napisaniem słów podziękowania, a złożeniem książki do druku, odeszła osoba, która od dawna miała przygotowane honorowe miejsce na półce i trzymała kciuki za jej powstanie jak nikt inny.*

*Dedykuję książkę pamięci mojego ukochanego Taty.*



## Rozdział 1

# Jakość życia – perspektywa ogólna<sup>1</sup>

### 1.1. Geneza i rozwój

Próby zbierania i wykorzystywania danych dotyczących społeczeństwa pojawiały się od dawna, początkowo w bardzo ograniczonym zakresie i najczęściej w celach pragmatycznych – podatkowych czy mobilizacji. Wraz z rozwojem państwowości, a przede wszystkim idei dotyczących społeczeństwa i państwa, pojawiła się potrzeba i możliwości szerszego diagnozowania sytuacji i zwiększenia zakresu ich wykorzystania. Dane zbierane pierwotnie z przeznaczeniem praktycznym stały się zaczątkiem i impulsem do poszukiwania odpowiedzi o kondycję społeczeństwa. Już w 1798 r. sir John Sinclair, w *Statistical Account of Scotland*, opisał statystykę jako źródło informacji o stanie państwa, umożliwiające oszacowanie „ilości szczęścia” (*the quantum of happiness*) doświadczanego przez mieszkańców, jak również punkt wyjścia do poprawy sytuacji (za: Campbell, 1976, s. 1). Początki wykorzystywania danych statystycznych do oceny warunków życia członków społeczeństwa i dokonywania na ich podstawie analiz sięgają lat 30. XIX w. w Belgii, Francji, Anglii i Stanach Zjednoczonych. Podwaliny rozwoju wskaźników społecznych zostały położone przez europejskich lekarzy i statystyków, którzy zgłębiali problem chorób i epidemii w rozwijających się miastach. Bazując na informacjach uzyskanych ze spisów powszechnych, sformułowali modele pokazujące zależność między zapadalnością na choroby a biedą (Doroshko, Kutsar, 2006). Pierwszy odnotowany oficjalnie przypadek wykorzystania wskaźników miał miejsce w 1810 r.

---

1 Fragmenty rozdziału I w uzupełnionej i zmienionej formie opublikowane zostały w monografii: T. Drabowicz, M. Petelewicz, (2016), *Jakość życia globalnie i lokalnie. Pomiar i wizualizacja*, KSO, IS, UŁ, Łódź.

w Stanach Zjednoczonych, w Filadelfii, w związku reformą systemu więziennego. Również w Stanach Zjednoczonych po raz pierwszy państwo zaczęło gromadzić na potrzeby analiz oficjalne dane – z obszaru rynku pracy. Powołano wyspecjalizowaną instytucję, która zbierała informacje dotyczące wynagrodzeń, warunków pracy oraz bezrobocia. Już wtedy starły się dwa podejścia dotyczące sposobu gromadzenia i wykorzystywania danych. W ramach pierwszego z nich dane miały przysłużyć się społecznym reformom – poprawie warunków życiowych klasy robotniczej – badacz występował jako inicjator i propagator zmian społecznych. Natomiast w ramach drugiego podejścia badacz odgrywał rolę neutralnego technika, który działa w możliwie najbardziej obiektywny, bezstronny i neutralny poznawczo („bezzałożeniowy”) sposób (Ibidem).

W latach 20. i 30. XX w., w związku z recesją ekonomiczną i koniecznością monitorowania efektów działań podejmowanych przez rząd, pojawiła się potrzeba szerszego wykorzystania gromadzonych danych statystycznych. Postulowano wypracowanie systemu wskaźników, które umożliwiłyby analizę stanu społeczeństwa i obserwację zmian. W obliczu recesji gospodarczej zainteresowanie badaczy i polityków koncentrowało się głównie wokół wskaźników ekonomicznych, stworzono wtedy jeden z najważniejszych i najczęściej do dziś wykorzystywanych wskaźników – PKB (Cobb, Rixford, 1998). Badacze społeczni pragnęli powtórzenia tego sukcesu, poszukiwano miernika, który pozwoliłby na monitorowanie społecznych konsekwencji modernizacji i przemian ekonomicznych. Wskaźniki ekonomiczne zaczęto traktować jako wzorzec dla wskaźników społecznych, jednakże w ramach socjologii trudno było uzyskać obiektywne dane i ustalić elementy składowe obrazujące całościowe funkcjonowanie społeczeństwa. Brakowało również wyspecjalizowanych instytucji o profilu socjologicznym, które koncentrowałyby się na tego typu zagadnieniach (Vogel, 2001). Lata powojenne wiązały się z ograniczonym zainteresowaniem omawianą tematyką, dopiero w latach 60. ubiegłego wieku powrócono do tematu diagnozowania sytuacji społecznej. Zupełnie inne były jednak przyczyny podejmowanych działań. Rządy wielu państw wysoko uprzemysłowionych, zmuszone przez intensywną modernizację do bardziej aktywnej polityki, podjęły się realizacji programów społecznych na niespotykaną wcześniej skalę. Kraje zachodnie znajdowały się w okresie prosperity, zaczęto jednak zadawać sobie pytania o koszty wzrostu ekonomicznego i granice modernizacji, nierówności społeczne o różnym podłożu, czy degradację środowiska. Zrodziła się potrzeba monitorowania efektów podejmowanych działań. Za pierwowzór dzisiejszych badań nad jakością życia uznaje się projekt zrealizowany w połowie lat 60. w Stanach Zjednoczonych przez American Academy of Arts and Sciences dla National Aeronautics and Space Administration (NASA). Celem prowadzonych badań była analiza konsekwencji i przewidywanie wpływu programu kosmicznego na społeczeństwo amerykańskie (Land, 2001). Projekt ten pokazał, że brak jest adekwatnych danych, jak również opracowań teoretycznych i metodologicznych, aby monitorować stan społeczeństwa. Nie dysponowano wówczas narzędziami analitycznymi, ani technicznymi możliwościami pozwalającymi na komputerowe przetwarzanie dużej liczby danych o charakterze ilościowym, czy to gromadzonych przez różne instytucje, czy też uzyskiwanych w ramach badań społecznych. Brakowało również pojęć pozwalających wyrazić zamysł badaczy.

Aby wypełnić tę lukę ukuto termin „wskaźniki społeczne”. Pod takim właśnie tytułem (*Social Indicators*) zespół badawczy opublikował swój dorobek, a w publikacji z 1966 r. zawarta została klasyczna definicja wskaźników społecznych sformułowana przez R. Bauera. Przez wskaźniki społeczne autor rozumiał „dane statystyczne, szeregi statystyczne i wszelkie inne formy dowodów, które umożliwiają nam ocenę tego, gdzie się znajdujemy, dokąd zmierzamy, biorąc pod uwagę wyznawane przez nas wartości i nasze cele; pozwalają dokonać oceny szczegółowych programów oraz ustalić ich oddziaływanie” (tłumaczenie definicji za: Kurowska, 2011). W ten sposób zapoczątkowany został nurt badań społecznych, nazwany przez D. Duncana ruchem wskaźników społecznych (*Social Indicators Movement*). Duncan wskazał obszary, które należało uwzględnić przy doborze wskaźników oraz projektowaniu analiz: edukacja, zdrowie, zatrudnienie, przestępczość, partycypacja polityczna, demografia oraz *public movement*. Należy wspomnieć, że już pionierzy tej dziedziny badań podkreślali, iż wskaźniki nie powinny pełnić jedynie funkcji deskryptywnej, celem właściwie skonstruowanego systemu wskaźników społecznych jest stworzenie możliwości dostrzegania przejawów, a co za tym idzie przewidywania zmian społecznych i ich skutków oraz oceny efektów działań podejmowanych przez agendy rządowe. Naukownicy prowadzący analizy w ramach ruchu wskaźników społecznych argumentowali, iż właściwie dobrane oraz systematycznie gromadzone wskaźniki społeczne zapewnią możliwość monitorowania stanu społeczeństwa oraz poszczególnych kategorii społecznych zarówno dziś, jak i w przyszłości (Land et al., 2001). Bardzo silnie podkreślano praktyczną funkcję badań, a wyniki i wnioski postrzegano jako narzędzia, które pełnić będą istotną rolę w projektowaniu i wdrażaniu strategii w zakresie szeroko rozumianej polityki społecznej. Badania te wpisywały się w nurt badań *policy-oriented*, w którym zarówno twórcy i realizatorzy polityki, jak i przedstawiciele nauk społecznych pokładali duże nadzieje. Oczekiwano, że możliwe będzie skuteczne porozumienie pomiędzy nauką a polityką, które doprowadzi do bardziej efektywnego zarządzania społeczeństwem i poprawy sytuacji życiowej jego członków. W ramach ruchu wskaźników społecznych zaczęto rozwijać koncepcję „jakości życia”, która od tego czasu na stałe weszła do terminologii naukowej (Lippman, 2007). Pojęcia tego używano w znaczeniu wartościującym, jego zwolennicy opowiadali się za „nową jakością życia”, „przeciwstawiali się rozwojowi ekonomicznemu zorientowanemu wyłącznie na wzrost konsumpcji, który niszczy środowisko naturalne i więzi społeczne” (Rokicka, 1998, s. 134). Stanowiło więc ono z jednej strony odpowiedź na przekształcenia i symptomy kryzysu społeczeństwa przemysłowego, a z drugiej korespondowało z przemianami aprobowanych systemów aksjo-normatywnych. Koncepcję jakości życia łączono z pojęciami „społeczeństwo postindustrialne” i „społeczeństwo ekologiczne”, które zaczęły nabierać szczególnego znaczenia, gdy wiele państw kapitalistycznych wkroczyło w erę przemian. Zmiany społeczne związane z kryzysem społeczeństwa przemysłowego zwróciły uwagę badaczy na fakt, że wskaźniki społeczne oparte jedynie na ekonomicznych kryteriach zaspokojenia potrzeb materialnych przestały być wystarczające do udzielenia satysfakcjonującej odpowiedzi na pytanie o stan społeczeństwa.

Kamieniem milowym dla dalszego rozwoju badań nad jakością życia okazały się prace amerykańskiego psychologa Angusa Campbella. Dokonał on krytycznej analizy stanu badań i opracowań teoretycznych w zakresie wskaźników społecznych jako źródła wiedzy o jakości życia społeczeństwa. Jak stwierdził, opierając się na dostępnych danych statystycznych i wskaźnikach nie można odpowiedzieć na pytanie, jak żyją ludzie i jak swoje życie oceniają? Ze względu na relatywną łatwość pozyskiwania i dalszego przetwarzania pozycję dominującą zajmują dane i wskaźniki o charakterze ekonomicznym, najczęściej monetarnym. Pewnym ich uzupełnieniem stał się dorobek ruchu wskaźników społecznych, jednakże nawet to, znaczące jak sam autor podkreśla, uzupełnienie nie zostało uznane przez niego za wystarczające, gdyż porusza jedynie sfery życia, które można mierzyć przy pomocy wskaźników opartych na miernikach obiektywnych. Jak pisał, „jeśli wierzymy (...) że jakość życia jest uwarunkowana doświadczeniem życia (*experience of life*), to są to wskaźniki zastępcze (*surrogate indicators*). Opisują warunki życia, które, jak można domniemywać wpływają na doświadczenie życia, ale nie umożliwiają jego bezpośredniej oceny”<sup>2</sup>. (Campbell, 1976, s. 118), a bez tego nie jest możliwe uzyskanie pogłębionego i pełnego obrazu. Zaproponował uzupełnienie tej luki przez wskaźniki „subiektywne”, mimo że brak im precyzji wskaźników wyrażonych w jednostkach mierzalnych, uzyskana dzięki nim możliwość bezpośredniego dotarcia do odczuć i ocen jednostek jest nie do przecenienia. Bez odwołania się do poczucia satysfakcji nie jest możliwe udzielenie odpowiedzi na pytanie o jakość życia jednostki – „quality of life must be in the eye of the beholder” (Ibidem).

Innowacyjne pomysły, teorie i badania empiryczne pojawiły się w Stanach Zjednoczonych, następnie przeniknęły na grunt europejski, a także wzbudziły zainteresowanie wśród instytucji międzynarodowych (Noll, 2002). Od wczesnych lat siedemdziesiątych OECD rozpoczęła gromadzenie i analizę danych na poziomie globalnym publikowanych systematycznie w raportach porównawczych. Podobnie postępuje ONZ, Bank Światowy czy WHO prowadząc badania zgodnie ze swoimi profilami (Cobb, Rixford, 1998). W latach siedemdziesiątych zaczęto prowadzić powszechne badania gospodarstw domowych – *Quality of American life*<sup>3</sup> w USA oraz *Level of living study*<sup>4</sup> w Szwecji. Lata siedemdziesiąte przyniosły zainteresowanie tymi zagadnieniami również w statystyce polskiej, w ramach prac podejmowanych przez Instytut Gospodarki Społecznej – SGPiS. Starano się wypracować syntetyczne ujęcie poziomu życia oparte na założeniach metody agregatów dystansowych (metody genewskiej) J. Drewnowskiego. W 1979 r. Główny Urząd Statystyczny opublikował raport dotyczący rozwoju społecznego. Na szczególną uwagę zasługują badania przeprowadzone na

2 Tłumaczenie własne.

3 Badanie to zostało zrealizowane pod kierownictwem wspomnianego wcześniej A. Campbella oraz P. Converse'a i W. Rodgersa, w Instytucie Badań Społecznych Uniwersytetu Michigan.

4 W przeciwieństwie do badań amerykańskich, które uwypuklały rolę wskaźników subiektywnych, odczuć respondenta odnośnie do swojego życia, podejście szwedzkie koncentrowało się na zasobach, które pozostają w dyspozycji jednostki i dzięki którym może ona kształtować swoje życie (Noll, 1996).



przełomie lat 80. i 90. przez GUS oraz Instytut Filozofii i Socjologii PAN. Uwzględniały one 16 dziedzin jakości życia, łącząc komponent subiektywny i obiektywny. Wśród obszarów, które zostały włączone do badania znalazły się: ludność i rodzina; nauka i wykształcenie; siła robocza i aktywność zawodowa ludności; struktura społeczno-zawodowa ludności; dochody ludności; spożycie; stan zdrowia; warunki mieszkaniowe; kultura; kultura fizyczna, turystyka, wypoczynek; budżet czasu ludności; ubezpieczenia społeczne; usługi komunalno-bytowe; ochrona środowiska; warunki i ochrona pracy; udział ludności w życiu społeczno-politycznym (Panek, 2007).

Lata 90. przyniosły znaczne ożywienie w badaniach empirycznych, ściśle powiązane ze zwiększonym zainteresowaniem wskaźnikami społecznymi, szczególnie w wymiarze instytucjonalnym. Trwa ono do dziś, obecnie powstają liczne raporty dotyczące jakości życia zarówno na poziomie międzynarodowym, europejskim, jak i analizy na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym.

Jednym z najważniejszych osiągnięć w tej dziedzinie było opracowanie w ramach Programu Narodów Zjednoczonych do spraw Rozwoju syntetycznego wskaźnika rozwoju społecznego – HDI (*Human Development Index*). Działania zmierzające w kierunku wypracowania sposobu pomiaru dobrostanu obywateli rozumianego szerzej niż dobrobyt ekonomiczny zostały podjęte przez ONZ. Grupa ekspertów, pod przewodnictwem pakistańskiego ekonomisty Mahbuba ul Haqa rozpoczęła pracę w ramach programu *Human Development Project* pod koniec lat 80. (Land, 2015). W roku 1990 został wydany pierwszy Human Development Report zawierający opracowanie indeksu rozwoju społecznego – HDI. Wskazane zostały trzy kluczowe obszary uwzględniane we wskaźniku od ćwierć wieku: zdrowie, dobrobyt materialny, edukacja. Wprawdzie mierniki były niejednokrotnie, aczkolwiek nigdy radykalnie, modyfikowane, sfery pozostają niezienne. W literaturze przedmiotu bywają określane jako grupy potrzeb podstawowych, czy zasoby niezbędne jednostkom do funkcjonowania, składające się na jakość życia jednostki. W. Glazer (2012, s. 383) identyfikuje je z kluczowymi celami rozwoju społecznego, czyli:

- długim i zdrowym życiem,
- dostępną edukacją,
- dostępem do dóbr umożliwiających życie na godnym poziomie.

Należy również zwrócić uwagę na działania podejmowane przez OECD, Unię Europejską, a także istotny głos w dyskusji, który związany jest z pracami *Komisji w sprawie pomiaru efektywności ekonomicznej i postępu społecznego* powołanej we Francji przez N. Sarkozy'ego. Ich wspólną cechą jest legitymizacja pojęcia jakości życia społeczeństwa jako celu prowadzonej polityki, rozumienie rozwoju społecznego nieograniczone do analizy wzrostu gospodarczego i sytuacji ekonomicznej, oraz próba wypracowania sposobu pomiaru dobrostanu społecznego, który byłby szeroko akceptowany, a zarazem rzetelny i wiarygodny.

W pierwszej dekadzie XXI w. w ramach OECD podjęte zostały działania zmierzające do opracowania systemu wskaźników społecznych pozwalających całościowo odpowiedzieć na pytanie o stan społeczeństwa – wychodząc poza ograniczenia perspektywy koncentrującej się na wskaźnikach ekonomicznych. Ruch obejmujący

inicjatywy na różnych polach, zmierzający do wypracowania nowych miar postępu społecznego (uwzględniający indywidualne postrzeganie swojej sytuacji przez ludzi) określany jest znamioną nazwą *Beyond GDP*. Na fali tych wydarzeń, w 2011 r., w 50. rocznicę powstania OECD, powołano projekt *Better Life Initiative*, którego podstawowym celem jest monitorowanie dobrostanu w społeczeństwach państw członkowskich w dłuższej perspektywie czasowej, łączy się z główną misją organizacji – *Better policies for better life*. Monitorowanie dobrostanu oraz wspieranie polityk zmierzających do poprawy jakości życia ludzi można uznać za kluczowe cele organizacji jako całości, jak i podstawę działania wielu projektów horyzontalnych (Boarini, 2015). Bardzo ważnym pojęciem, które stało się integralnym aspektem myślenia o dobrostanie społecznym, jest rozwój zrównoważony i dobrostan przyszłych pokoleń. Od 2011 co dwa lata publikowane są raporty *How's life? Measuring well-being*.

Komisja w sprawie pomiaru efektywności ekonomicznej i postępu społecznego powołana została przez N. Sarkozy'ego (ówczesnego prezydenta Francji) na fali dyskusji dotyczących niedoskonałości systemu informacji o stanie społeczeństwa (i gospodarki), co zdaniem niektórych naukowców przyczyniło się do trudności w rozpoznaniu symptomów kryzysu gospodarczego. W skład komisji weszli prominentni naukowcy: J. Stiglitz, A. Sen, J. P. Fitoussi (często używa się skrótu od pierwszych liter ich nazwisk: Komisja SSF). Głównym zadaniem komisji było dokonanie „analizy stosowanych metod oceny wydajności ekonomicznej oraz postępu społecznego, a także sformułowania propozycji nowych wskaźników, które odzwierciedlałyby postęp społeczny oraz zmiany w sytuacji gospodarczej w sposób bardziej adekwatny, a jednocześnie lepiej zrozumiałe dla szerokich kręgów społecznych” (Szukielojć-Bieñkuńska, Walczak, 2011, s. 12). Rezultatem prac komisji jest wydany w 2009 r. raport. Publikacja ta adresowana jest z jednej strony do polityków wysokiego szczebla, których zadaniem jest reagowanie na niepokojące zjawiska w sferze społecznej i ekonomicznej, działanie na rzecz poprawy warunków życia oraz zapewnienie szeroko rozumianego postępu społecznego. W raporcie podkreśla się rolę informacji dla planowania, podejmowania decyzji społeczno-gospodarczych. Autorzy raportu zwracają się do twórców systemów statystycznych/informacyjnych, aby mniej uwagi poświęcali narzędziom monitorowania zjawisk gospodarczych, a większy nacisk położyli na badanie warunków i jakości życia (dobrostanu) obywateli. Należy wziąć pod uwagę zapewnienie trwałości postępu szczególnie w kontekście ograniczonych zasobów środowiskowych. W raporcie dużo uwagi poświęcono krytycznej analizie PKB, a szczególnie traktowaniu go jako wskaźnika dobrostanu, pomyślności społecznej. Autorzy nie postulują wprawdzie rezygnacji z tego wskaźnika, raczej chodzi o świadomość związanych z nim ograniczeń i odejście od traktowania go jako swoistej wyroczni; uzupełnienie wskaźników działalności gospodarczej w systemie rachunków narodowych o mierniki warunków życia i dobrostanu społeczeństwa jako całości, oraz wyróżnionych w jego ramach grup.

Bardzo istotnym dokumentem z perspektywy wskaźników społecznych jest także komunikat Komisji Europejskiej z 2009 r. *Wyjść poza PKB. Pomiar postępu w zmieniającym się świecie*. Jak można wnioskować już z samego tytułu komunikatu, główny nacisk położony jest na rozszerzenie perspektywy monitorowania sytuacji

społecznej i odejście od utożsamiania PKB z dobrostanem społeczeństwa – „Co najważniejsze, PKB nie mierzy równowagi ekologicznej ani włączenia społecznego. Te ograniczenia należy uwzględnić przy stosowaniu PKB w analizach i debatach politycznych” (KE, 2009).

Jest to pokłosie z jednej strony działań ekspertów, naukowców na arenie międzynarodowej (między innymi Komisji SSF), które zmierzały do wskazania i usunięcia ograniczeń związanych z prymatem wskaźników ekonomicznych w monitorowaniu stanu społeczeństwa. Z drugiej strony w ramach prac wewnętrznych zdano sobie sprawę, że mimo ogromnej liczby dostępnych wskaźników z różnych obszarów ciągle brakuje podstawowych danych, które umożliwiałyby monitorowanie postępu, szczególnie w sferze społecznej. KE przyjęła więc „mapę drogową”, zawarty w niej został zakres działań, które przyczynią się do ulepszenia narzędzi pomiarowych. Należy dodać do tego jeszcze skutki kryzysu gospodarczego, który przyczynił się do zmiany w sposobie myślenia o gospodarce, szczególnie w perspektywie strategicznej. „Kryzys należy traktować również jako szansę zdecydowanego ukierunkowania UE na stworzenie gospodarki niskoemisyjnej i wydajnej pod względem użytkowania zasobów. Reakcja na kryzys powinna zmierzać do ochrony najdotkliwiej poszkodowanych i najsłabszych członków społeczeństwa. Powyższe wyzwania świadczą o konieczności opracowania bardziej całościowych wskaźników niż sam wzrost PKB – wskaźników, które precyzyjnie uwzględniają społeczne i ekologiczne osiągnięcia (np. lepszą integrację społeczną, dostępność i przystępność cenową podstawowych towarów i usług, edukację, zdrowie publiczne i jakość powietrza) oraz porażki (np. wzrost ubóstwa, wzrost przestępczości, zubożenie zasobów naturalnych)” (KE, 2009). W dokumencie wskazano pięć kluczowych działań, które mają doprowadzić do osiągnięcia postawionego celu – lepszego pomiaru postępu społecznego:

- uzupełnienie PKB wskaźnikami społecznymi i środowiskowymi. Należy pracować nad miarami:
  - całościowy indeks środowiskowy,
  - jakość życia i dobre samopoczucie,
- informacje w czasie zbliżonym do rzeczywistego wspierające podejmowanie decyzji (adekwatność i aktualność),
- dokładniejsza sprawozdawczość dotycząca dystrybucji i nierówności,
- opracowanie europejskiej tablicy wyników dla zrównoważonego rozwoju (jako podstawa zbioru wskaźników zrównoważonego rozwoju UE, wprowadzenie wartości progowych dla wskaźników środowiskowych),
- rozszerzenie rachunków narodowych na kwestie środowiskowe i społeczne.

W 2011 r. przyjęty został raport *Mierzenie postępu, dobrostanu i rozwoju zrównoważonego*. Został on przygotowany przez ekspertów z różnych krajów pod egidą Eurostatu i INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques, Francja). W raporcie wskazano liczne działania, które należy podjąć w ramach Europejskiego Systemu Statystycznego, aby zrealizować rekomendacje z uprzednio przyjętych dokumentów. Wyróżniono trzy filary:

- wielowymiarowe badania jakości życia,
- uwzględnienie perspektywy gospodarstw domowych oraz dystrybucji (zróżnicowania) dochodów, konsumpcji i bogactwa,
- zrównoważenie środowiska.

Realizacja postulatów zawartych we wspomnianych dokumentach doprowadziła do opracowania zestawu europejskich wskaźników jakości życia. Wypracowany przez ekspertów model jakości życia uwzględnia 9 sfer. Model ten określa się jako 8+1, osiem pierwszych obszarów koncentruje się na możliwościach (*capabilities*), które stanowią sieć zasobów. Dostępność tych zasobów umożliwia osiągnięcie dobrostanu przez obywateli (zgodnie z indywidualną definicją). „Osiedl pierwszych obszarów jakości życia (...) analizowanych jest z perspektywy obiektywnej i subiektywnej, jednak żadna ocena jakości życia nie byłaby kompletna bez uwzględnienia całościowej subiektywnej oceny dobrostanu dokonywanej przez jednostkę, jest to prawdopodobnie jedyny sposób na włączenie różnorodności doświadczeń, wyborów, priorytetów i wartości jednostek. Co więcej jest to ostateczny cel działań UE”<sup>5</sup>. Ostatni wymiar odnosi się do subiektywnej oceny własnego życia – poziomu satysfakcji. W ramach każdego z obszarów głównych, wydzielone są obszary szczegółowe (sub-dimensions), które analizowane są przy pomocy różnych wskaźników.

Analiza rozwoju badań nad jakością życia z jednej strony pozwala odtworzyć założenia i zamierzenia jego twórców, które pozostają aktualne do dziś, z drugiej jednak przynosi refleksję, iż odnośnie do wielu zagadnień i pojęć nie udało się osiągnąć konsensusu wśród badaczy. W ciągu pół wieku, które upłynęło od pierwszych badań nad jakością życia członków społeczeństwa, mimo rozwoju metod badawczych, licznych opracowań, ujęć, analiz, badań empirycznych tego zagadnienia, pozostaje wiele kwestii spornych, a podstawowe pojęcia wymykają się jednoznaczny definicjom.

## 1.2. Problemy definicyjne

Pojęcie jakości życia wzbudza zainteresowanie przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych: pedagogiki, psychologii, ekonomii, socjologii oraz medycyny, co z jednej strony zapewnia komplementarność ujęć oraz szeroką perspektywę interdyscyplinarną, jednak z drugiej prowadzi do wielości sposobów rozumienia tego pojęcia i niespójności w jego operacjonalizacji. Mimo rosnącej popularności koncepcji jakości życia, zarówno na gruncie teoretycznym, jak i empirycznym, potwierdzonej przez wielokrotny wzrost liczby publikacji podejmujących to zagadnienie w ciągu ostatnich lat, nie wypracowano jednoznacznej, wyczerpującej definicji jakości życia, która byłaby

5 [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Quality\\_of\\_life\\_indicators\\_-\\_overall\\_experience\\_of\\_life](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Quality_of_life_indicators_-_overall_experience_of_life), tłumaczenie własne (dostęp: 20.04.2016).

satysfakcjonująca i powszechnie obowiązująca (por. Dziurawicz-Kozłowska, 2002). W pracach naukowych nie zawsze podejmuje się w ogóle próbę zdefiniowania pojęcia jakości życia, a „wśród badaczy reprezentujących różne orientacje teoretyczne zdaje się panować przekonanie, że pojęcie jakości życia jest pojęciem pierwotnym, mającym sens oczywisty i tym samym trudny do precyzyjnego zdefiniowania lub może nawet niedefiniowalny” (Straś-Romanowska, 2004, s. 18). Jak zauważają M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek i A. Szmajke, „w rozległym i ciągle rozwijającym się nurcie psychologii jakości życia<sup>6</sup> mamy wciąż do czynienia z sytuacją, którą można określić językiem Thomasa Khuna mianem preparadygmatycznej, którą charakteryzuje brak spójnego systemu pojęć (...) do opisu istoty jakości życia ludzkiego. Badacze najczęściej koncentrują się na pomiarach intuicyjnie bądź zdroworozsądkowo kojarzonych ze zjawiskiem jakości życia zmiennych sytuacyjnych, pozostawiając na dalszym planie jego konceptualizację” (2005, s. 6). Jak zauważa Z. Woźniak, „bieguny definicyjne jakości życia lokują się na obszernym kontinuum, na którym z jednej strony jawi się mało precyzyjne określenie przyjmujące, iż termin ten »konsumuje« wszystko to, co oznacza zdolność do prowadzenia normalnego życia i samourzeczywistnienia, aż do kategorii wprowadzających matematyczne miary jakości życia” (2005b, s. 114). Według M. Rapley’a (2003, s. 28) „najczęściej przyjmuje się, że pojęcie jakości życia jest wielowymiarowym konstruktem i odnosi się do oczekiwań jednostki odnośnie do wybranych wymiarów życia”, wskazuje on jednak, że najważniejsza jest kwestia właściwej argumentacji i uzasadnienia wybranych wskaźników (w danym kontekście). W pracach naukowych często przyjmuje się definicje operacyjne. „Odmienne sposoby analizowania jakości życia wskazują również na trudności w definiowaniu tego pojęcia, czego powodem może być trudność ustalenia wszystkich jej wskaźników i zmiennych, pozwalają jednak na wyodrębnienie problemów, które powinny być (w mniejszym lub większym stopniu) przedmiotem analizy teoretycznej i działań praktycznych” (Daszkowska, 2007). Wydaje się, że na obecnym etapie zaawansowania refleksji teoretycznej wypracowanie jednoznacznej, satysfakcjonującej co najmniej większość badaczy, definicji jakości życia nie jest możliwe (por. Ratajczak, 2005 s. 235).

Poszukując szerokiej definicji jakości życia, odwołać się można do słów W. Ostasiewicza: „jakość życia jest to jakość wszystkiego, co określa ludzkie życie, jak też ilość wszystkiego co jest potrzebne do życia”. O jakości życia stanowi dobry byt materialny, ale także dobry stan ducha, dobrobyt i dobrostan (*welfare, wellbeing*) (2004, s. 12).

### **Jakość życia = dobrobyt + dobrostan**

Jedną z najczęściej przywoływanych w literaturze definicji jakości życia jest definicja wypracowana przez członków Quality of Life Group działających w ramach Światowej Organizacji Zdrowia. Zakłada ona, że jest to „sposobność przez jed-

---

6 Autorzy są przedstawicielami perspektywy psychologicznej, wydaje się, że ich stwierdzenie oddaje również sytuację innych dyscyplin zajmujących się badaniami jakości życia.

nostkę jej pozycji<sup>7</sup> w życiu w kontekście kultury i systemów wartości akceptowanych przez społeczeństwo, w jakich żyje, oraz w relacji do jej celów życiowych, oczekiwań, zainteresowań”. Stanowi podstawę i punkt odniesienia dla wielu rozważań teoretycznych i empirycznych (WHOQOL Group, 1995). W refleksji WHOQOL poświęconej jakości życia, obok ogólnej definicji pojęcia, znajdujemy również wyszczególnienie sfer życia, które należy wziąć pod uwagę, jeśli chcemy uchwycić istotę zjawiska. Są to: zdrowie fizyczne i psychiczne, poziom niezależności od innych, relacje społeczne, osobiste przekonania jednostki, oraz wpływ tych osobistych przekonań na środowisko, w którym jednostka żyje (WHOQOL Group 1995, Rapley, 2003, s. 50). Przedstawiona powyżej koncepcja znalazła uznanie wśród badaczy zagadnienia będących przedstawicielami różnych dyscyplin (patrz: Oleś, 2010), szczególnie psychologii, pedagogiki, zdrowia publicznego, a także socjologii. Podkreśla subiektywną perspektywę, uznając, że jednostka jest podmiotem, który jest w stanie i jako jedyny może określić jakość swojego życia. Drugi człon definicji zwraca uwagę na kontekstualność i społeczno-kulturowe uwarunkowanie dokonywanych ocen. Postrzeganie i ocena własnej sytuacji życiowej dokonywane jest w kontekście podzielanych i przekazywanych społecznie wartości i norm, które mają swoje źródło „w zewnętrznych wobec jednostki strukturach aksjologicznych, normatywnych i poznawczych, oraz zewnętrznym kontekście społecznym, instytucjonalnym i kulturowym” (Jabkowski, 2008, s. 82). Istotne są również uwarunkowania oceny wynikające z miejsca zajmowanego przez jednostkę w strukturze społecznej oraz jej grupy odniesienia. Trzecia część tej definicji podkreśla wielowymiarowość jakości życia wskazując na aspekty sytuacji jednostki, czy grupy społecznej, które powinny być uwzględnione, aby można było dokonać kompleksowej oceny jakości życia.

### 1.3. Kluczowe zagadnienia w badaniach jakości życia

Analizując prace teoretyczne i empiryczne dotyczące jakości życia możemy dostrzec, że podstawowe problemy stanowiące przedmiot dyskusji, różnicujące stanowiska badaczy dotyczą: po pierwsze, ujmowania jakości życia jako kategorii o charakterze obiektywnym, subiektywnym, czy też będącej kombinacją tych dwóch podejść; po drugie, zakresu pojęcia jakość życia – ujęcia globalne i/lub cząstkowe. W kontekście analizowanej problematyki istotna jest również kwestia zmienności jakości życia w cyklu życia człowieka.

---

7 Nie należy tutaj utożsamiać terminu „pozycja” z pojęciem pozycji społecznej w sensie socjologicznym. W polskich tłumaczeniach spotyka się zamiennie terminy pozycja i sytuacja życiowa.

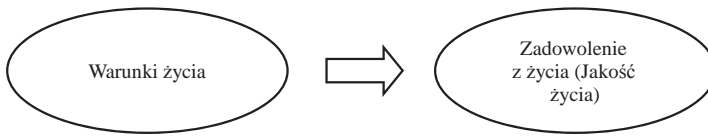
### 1.3.1. Podejście obiektywne i subiektywne

Definicje określające jakość życia w sposób obiektywny posługują się z góry założonymi i jednakowymi dla wszystkich kryteriami. Traktują jakość życia jako „zespół warunków życia człowieka, obiektywne atrybuty świata przyrody, przedmiotów i kultury, obiektywnie oceniane atrybuty człowieka związane z poziomem życia i pozycją społeczną”, a także właściwe funkcjonowanie jego organizmu (Sęk 1993, s. 110). Inne koncepcje zwracają uwagę, iż obiektywne kryteria nie dają pełnego obrazu jakości życia. Ważne jest poznanie stosunku badanej osoby do własnej sytuacji. „Na rzeczywistość człowieka należy spojrzeć z jego własnej perspektywy. Zapoznać się z jego subiektywnym odbiorem sytuacji, subiektywnym poczuciem harmonii bądź dysharmonii pomiędzy własnymi potrzebami a zasobami tkwiącymi w otoczeniu” (Chudzicka 1995, s. 89–91). A. Wallis (1976) wskazuje, że na kontekst subiektywny składają się potrzeby, motywacje, oczekiwania i preferencje, a na wymiar obiektywny warunki fizyczne i społeczno-kulturowe. Z kolei Rostowska (2009) wprowadza podział na podejście normatywne (wskaźniki obiektywne związane z potrzebami), procesualne (odczucia jednostki) oraz interakcyjne (łącznie dwa poprzednie). Według autorki pierwsze z nich wymaga przyjęcia następujących założeń: różni ludzie podobnie oceniają te same sfery życia, można określić pewną standardową konfigurację warunków życiowych, które będą zapewniały człowiekowi optymalne funkcjonowanie. Naukowcy przystępując do badań przyjmują swego rodzaju model, zakładając, że sytuacja jednostki najbardziej go przypominająca jest wyznacznikiem wysokiej jakości życia. Natomiast w ramach podejścia procesualnego centralnym pojęciem są procesy umysłowe, zalicza się do nich: spostrzeganie, porównywanie, wartościowanie i ocenianie. Wynikają one z indywidualnie ukształtowanego systemu hierarchii czy priorytetyzacji wartości, celów, zainteresowań i oczekiwań, stanowią podstawę reakcji i oceny sytuacji życiowej jednostki. W ramach tego stanowiska przyjmuje się, że człowiek „sam w sobie stanowi najbardziej kompetentne i miarodajne źródło informacji na temat swojego poczucia jakości życia” (Ibidem, s. 35). Według pierwszego stanowiska można więc obiektywnie, na podstawie uzyskanych informacji, orzekać o poziomie jakości życia, natomiast w ramach drugiego dokonywanie porównań i kwantyfikacja nie są możliwe, gdyż ocena jakości życia przebiegać może jedynie w umyśle jednostki, a badaczowi pozostaje zebranie jej przemyśleń. Mechanizmy ich konstruowania oraz czynniki wpływające na nie stanowią więc przedmiotu dociekań naukowych.

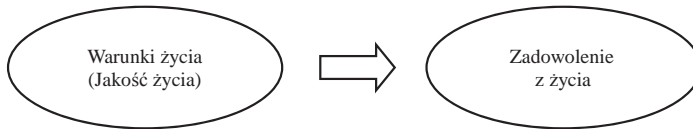
Podsumowując dostępne ustalenia Felce i Perry (1995) opracowali ogólne modele konceptualizacji jakości życia<sup>8</sup>, koncentrując się na relacjach pomiędzy perspektywą obiektywną i subiektywną.

8 Wykorzystali koncepcję Bothwick-Duffy.

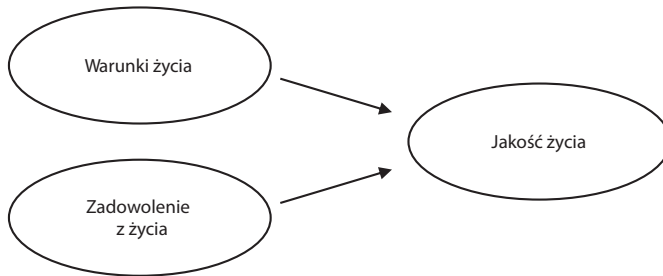
1. Jakość życia rozumiana jako jakość warunków życia<sup>9</sup>.



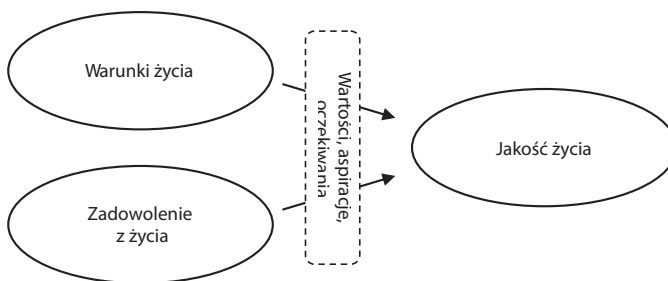
2. Jakość życia rozumiana jako zadowolenie z warunków życia.



3. Jakość życia rozumiana jako warunki życia i zadowolenie z warunków życia.



4. Jakość życia rozumiana jako warunki życia i zadowolenie z życia w odniesieniu do wartości, aspiracji i oczekiwań.



9 Diagramy za Felce, Perry (1995, s. 55); tłumaczenie własne.



### 1.3.2. Ujęcia globalne i cząstkowe

Istnieje wiele koncepcji budowania globalnej jakości życia, jak i wyznaczania i określania cząstkowych wymiarów jakości życia. Na dwóch krańcach kontinuum możemy zidentyfikować skrajne podejścia badawcze dotyczące poziomu operacjonalizacji. Egzemplifikacją pierwszego z nich jest pytanie sformułowane przez Andrews i Whitney'ą w klasycznych badaniach jakości życia z lat 70. ubiegłego wieku: jak oceniasz swoje życie jako całość? (*how do You feel about Your life as a whole?*) z kafeterią w postaci pięciostopniowej skali Likerta (za: Rapley, 2003). Większość bardziej współczesnych ujęć i opartych na nich narzędzi badawczych odchodzi od tego typu praktyki, proponując analizę jakości życia jako wielowymiarowego konstrukt. Nie ma wśród badaczy zgody co do struktury, istnieją znaczne rozbieżności co do liczby i zakresu uwzględnianych aspektów, w niektórych badaniach poszczególnym wymiarom przypisuje się również określone wagi (Cummins, 1996). Jak pokazuje B. Wejnert (2001), badacze amerykańscy na podstawie licznych badań na dużych próbach doszli do wniosku, iż subiektywna ocena jakości życia zawiera analizę 823 czynników odzwierciedlających różne aspekty sytuacji życiowej<sup>10</sup>. Przeprowadzenie badania, które uwzględniałoby wszystkie te czynniki jest bardzo trudne, o ile w ogóle możliwe, dokonano więc dalszych analiz i na ich podstawie wyodrębniono zestaw czynników, który zredukowany został do syntetycznej listy 123 problemów życiowych. Mimo tak znacznego ograniczenia liczby czynników, rezultaty w przełożeniu na badania terenowe ciągle nie były satysfakcjonujące, w wyniku dalszej redukcji wyszczególniono 30 grup „powiązanych z sobą istotnych problemów życiowych, kompleksowo reprezentujących poszczególne sfery życia obywateli lub przedsięwzięte przez nich ważne czynności” (Wejnert, 2001, s. 48). Jednakże w większości współczesnych badań amerykańskich uwzględnienia się od 5 do 15 aspektów sytuacji życiowej, co pozwala „przepowiedzieć ogólnospołeczną subiektywną ocenę jakości życia tak samo dobrze jak standardowa liczba 30 grup, wyjaśniając około 50–60% ogólnej zależności i aż do 82% wiarygodnej zależności oceny jakości życia od tych 5 do 15 wybranych wskaźników” (Ibidem, s. 48). Według T. Borysa (2003 s. 48) „w zależności od poziomu ogólności można tu wyróżnić co najmniej siedem propozycji dezagregacji jakości globalnej”, możemy mówić o kontinuum od najbardziej ogólnego rozróżnienia pomiędzy globalną jakością typu *mieć* (poziom życia) i typu *być*, poprzez tzw. metodę genewską<sup>11</sup>, która przewiduje siedem dziedzinowych jakości życia (według teorii potrzeb), a skończywszy na podejściu reprezentowanym przez Główny Urząd Statystyczny, który prowadzi analizy w oparciu o szesnaście dziedzinowych jakości życia. Jak pokazują natomiast Andrews i Inglehart (1979), kluczowe znaczenie dla globalnej oceny jakości życia członków społeczeństwa mają cztery sfery

10 Czynniki te zostały wyodrębnione wielokrotnie w próbach badawczych na ponad 1000 amerykańskich respondentów.

11 Metoda genewska – metoda tworzenia syntetycznych mierników jakości życia w ramach prac Instytutu Badawczego Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju Społecznego (United Nations Research for Social Development – UNRISD).

życia: praca zawodowa, sytuacja rodzinna, sytuacja mieszkaniowa oraz dochody. Są to wymiary, które w najwyższym stopniu wpływają na ocenę sytuacji respondentów, a ich szczególnie istotna rola w badaniach na całej populacji wynika z faktu, że niezależnie od cech społeczno-demograficznych respondenci uważają je za najbardziej istotne (por. Ostasiewicz 2004, s. 38–44, 61–62).

Cummins (1996) poddając analizie 27 definicji jakości życia, które miały charakter wyliczający, stwierdził, że większość z nich uwzględnia 5 wymiarów: dobrostan emocjonalny (85%), zdrowie (70%), relacje rodzinne i społeczne (70%), dobrobyt materialny (59%), praca zawodowa lub inne formy aktywności (56%). Co więcej, liczne badania potwierdzają, że wymienione wyżej obszary oceniane są jako najbardziej istotne z punktu widzenia respondentów. W toku dalszych analiz Cummins wyróżnił jeszcze dwa wymiary: *poczucie pewności, bezpieczeństwa (safety)* oraz *funkcjonowanie w społeczności (community)*. Poprzez pierwszy z nich rozumie: poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji, poczucie kontroli, niezależność i autonomię, świadomość praw, możliwość zachowania prywatności<sup>12</sup>. Z kolei funkcjonowanie w społeczeństwie jest efektem oddziaływania makrostruktur społecznych i wpływu na jakość życia jednostki, obejmuje takie elementy jak poziom wykształcenia, klasa społeczna, zawód, zaangażowanie społeczne, poczucie własnej wartości, samoocena, zdolności do działania. Połączone wymiary: miejsce w społeczeństwie i dobrobyt materialny składają się na status społeczno-ekonomiczny, który znacząco wpływa na zróżnicowanie osiąganego poziomu wskaźników jakości życia (Cummins, 1996).

### 1.3.3. Zmienność jakości życia w perspektywie cyklu życia

Kontrowersje wśród badaczy wzbudza również odniesienie pojęcia jakości życia do perspektywy czasowej. Według A. Bańki (2005) jest to kategoria zmieniająca się pod wpływem codziennych doświadczeń. Jakość życia jest rezultatem ciągłego rozwoju człowieka, a formułowana ocena jest efektem wypracowywania kryteriów i standardów dla porównywania uzyskiwanych w czasie informacji. Zebrane w ciągu życia doświadczenia stanowią punkt odniesienia dla formułowania oceny swojego życia, świadoma ocena wymaga dojrzałości, którą często uważa się za korelat wieku metrykalnego. „Kompleksowa ocena jakości życia wymaga od człowieka oparcia się na analizie bardzo wielu pochodzących z różnych źródeł informacji, do których można zaliczyć: przeżywane przez podmiot stany afektywne, sytuacje i wydarzenia, jakich doświadczył on w przeszłości, jego cele i oczekiwania wobec przyszłości oraz porównania społeczne” (Rostowska, 2009, s. 17). Wydaje się jednak, że respondent oceniając swoje życie, szczególnie w badaniach kwestionariuszowych nie dokonuje pogłębionego bilansu swojego życia, odnosi się raczej do

12 Cummins nawiązuje do teorii salutogenezy Anotonowskiego, pojęcia globalnej orientacji życiowej – poczucia koherencji.

obecnego stanu rzeczy, ewentualnie porównując dzisiejszą sytuację z wcześniejszymi doświadczeniami. Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że jakość życia jest zmienna w cyklu życia, założenie to stanowiło jedną z hipotez w klasycznych badaniach jakości życia Campbella. Zróżnicowanie jakości życia w kolejnych etapach życia jednostki ma różnorodne źródła:

- źródła o podłożu psychologicznym – jeśli przyjmujemy, że na jakość życia wpływają refleksyjne oceny swojej sytuacji, zapewne są uwarunkowane dojrzałością emocjonalną, podatnością na labilność emocjonalną, wynikającą z etapu rozwoju osobowości, czy zdolności radzenia sobie z zadaniami rozwojowymi w poszczególnych fazach życia (por. Havighurst, Erikson);
- zmienność ról społecznych – ocena swojego życia może podlegać znaczącym wahaniom szczególnie w okresach zmiany w zakresie ról społecznych pełnionych przez jednostkę, wchodzenie w nowe lub zaprzestanie pełnienia określonych ról społecznych wiąże się często ze znacznym obciążeniem, czy stresem. Co więcej, w wielu koncepcjach wskazuje się, że relacje społeczne mają bardzo istotny wpływ na jakość życia jednostki, a ich zakres i charakter silnie powiązany jest z rolami społecznymi;
- warunki życia – zasoby materialne, sytuacja finansowa, warunki mieszkaniowe etc. ulegają istotnym zmianom w poszczególnych etapach życia, zmienny jest również poziom poczucia bezpieczeństwa i stabilności dotyczący tej sfery życia,
- zdrowie.

### 1.3.4. Podejście integrujące

Istotnym wkładem w uporządkowanie rozterek teoretycznych i dyrektyw formułowanych w odniesieniu do badań empirycznych jest artykuł Costanza et. al. *Quality of life. An Approach Integrating Opportunities, Human Needs, and Subjective Well-being* z 2007 r. Autorzy przyjmują założenie, że jakość życia jest funkcją poziomu zaspokojenia potrzeb oraz poziomu zadowolenia jednostek, bądź grup z niego wynikającego. Podkreślają, że połączenie obiektywnej i subiektywnej oceny jakości życia umożliwia uzyskanie pełnego obrazu sytuacji i zwiększa jego użyteczność diagnostyczną. Zaprezentowane podejście pozwala na uzupełnienie luk w istniejących koncepcjach i narzędziach pomiarowych, wskazuje kierunki rozwoju, a także implikacje dla polityki.

Kompozycja ludzkich potrzeb w rekapitulowanym podejściu powstała z połączenia koncepcji potrzeb M. Max-Neffa oraz *human capabilities* M. Nussbaum i J. Glovera. Costanza i współpracownicy, bazując na wspomnianych pracach, wymieniają: przetrwanie, reprodukcję, bezpieczeństwo, więzi, zrozumienie, partycypację, wypoczynek, duchowość, twórczość, tożsamość, wolność. Wpływ na satysfakcję odczuwaną z poziomu realizacji określonej potrzeby ma wiele czynników, między innymi: zdolności umysłowe, kontekst kulturowy, zakres dostępnej wiedzy, edukacja, temperament. Tworzą one sieć kompleksowych powiązań. Co więcej, związek pomiędzy zaspokojeniem potrzeb i całościowo ujmowanym zadowole-

niem – subiektywnym dobrostanem, kształtowany jest przez wagę jaką jednostki, grupy, przypisują realizacji każdej z potrzeb (przy czym należy uwzględnić całą strukturę potrzeb). Podsumować można, iż w proponowanym podejściu globalna (całościowa) jakość życia jest funkcją poziomu zaspokojenia potrzeby oraz ważności potrzeby dla jednostki/grupy. Realizując strategię badawczą zgodną z proponowanym podejściem, należy uwzględnić dwie odrębne skale, na jednej respondent oceniałby poziom realizacji potrzeby, na drugiej zaś jej relatywną wagę.

Możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb kształtowana jest poprzez cztery rodzaje kapitału: materialny, społeczny, ludzki i środowiskowy (w perspektywie temporalnej). System polityczny i kulturowy tworzą ramy dla realizacji możliwości zaspokojenia potrzeb. Zagadnieniem wymagającym dalszej eksploracji jest kwestia w jaki sposób cztery wymienione typy kapitałów (zarówno bezpośrednio i we wzajemnych relacjach) w powiązaniu z uwarunkowaniami makrostrukturalnymi oddziałują na jakość życia jednostek i grup.

## 1.4. Koncepcja *having, loving, being* E. Allardta

Mimo niezliczonych opracowań naukowych dotyczących jakości życia trudno wskazać spójne, szeroko akceptowane podejścia teoretyczne. Jednym z nich jest koncepcja *having, loving, being* opracowana przez fińskiego socjologa E. Allardta. Można ją określić jako wielowymiarową koncepcję wskaźników badających „dobrostan” społeczeństwa. Wyraźnie odnosi się do teorii potrzeb. Pierwsze badania empiryczne oparte na jej założeniach – *Comparative Scandinavian Survey* zostały przeprowadzone w 1972 r., były alternatywą dla szwedzkiego modelu badania jakości życia, opartego na wskaźnikach obiektywnych. Geneza koncepcji i analiz Allardta związana jest z analizą funkcjonowania i próbą udoskonalania polityki społecznej w ramach skandynawskiego modelu *welfare state*. Pojęcie *welfare* (dobrobyt) ujmowane jest jako stan zakładający zaspokojenie potrzeb w społeczeństwie (Allardt, 1976). Próbuje się go zmierzyć za pomocą złożonych systemów wskaźników społecznych. Allardt twierdzi, że obiektywne wskaźniki mówiące o zaspokojeniu potrzeb materialnych nie są wystarczające, aby wyrokować o tym, jak żyje się członkom danego społeczeństwa. Według autora konieczna jest wielowymiarowa analiza, dlatego też wprowadza dwa kluczowe rozróżnienia:

1. Dobrobyt i szczęście (*welfare vs. happiness*) – poziom dobrobytu jest definiowany przez stopień zaspokojenia potrzeb. Szczęście odnosi się do subiektywnych ocen i doświadczeń, do tego w jakim stopniu ludzie czują się szczęśliwi, zadowoleni. Na poziomie operacyjnym znaczy to, że dobrobyt można szacować na podstawie dóbr, zachowań i stosunków społecznych, natomiast szczęście można mierzyć poprzez analizowanie opinii i odczuć (Allardt, 1976);

2. Poziom życia i jakość życia (*level of living vs. quality of life*) – poziom życia odnosi się do zasobów materialnych (nieosobowych), przy pomocy których ludzie mogą „rozporządzać” swoim życiem. Odnosi się do potrzeb, których stopień zaspokojenia jest definiowany przez zasoby materialne i nieosobowe. Jakość życia rozumiana jest jako satysfakcja z kontaktów międzyludzkich oraz samo-realizacji, definiowana poprzez relacje do innych, społeczeństwa oraz samego siebie (Allardt, 1976).

Koncepcja E. Allardta wskazuje na analizę tego, jak ludzie rzeczywiście funkcjonują w różnych sferach życia i nie ogranicza się do badania materialnych warunków życia, ale obejmuje jeszcze dwa inne wymiary – pierwszy związany z życiem społecznym, sferą stosunków międzyludzkich (rodzina, przyjaciele, społeczność lokalna), określanym jako *Loving* – kochać (Misiuna, 1979), oraz drugi – związany z dobrym samopoczuciem psychicznym jednostki, zadowoleniem z siebie, swojego otoczenia i społeczeństwa w którym żyje, poczuciem własnej wartości, samorealizacji – *Being* – być. Według M. Nussbaum i A. Sena (1993) wyższość tego ujęcia polega właśnie na wyjściu poza analizowanie zamożności, czy użytkowania zasobów. Identyfikuje ono wiele aspektów jakości życia, które nie dają się zredukować do wymiaru materialnych warunków życia.

Podział: *having, loving, being* pokrywa się z podziałem podstawowych potrzeb jednostki. Potrzeby sklasyfikowane są według sposobu, w jaki można je zaspokoić.

1. Potrzeby, których zaspokojenie definiowane jest poprzez dobra materialne, bezosobowe – wymiar materialny;
2. Potrzeby, które realizowane są poprzez relacje jest z innymi (potrzeba miłości, towarzystwa, solidarności, przynależności) – wymiar relacji społecznych;
3. Potrzeby związane z samorealizacją, poczuciem własnej wartości (jako przeciwieństwo alienacji, ekskluzji) – wymiar samorealizacji.

Powyższe rozróżnienia prezentuje tabela 1.

**Tabela 1.** Koncepcja jakości życia E. Allardta

	<b>Dobrobyt</b>	<b>Szczęście</b>
<b>Poziom życia - mieć</b>	Potrzeby materialne i zinstytucjonalizowane (sformalizowane) stosunki społeczne	Subiektywne oceny, postrzeganie materialnych warunków życia przez jednostkę
<b>Jakość życia - kochać, być</b>	Potrzeby niematerialne i niesformalizowane stosunki społeczne	Subiektywne oceny relacji osobistych i społecznych, własnej osoby

W nowszych koncepcjach autor wydziela jeszcze czwarty wymiar *Zdrowie*, który pierwotnie analizowany był w ramach wymiaru materialnego (Delhey, 2004).

Tylko nieliczne zasoby psychologiczne i społeczne, które są sobie bliskie, mogą być uważane za satysfakcjonujące w natychmiastowej wymianie. Jednak nawet psychologicznie dalekie od siebie zasoby mogą wpływać na siebie w sposób przyczynowo-skutkowy w dłuższym okresie. Na przykład osoby o wyższych dochodach mają

dużo więcej możliwości samorealizacji, a także bezpiecznych relacji społecznych (Allardt, 1976). Analizując dyspersję wymiarów *having, loving, being* analizujemy właściwie wymiar równości–nierówności społecznych. Podążając za sugestiami Johana Galtunga, sprawiedliwość społeczna może być operacjonalizowana poprzez analizę korelacji pomiędzy poziomem zaspokojenia potrzeb a zmiennymi społeczno-demograficznymi. Sprawiedliwość społeczna jest więc możliwa, gdy nie ma korelacji pomiędzy tymi zmiennymi: zaspokojenie potrzeb jednostki nie zależy od tego kim jest (Allardt, 1973).

Koncepcja Erika Allardta pozostaje do dziś jedną z kluczowych koncepcji w analizach jakości życia. Wielokrotnie wykorzystywano ją do analizowania stanu społeczeństw, dostosowując i modyfikując ją do specyfiki terenu badań czy kategorii społecznej. W dalszej części opracowania przedstawiona zostanie propozycja analizy jakości życia w oparciu o jej założenia.

## Rozdział 2

# Jakość życia dzieci

Jakość życia można konceptualizować w różny sposób. Owa różnorodność jest zaletą, bo pozwala ukazywać badany problem z różnych perspektyw, ale i jednocześnie wadą. Ogranicza bowiem porównywalność wyników. Spośród wielu ujęć, które w kolejnych odsłonach nakładają się na siebie, szczególnie obiecująca jest perspektywa sytuująca jakość życia w perspektywie cyklu życia. Umożliwia ona spojrzenie przez pryzmat obiektywnych i subiektywnych czynników, potrzeb i zasobów, pozytywnych wzmocnień lub niekorzystnych wydarzeń mających istotny wpływ na dobrobyt i dobrostan jednostki, jak i poszukiwanie zależności przyczynowo-skutkowych. Pozwala, obok analizy strukturalnego kontekstu jakości życia, na studiowanie wyobrażeń dotyczących pożądanego jakości życia, a także przekonania o tym, od czego ona zależy. Tego rodzaju przeświadczenia są silnie skorelowane z przemianami, które zachodzą we wzorach konsumpcji zarówno w skali mikro, mezo, jak i makro. W Polsce, Europie, świecie ewoluują zarówno koncepcje jakości życia, jak i przekonania na temat roli aktywnego, refleksyjnego podmiotu w jej kształtowaniu.

We współcześnie prowadzonych badaniach nad jakością życia dorosłych relatywnie wiele miejsca poświęca się relacji pomiędzy jednostkową jakością życia a strukturalnymi naciskami, działającymi na poziomie makrospołecznym, jak i uwarunkowaniom ekonomicznym i instytucjonalnym środowiska lokalnego. Okazuje się, że takie czynniki jak pochodzenie społeczne, płeć czy miejsce zamieszkania, wciąż mają wpływ na poziom jakości życia.

Powyższe przesłanki przemawiają na rzecz studiowania jakości życia różnych kohort, a także różnych kategorii w ramach jednej kohorty. Niniejsze opracowanie poświęcone jest analizie jakości życia dzieci. Jest to kategoria szczególna, możliwości kształtowania przez jej członków swojej jakości życia są znacznie ograniczone. Bardzo silnie wpływają na nią uwarunkowania kulturowe i strukturalne zarówno na poziomie społeczeństwa, zbiorowości, jak i indywidualnym. Wydaje się, że zróżnicowanie jakości życia postrzegać należy jako jeden z wymiarów nie-

równości społecznych, który jest obecny w tej fazie życia. Co więcej, nawiązując do licznych badań dotyczących dziedziczenia statusu społecznego, zakładać można, że analogiczne mechanizmy oddziałują w odniesieniu do jakości życia. Ważna jest więc pogłębiona diagnoza sytuacji na jak najwcześniejszym etapie cyklu życia.

Dzieci i dzieciństwo nie należą do mainstreamu socjologicznych analiz, co znajduje odzwierciedlenie również w koncepcjach jakości życia. Chociaż powstaje coraz więcej opracowań dotyczących najmłodszych członków społeczeństwa, głównie o charakterze empirycznym, porównanie liczby i wielości podejść jednoznacznie wskazuje na prymat analiz poświęconych dorosłym członkom społeczeństwa. W niniejszym rozdziale przybliżę zagadnienia dotyczące specyfiki analiz i ujęć jakości życia najmłodszych członków społeczeństwa, zanim jednak przejdę do szczegółowego omówienia, przedstawię pokrótce ewolucję socjologicznego spojrzenia na dziecko i dzieciństwo.

## 2.1. Socjologiczne spojrzenie na dzieciństwo

Słynna książka Ellen Key (2005) z początku XX wieku była zapowiedzią, że wiek ów stanie się „wiekiem dziecka”. Oczekiwano, iż przemiana ta będzie miała charakter dwojakiego rodzaju, z jednej strony zmieni się stosunek świata do dziecka, a z drugiej dziecko zmieni świat, zostanie docenione, dogłębnie poznane i doczeka się właściwego traktowania ze strony dorosłych, a świat zostanie przez nie wyzwolony „z piętna zła, wojny, ludzkiej niegodziwości”. Nie udało się jednak ani jedno, ani drugie. Chociaż niewątpliwie w ubiegłym stuleciu sytuacja dzieci na świecie poprawiła się, spostrzeżenie to w większym stopniu odnosi się krajów zachodniego kręgu kulturowego. Jak pisze B. Smolińska-Theiss, „wiek XX zniewolił, ale i dowartościował dziecko. Na nowo określił jego status społeczny. Nadał mu prawa społeczne i społeczne obywatelstwo. Dziecko stało się postacią centralną w życiu rodziny, narodu i społeczeństwa. Zajęło pozycję jaką w XIX wieku zajmowali ludzie starzy. Można powiedzieć, że awans dzieci dokonał się przez detronizację dziadków” (Smolińska-Theiss, 1998, s. 5). W XX wieku dzieciństwo stało się „okresem samym w sobie”, ważnym nie tylko ze względu na przygotowanie do etapu dorosłości – pełni społecznego funkcjonowania, ale istotnym tu i teraz ze względu na swoją specyfikę, właściwe sobie treści i doświadczenia. Równocześnie, odnosząc się do słów Neila Postmana, obalony został mit o tym etapie życia jako beztróskim rajem, krainie dziecięcej szczęśliwości.

W początkowym etapie rozważań socjologicznych dziecko postrzegane było jako członek społeczeństwa *in spe*, istota niebędąca jego integralną częścią, ale dopiero po spełnieniu określonych warunków mająca potencjalną możliwość dołączenia do grona tych, którzy na to miano zasługują. Emile Durkheim postrzegał dziecko



w kategoriach „becoming, an incipient being”<sup>1</sup>, zgłębiając kwestie edukacji wyszedł od charakterystyki okresu dzieciństwa, „który ze swej natury, należy ujmować jako okres **rozwoju**<sup>2</sup>, (...) okres, w którym jednostka jest tworzona, rozwija się oraz jest formowana”<sup>3</sup>. Klasyk socjologii wskazywał na przeciwstawne siły stanowiące o specyfice tej fazy życia, z jednej strony charakteryzuje ją „słabość”, a z drugiej „potencjał zmiany”. Tworzą one podlegające ciągłym wahaniom pole wyznaczające zakres funkcjonowania dziecka, „rozwija się ono, ponieważ jest niekompletne, ponieważ jest słabe, ponieważ czegoś mu ciągle brakuje. Rozwija się, ponieważ w jego naturze skrywa się siła napędowa zmiany, przemiany, czy raczej zdolność do formowania (się) i szybkiej asymilacji, która pozwala mu przechodzić ciągłe modyfikacje dopóki nie osiągnie pełnego rozwoju”<sup>4</sup> (Durkheim, 2005, s. 25–26). Ów sposób postrzegania dzieciństwa kierował zainteresowanie prekursorów socjologii ku oddziaływaniom wobec dzieci, które mają przygotować najmłodszych do pełnienia roli pełnoprawnego członka społeczeństwa. Emile Durkheim wiele miejsca w swoich rozważaniach poświęcił edukacji, ujmował wychowanie jako „zniewalającą siłę”, której celem jest „pobudzenie i rozwinięcie u dziecka określonej liczby cech fizycznych, intelektualnych i moralnych, które są pożądane zarówno dla niego, jak i dla całego społeczeństwa politycznego a także w konkretnym środowisku, do którego jest on szczególnie predestynowany” (za: Zahorska, 2008, s. 311). Dzieciństwo to etap „terminowania”, jak pisał Florian Znaniecki (1973, s. 47) „każdy nowy członek przechodzi naprzód okres kandydatury, w ciągu którego sprawdza się jego zdadność na członka, oraz dopełnia braki dając mu odpowiednie przygotowanie”. Dzieci muszą być poddane procesom formowania zgodnie z normatywnymi wzorcami obowiązującymi w danej grupie, mają być przygotowane tak, „by umiały i chciały uczestniczyć w tych czynnościach zbiorowych, jakie dana grupa uważa za ważne i pożądane”.

Zarysowany powyżej sposób postrzegania dzieci i okresu dzieciństwa w naturalny sposób ukształtował pole dla rozwoju teorii socjalizacji. Przez długie lata rozwoju socjologii najmłodszy interesowano się głównie jako „obiektami”<sup>5</sup> tego procesu, można powiedzieć, iż na gruncie socjologii teorie socjalizacji zawłaszczyły okres dzieciństwa. Znaczący wpływ na rozważania socjologów zajmujących się procesem socjalizacji miały również teorie powstające w ramach psychologii rozwojowej, szczególnie teoria rozwoju poznawczego Jeana Piageta oraz teoria rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga.

W latach 60. nastąpiło ożywienie dyskusji dotyczącej sposobów konceptualizowania dzieciństwa, związane z wydaniem dzieła francuskiego historyka Phillipa Ariesa – „Historia dzieciństwa”<sup>6</sup>, w którym dowodzi, że dzieciństwo, w formie zbliżonej do

1 „Stawanie się”, początkowe stadium „bycia” (członkiem społeczeństwa).

2 Wyróżnienie oryginalne.

3 Tłumaczenie własne.

4 Tłumaczenie własne.

5 Celowo nie używam określenia „podmiotami”.

6 Pierwsze francuskie wydanie w 1960 r., w Polsce wydano w 1995 r. pod tytułem *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk.

współczesnej jest „wynalazkiem” ery nowożytnej, „wytworem społeczno-kulturowym”. Tezy Ariesa są bardzo często przywoływane, budzą jednakże liczne kontrowersje, szczególnie dotyczące twierdzenia, że w średniowieczu w niewielkim stopniu rodzice przywiązani byli emocjonalnie do dzieci oraz, że najmłodszych traktowano wtedy jak miniatury dorosłych. Niemniej jednak „Historia dzieciństwa” przyczyniła się do zburzenia konsensusu odnośnie do postrzegania dzieciństwa jako zjawiska naturalnego i uniwersalnego. W latach 60. rozpoczęto dyskusję, w której wiek, również poniżej granicy pełnoletniości, traktowany był jako zmienna w analizie społecznego zróżnicowania i stratyfikacji (Eisenstadt, Musgrove), a także związanej z nimi specyfiki (sub) kultury młodzieżowej (Cohen, Hargreaves) (James, Prout, 1990).

W latach 60. i 70. wprowadzono „kwestię dziecięcą” w spektrum zagadnień o silnym zabarwieniu ideologicznym. Wraz z rozwojem myśli feministycznej, czy generalnie ruchów antydyskryminacyjnych, nastąpiło upolitycznienie dzieciństwa. Analogicznie do analiz stosunków rasowych, czy relacji między płciami, ukazywano zniewolenie dzieci w ramach istniejących struktur społecznych, najmłodszym członkom społeczeństwa przypisano status grupy mniejszościowej. Jednym z postulatów uczyniono demystyfikację różnic naturalnych, ukazanie dominującej roli praktyk kulturowych w wytwarzaniu dyskryminacji, również w odniesieniu do dzieci. Najmłodszych jako grupę doświadczającą niesprawiedliwości postrzegano analogicznie do innych grup mniejszościowych. Na gruncie tego nurtu mamy do czynienia z uniwersalizacją dziecka i specyfiki sytuacji, w której się znajduje, w tym kontekście nie odróżnia się więc ono od dorosłych, czy ludzi w ogóle. Podstawowe zastrzeżenie, które wysunąć można wobec tej perspektywy, związane jest z pomijaniem kwestii silnego zróżnicowania wewnętrznego dzieci jako grupy. Trudno bowiem jest poszukiwać zadowalających rozwiązań, które można by zastosować do wszystkich dzieci jako przedstawicieli uniwersalnej kategorii, ponieważ doświadczają one zupełnie innych sytuacji, zderzają się z innymi problemami. Nawiązując do słów C. Jenksa (1996), podobnie jak nie można rozpatrywać sytuacji bezrobotnej mieszkanki murzyńskiego getta z punktu widzenia białej przedstawicielki klasy średniej, tak samo nieuprawione jest ujednolicanie sytuacji ich potomstwa. Również na gruncie teorii feministycznej próbuje się wyjaśniać nieobecność dzieci, a szczególnie wyrażanych przez nie opinii, w badaniach społecznych. Jak dowodzi A. M. Ambert, wiąże się ona z „tymi samymi czynnikami, które odpowiedzialne są za wykluczenie głosu kobiet: czyli dominującą rolą mężczyzn w socjologii, którzy nie przypisują odpowiedniego znaczenia do praktyk opiekuńczych wobec dzieci, a jeszcze mniej do funkcjonowania dzieci. (...) Niczyje nazwisko nie zapisze się złotymi zgłoskami w historii socjologii dzięki studiowaniu sytuacji dzieci”<sup>7</sup> (za: James, Prout, 1990, s. 22). Wydaje się jednak, że spośród grup mniejszościowych, które znalazły się w obszarze zainteresowania ruchów antydyskryminacyjnych dzieciom poświęcono najmniej uwagi, a sposób postrzegania dzieci jako grupy mniejszościowej w niewielkim stopniu upowszechnił się zarówno w środowisku naukowym, jak i opinii publicznej – „taki

7 Tłumaczenie własne.

model dziecka wychodzi zatem nie od faktycznego zainteresowania dzieciństwem, ale od oskarżenia struktury społecznej i związanej z nią panującej ideologii, która cytując stwierdzenie Oakleya, »pozbawia niektórych ludzi wolności by dać ją innym«<sup>8</sup> (Jenks, 2008, s. 130).

Współcześnie znacząca część refleksji socjologicznej dotycząca dzieci i dzieciństwa związana jest z nurtem określanym jako „nowa socjologia dzieciństwa”, w której podstawowymi założeniami wydają się być: ujmowanie dzieciństwa jako kulturowego i historycznego konstruktów, a także odejście od traktowania dziecka jako członka społeczeństwa *in spe*. Omówiona zostanie w dalszej części rozdziału zważywszy na jej wpływ na kształt subdyscypliny naukowej koncentrującej się wskaźnikach społecznych dotyczących jakości życia dzieci.

## 2.2. Jakość życia dzieci – perspektywa badawcza

Wzrost zainteresowania sytuacją dzieci w społeczeństwie, połączony z próbami rozszerzenia zakresu analizowanych zagadnień, wielowymiarowego spojrzenia na dzieciństwo pojawił się w latach 90. Dostrzeżono, że jakość życia dzieci nie może być utożsamiana z jakością życia dorosłych czy być traktowana jako funkcja/pochodna rozwoju społeczno-gospodarczego danego państwa. Twierdzenia te stały się impulsem do intensywnego rozwoju subdyscypliny naukowej koncentrującej się na jakości życia najmłodszych członków społeczeństwa. Zastosowanie koncepcji jakości życia do tej kategorii wydaje się być szczególnie istotne, umożliwia ukazanie złożoności tego etapu życia oraz jego głębokiego zróżnicowania. Silna, praktyczna orientacja tego nurtu pozwoliła również otworzyć przestrzeń wymiany wiedzy pomiędzy badaczami a praktykami, a także podjąć próbę oddziaływania na twórców polityki społecznej. Wydaje się również, że przyczynia się do demystyfikacji sposobów postrzegania dzieciństwa jako okresu bez troski i szczęścia poprzez wskazanie głębokich nierówności społecznych zarówno na poziomie globalnym, krajowym, jak i lokalnym.

### 2.2.1. Kwestie definicyjne

Podobnie jak w przypadku badań jakości życia dorosłych, tak i w odniesieniu do dzieci napotykamy wiele problemów związanych z nieścisłością podstawowego terminu. Jak pisze M. Oleś (2010), „empiryczne ugruntowanie sposobów rozumienia jakości życia dzieci i młodzieży powoduje, że w pracach badawczych pomija się kwestie definicyjne” (s. 70). Stosunkowo niewiele miejsca poświęca się zwią-

8 Tłumaczenie własne.

zanym z nimi rozważaniom, wynika to zarówno z ateoretyczności subdyscypliny, jak i z faktu, że nawet w pracach naukowych traktuje się jakość życia dzieci jako pojęcie rozumiane intuicyjnie. Często nie definiuje się go *explicitie*, a o założeniach i intencji badacza wnioskować można na podstawie operacjonalizacji, którą z kolei odtworzyć można dopiero po zapoznaniu się z wynikami badań czy wnioskami. Kolejny aspekt, podobnie jak w przypadku badań osób dorosłych, dotyczy niekonsekwencji, z którą mamy do czynienia w związku z używaniem terminów pokrewnych, czy też synonimicznych. O ile pojęcie szczęścia na określenie dobrostanu wydaje się być znacznie częściej wykorzystywane w koncepcjach badań dorosłych, o tyle w przypadku dzieci z jeszcze większą swobodą stosuje się zamiennie pojęcia dobrostanu (*well-being*) i jakości życia (*quality of life*). Obecnie w raportach empirycznych dotyczących sytuacji dzieci częściej stosuje się termin *well-being*, jednak odnosząc się do licznych publikacji, z którymi się zapoznałam, wydaje się, że jego zakres znaczeniowy nie różni się istotnie od terminu jakość życia. Innymi słowy, dobrostan często bywa rozumiany jako „dobra jakość życia”. Zastosowanie tego pojęcia pozwala zaakcentować perspektywę pozytywną, sytuując się w opozycji do podejść kładących nacisk na zjawisko deprywacji. Jak stwierdzają Pollard i Lee, autorki pogłębionej analizy ponad 1500 artykułów naukowych dotyczących sytuacji dzieci, zawierających w tytule terminy jakość życia, dobrostan, satysfakcja z życia bądź pokrewne, „przegląd literatury pokazuje, że sposób definiowania pojęcia dobrostanu (*well-being*) jest znacznie zróżnicowany. (...) Tak ogromne zróżnicowanie wśród definicji i wykorzystywanych wskaźników znacznie utrudnia dokonywanie porównań”<sup>9</sup> (2003, s. 63). Autorki postulują wypracowanie powszechnie akceptowanej definicji, a odnosząc się do najczęściej stosowanej przez badaczy strategii, sugerują definiowanie tego pojęcia poprzez enumerację wchodzących w jego skład wymiarów. Skłaniają się ku przyjęciu definicji dobrostanu dzieci i młodzieży, stworzonej przez Columbo jako „wielowymiarowego konstruktów obejmującego wymiar psychologiczny, fizyczny i społeczny” (za: Pollard, Lee, 2003, s. 64). Eksperti OECD w publikacji *Doing better for children*<sup>10</sup> (OECD, 2009), odnosząc się do tej propozycji, wskazują, że istotnym mankamentem tej definicji jest brak wymiaru materialnego. Według Ben-Arieha i Fronesa (2007a, s. 1), „**dobrostan obejmuje jakość życia w sensie szerokim**. Odnosi się do warunków ekonomicznych, w jakich żyje dziecko, relacji rówieśniczych, praw (*political rights*), możliwości rozwojowych. Większość studiów koncentruje się na poszczególnych aspektach dobrostanu dziecka, zwykle podkreśla się również kontekst społeczny i kulturowy. Tak, więc każda próba uchwycenia dobrostanu jako całości wymaga wykorzystania wskaźników dotyczących różnych jego aspektów”<sup>11</sup>.

9 Tłumaczenie własne.

10 W raporcie tym nacisk, również w definicji, kładzie się na analizę mierników w ramach poszczególnych obszarów, „które podlegają zakresowi wpływu władz”.

11 Tłumaczenie własne.

## 2.2.2. Ruch wskaźników społecznych dotyczących sytuacji dzieci<sup>12</sup>

### 2.2.2.1. Pierwszy etap rozwoju – USA

Badacze zajmujący się analizą sytuacji życiowej dzieci poszukując początków zainteresowania powyższą tematyką, pionierskich opracowań teoretycznych czy metodologicznych, wskazują na dwa nurty, w ramach których powstawały prekursorskie prace. Z jednej strony jest to ruch wskaźników społecznych, z drugiej perspektywa badawcza koncentrująca się na diagnozowaniu sytuacji życiowej najmłodszych. Oba rozwinęły się w latach sześćdziesiątych–siedemdziesiątych ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych. W zakresie metodologii, założeń, ogólnych celów dzisiejszy „ruch wskaźników społecznych dotyczących sytuacji dzieci” (*child indicators movement*) jest spadkobiercą i swoistym kontynuatorem ruchu wskaźników społecznych (patrz rozdział 1) (Lippman, 2007). Podobnie jak ruch wskaźników społecznych narodził się z potrzeby monitorowania stanu społeczeństwa w obliczu intensywnych zmian społecznych, tak rosnące zainteresowanie wskaźnikami społecznymi dotyczącymi sytuacji dzieci związane było ze znaczącymi przemianami życia rodzinnego w rodzącym się „społeczeństwie ryzyka”. Intensywny rozwój analizowanej subdyscypliny można zapewne wiązać również z rosnącym zapotrzebowaniem na *policy-oriented research* – szczegółowe dane i analizy, które miały dostarczyć pogłębionego opisu i umożliwić monitorowanie sytuacji poszczególnych grup w społeczeństwie, a zarazem ocenę rozwiązań politycznych i działań podejmowanych przez instytucje państwowe, samorządowe czy pozarządowe. Miały służyć ocenie stopnia realizacji założeń i celów polityki społecznej *sensu largo* (Bradshaw, 2010).

Pierwsze próby czy postulaty kompleksowych badań i analiz sytuacji najmłodszych członków społeczeństwa podejmowane były w Stanach Zjednoczonych. Wyodrębnienie dzieci jako specyficznej kategorii w społeczeństwie, której sytuacja powinna być monitorowana i analizowana związane jest z pracami Alfreda Khana oraz Sheili Kameran (Ben-Arieh, 2010). W latach czterdziestych ubiegłego wieku A. Khan zaangażowany był, w ramach współpracy z Citizen Committee for Children, w badania dotyczące sytuacji dzieci w Nowym Jorku, natomiast w latach siedemdziesiątych, wraz z S. Khamerman przeprowadził pionierskie badania porównawcze dotyczące sytuacji dzieci w krajach wysoko rozwiniętych. W połowie lat siedemdziesiątych N. Zill oraz O. Brim związani z Foundation of the Child Development podnieśli kwestię budowy możliwie wyczerpującego zestawu wskaźników społecznych dotyczących dzieci opisujących różne wymiary sytuacji i szeroki kontekst ekologiczny życia najmłodszych członków społeczeństwa<sup>13</sup> (za: Moore et al., 2007). Rewolucyjne jak na owe czasy postulaty metodologiczne i merytoryczne są właściwie aktualne do dziś, część z nich, w ciągu minionych lat stała się dla badaczy oczywistością,

12 W literaturze polskiej nie spotkałam tłumaczenia anglojęzycznej nazwy *child indicators movement*, więc w pracy stosować będę tłumaczenie własne – „ruch wskaźników społecznych dotyczących sytuacji dzieci”.

13 Tłumaczenie własne.

inne zaś ciągle funkcjonują jako wytyczne, które nie doczekały się pełnej realizacji. N. Zill i O. Brim wskazywali na konieczność prowadzenia badań nad sytuacją dzieci, łączących różne podejścia, uwzględniających wskaźniki subiektywne dotyczące stanu emocjonalnego, relacji społecznych, satysfakcji i obaw dzieci, a także wskaźniki obiektywne pozwalające monitorować wpływ zmian zachodzących w sferze makro: polityce, ekonomii, kulturze na sytuację dzieci. O. Brim dołączył również, w ramach perspektywy ekologicznej, postulat wypracowania zestawu wskaźników umożliwiających diagnozę środowiska rozwoju dziecka: rodziny, szkoły, społeczności lokalnej, grup rówieśniczych. Propozycja ta wskazywała, iż pełen obraz sytuacji dzieci, czy też możliwie najbardziej do niego zbliżony, możliwy jest jedynie przy prowadzeniu analiz w skali mikro, mezo i makro. N. Zill oraz O. Brim, bazując na klasycznej definicji wskaźników społecznych Bauera, wprowadzili pojęcie „wskaźników społecznych dotyczących dzieci” (*child social indicators*), definiując je jako „wskaźniki odnoszące się do danych statystycznych, szeregów statystycznych, które mierzą zmiany (lub ich brak) w obszarze zdrowia, zachowań, dobrostanu (*well-being*) oraz w warunkach życia dzieci amerykańskich”<sup>14</sup> (za: Lippman, 2007, s. 42).

Równolegle do propozycji projektów badań pojawiły się postulaty syntezy i reorganizacji istniejących baz danych stwarzające możliwość diagnozy stanu najmłodszej części społeczeństwa. Wraz z rekomendacjami the Social Science Research Council's Child and Family Indicators Advisory Group pojawił się impuls do późniejszego przełomu metodologicznego, kiedy to dziecko, a nie jak dotychczas gospodarstwo domowe czy rodzina, miało stać się jednostką analizy. Pod koniec lat osiemdziesiątych pojawiły się w Stanach Zjednoczonych raporty dotyczące jakości życia dzieci: *Children and Their Families. Current Conditions and Recent Trends*, uwzględniający złożoność sytuacji dzieci zobrazowaną przez 125 wskaźników oraz *The Index of the Social Health of Children and Youth*, funkcjonujący jako część raportu dotyczący sytuacji zdrowotnej mieszkańców całego kraju. Należy podkreślić, że od 1990 rok rocznie Fundacja Annie E. Casey prowadzi badania i publikuje raport *KIDS COUNT*. Od 1997 r. co roku publikowany jest również oficjalny rządowy raport analizujący jakość życia dzieci: *America's Children. Key National Indicators of Well-being*. Dzięki temu możliwe jest monitorowanie sytuacji i bieżące analizowanie zachodzących zmian na poziomie stanowym i federalnym (Moore et al., 2007).

#### 2.2.2.2. Współczesne nurty

W ostatnich latach mamy do czynienia z intensywnym rozwojem badań empirycznych w zakresie wskaźników społecznych dotyczących dzieci. Na podstawie analizy literatury przedmiotu T. Fattore, J. Mason i E. Watson (2007) wyróżnili główne nurty w ramach tej perspektywy. Należy podkreślić, że podejścia te nie wykluczają się wzajemnie, wręcz przeciwnie – czerpią ze swojego dorobku oraz uzupełniają się. Autorzy wskazują na:

14 Tłumaczenie własne.

- podejście „jakości życia”<sup>15</sup>,
- Podejście oparte na analizie kluczowych obszarów sytuacji życiowej,
- Podejście koncentrujące się na analizie jakości życia uwarunkowanej zdrowiem i możliwościami rozwojowymi,
- Podejście określone jako „State of the child’s reports”<sup>16</sup>.

Powołując się na S. Hood wskazać można również „podejście skoncentrowane na dziecku” (*child-centered approach*). Autorzy powyższej klasyfikacji, odwołując się do pracy Hood, dodają je jako piąty typ. Trudno jest jednak w pełni zgodzić się z nimi w tym względzie, nie stanowi ono bowiem nurtu, który można by dodać jako kolejny typ, jest to jednak z pewnością perspektywa, bez której powyższa klasyfikacja jest niepełna. Wydaje się, że przecina w poprzek wspomniane podejścia, stając się ich integralną częścią, co więcej stanowi ona swego rodzaju bazę, źródło założeń, dyrektyw, celów, kształtując szeroko rozumiany nurt badań sytuacji życiowej dzieci oparty na materiale ilościowym. Perspektywa ta reprezentowana, a zarazem ukształtowana, była przez trzy międzynarodowe przedsięwzięcia naukowo-badawcze, które uznaje się za kamienie milowe w badaniach jakości życia dzieci:

1. Konferencja „Indicators of Children’s Well Being”, która odbyła się w 1994 r. w Instytucie Badań nad Biedą Uniwersytetu Wisconsin-Madison w Stanach Zjednoczonych,
2. International Project Monitoring and Measuring Children’s Well-Being, który rozpoczął się w 1996 r.,
3. The Eurosocal Childhood Programme – projekt „Childhood as social phenomenon – Implications for Future Social Policies”, który rozpoczął się w 1988 r.

Na konferencji „Indicators of Children’s Well Being”, wygłosili referaty prominentni amerykańscy uczeni zajmujący się analizowaną problematyką. Jak stwierdza w swojej prezentacji K.A. Moore (1995), misją konferencji było wypracowanie zestawu wskaźników dotyczących szeroko pojętego dobrostanu dzieci, które pozwoliłyby na rzetelną, kompleksową ocenę ich sytuacji oraz odzwierciedlałyby społeczny konsensus. Punktem odniesienia uczyniono wskaźniki ekonomiczne, podkreślając ich kluczowe cechy, które powinny charakteryzować również wskaźniki dobrostanu dzieci, wskazywano na wiarygodność oraz systematyczność pomiarów, która pozwala na śledzenie zmian w czasie. Co więcej, uznano, iż wzorem wskaźników ekonomicznych, powinien zostać wypracowany niepodlegający istotnym zmianom zestaw wskaźników podstawowych, który byłby efektem wielostronnych uzgodnień (naukowców, praktyków, polityków etc.), a co za tym idzie stanowiłby podstawę ich analiz, opracowywania diagnoz, rekomendacji, monitorowania zmian, a wreszcie swoistej kontroli rozwiązań politycznych/prawnych (Ibidem).

---

15 Należy zauważyć, że projekty badawcze, na które wskazują autorzy, koncentrują się na analizie wskaźników subiektywnych, a więc bardziej precyzyjne byłoby określenie tego nurtu jako analiz dobrostanu (*well-being*), mimo że oryginalnie autorzy używają sformułowania *quality of life*.

16 Sformułowanie zaczerpnięto z tytułu serii raportów UNICEF.

Projekt *International Project Monitoring and Measuring Children's Well-Being* zainicjowany przez The National Council for the Child w Izraelu zgromadził 80 ekspertów, będących przedstawicielami różnych dyscyplin naukowych z Izraela, Stanów Zjednoczonych i wielu krajów europejskich. Stanowił odpowiedź na coraz częściej podnoszoną przez badaczy potrzebę monitorowania dobrostanu dzieci na szczeblu międzynarodowym. Uzasadniano ją rozszerzającą się siecią zależności globalnych, postępem w zakresie praw człowieka i praw dziecka, dynamicznym rozwojem podejścia pozytywnego<sup>17</sup>, a także koniecznością zwiększania odpowiedzialności społeczności i rządów za dobrostan dzieci oraz podejmowania działań zmierzających do jego poprawy. Celem projektu było stworzenie zestawu wskaźników jakości życia dzieci na poziomie międzynarodowym, który wykraczałby poza tradycyjny zestaw wskaźników stosowanych na przykład przez UNICEF, określonych jako wskaźniki przetrwania (*survival indicators*). Co więcej, podnoszono postulat stworzenia wskaźników dobrostanu dziecka, uwzględniających jego terażniejszą perspektywę, nie zaś zorientowanych na jego funkcjonowanie w przyszłości. Punktem odniesienia uczyniono Konwencję Praw Dziecka. Wskazywano na konieczność uwzględnienia dziecka jako jednostki obserwacji. Oprócz zaangażowania w wypracowanie zestawu wskaźników dobrostanu dziecka członkowie projektu postawili sobie za cel opracowanie metod takiego ich wykorzystania, aby mogły realnie działać na poprawę sytuacji najmłodszych. Komponenty jakości życia dzieci wyznaczone przez członków zespołu badawczego przekraczały granice tradycyjnych podziałów na sferę edukacji, zdrowia, zachowań. Łącząc je, a także dokładając nowe, ostatecznie zdecydowano się na pięć obszarów problemowych: zasoby ekonomiczne, umiejętności obywatelskie, umiejętności życiowe, szeroko rozumiane bezpieczeństwo oraz subkulturę dziecięcą (Ben-Arieh et al., 2001). Z punktu widzenia badaczy bardzo istotne było również odtworzenie, w jakim stopniu i w jaki sposób dzieci wpływają na swoje życie (Fattore, Masson, Watson, 2007). Podsumowując, w licznych publikacjach podkreśla się wkład badaczy realizujących projekt, który polegał przede wszystkim na:

- wyjściu poza koncentrację na możliwościach przetrwania i zaspokojenia podstawowych potrzeb;
- zmianie zakresu obszarów, które dotychczas uwzględniane były w badaniach;
- koncentracji na wskaźnikach pozytywnych;
- postrzeganiu dziecka jako podmiotu, aktora społecznego tu i teraz, a nie aktora społecznego *in spe* (*from social becoming to social being*) (por. Hood, 2007; Fattore, Masson, Watson, 2007).

Projekt „Childhood as social phenomenon” realizowany był w latach 1988–1993 pod auspicjami European Centre for Social Welfare Policy and Research w Wiedniu. W owym czasie było to największe międzynarodowe przedsięwzięcie nauko-

17 Polegające na uwypukleniu znaczenia wskaźników dobrostanu, w przeciwieństwie do stanowiska, gdzie kładzie się nacisk na możliwość przetrwania i zaspokojenia podstawowych potrzeb.



wo-badawcze stawiające sobie za cel pogłębiony opis sytuacji dzieci. Projekt ten kierowany był przez Jensa Qvortrupa, a uczestniczyli w nim naukowcy z 12 krajów, w większości europejskich. Idea projektu narodziła się w odpowiedzi na rosnące zainteresowanie tematyką dzieciństwa wśród przedstawicieli nauk społecznych, a wpływ jaki wywarł on na kształtowanie subdyscypliny socjologii zajmującej się analizą sytuacji dzieci był i jest niekwestionowany do dziś. W ramach projektu zrealizowano trzy podstawowe cele: zebrano i zestawiono dane dotyczące dzieciństwa dostępne dla krajów wysoko rozwiniętych; wskazano obszary, o których brakuje informacji; opracowano krytyczną analizę „dorosło-centryzmu” (*adult-centric bias*) obecnego w badaniach i rozwiązaniach praktycznych. Bazując na danych zebranych w trakcie projektu, członkowie zespołu doszli do wniosku, że dzieci nie odniosły korzyści ze społecznego i ekonomicznego rozwoju poprzednich dekad, a głównymi beneficjentami pozostają starsze generacje. Wyniki badań empirycznych i dociekań teoretycznych zostały opublikowane jako Eurosocial Report – *Politics of Childhood and Children at Risk, Provision, Protection, Participation* (Heilio, Lauronen, Bardy red., 1993). Obszary tematyczne poruszone przez autorów to: socjografia dzieciństwa, spędzanie czasu przez dzieci, ekonomika dzieciństwa, kwestia sprawiedliwości dystrybucyjnej wobec najmłodszych oraz prawa dzieci. Owocem projektu, była również wydana pod redakcją J. Qvortrupa i współpracowników książka *Childhood matters* (1994), sztandarowa pozycja dla nurtu określanego jako nowa socjologia dzieciństwa. W ramach projektu stworzone zostały zasadnicze założenia perspektywy strukturalnej w socjologicznych analizach dzieciństwa, przy czym najistotniejsze jest stwierdzenie, iż dzieciństwo stanowi autonomiczną kategorię socjologiczną, nie należy postrzegać go jako fazy przejściowej, lecz jako trwały element społecznej struktury.

### 2.2.3. Podstawy teoretyczne

Analizy jakości życia dzieci i młodzieży są przykładem sytuacji, kiedy badania empiryczne są znacznie bardziej zaawansowane niż zagadnienia teoretyczne. Do dziś jednym z głównych zarzutów wobec tej subdyscypliny jest brak spójnej, ugruntowanej teorii (por. Oleś, 2010; Casas, 1997, 2007). Częściej możemy mówić o wpływach, czy też inspiracjach teoretycznych, niż znaleźć zakotwiczone punkty teoretycznego odniesienia. Niewątpliwie jednak przemiany, którym ulegał nurt badań i analiz jakości życia najmłodszych nierozzerwalnie związane były z rozwojem teoretycznym i metodologicznym w ramach socjologii i pokrewnych dyscyplin naukowych zainteresowanych studiami nad sytuacją życiową dzieci. Genezy głównych założeń i wytyczonych kierunków należy poszukiwać w pracach O. Brima, które powstały w latach 70. Niepodważalne znaczenie ma z pewnością dychotomia „stawanie się” *versus* „bycie”. Przez lata poziom zainteresowania tą koncepcją fluktuował, jednak od lat 90. badacze zajmujący się dzieciństwem szczególnie często odwołują się do niej. Postulat postrzegania dzieci jako podmiotów społecznych tu i teraz, a nie jako

członków społeczeństwa *in spe* stanowi obecnie fundament rozważań teoretycznych dla badaczy działających w ramach ruchu wskaźników społecznych dotyczących sytuacji dzieci (Ben-Arieh, Bowers, 1999). O. Brim sformułował również propozycję opracowania zestawu wskaźników opisujących sytuację dziecka w szerokim kontekście ekologicznym. W latach 90. nastąpił powrót również do tej koncepcji, a ożywienie dyskusji przełożyło się z kolei na wzrost zainteresowania badaczy projektami empirycznymi. Skonstatować można, iż ruch wskaźników społecznych dotyczących sytuacji dzieci w znacznym stopniu zaadaptował terminologię i postulaty sformułowane przez O. Brima w latach siedemdziesiątych.

Dokonując analizy z dzisiejszej perspektywy, A. Ben-Arieh (2010) za najbardziej wpływowe dla analiz jakości życia dzieci w obszarze teoretyczno-normatywnym uznaje:

1. Podejścia ekologiczne dotyczące rozwoju dzieci, w tym szczególnie ekologiczną teorię rozwoju dziecka;
2. Rozwój koncepcji związanych z ideą praw dziecka, nawiązujących do Konwencji Praw Dziecka;
3. „Nową socjologię dzieciństwa”.

### **Ekologiczna teoria rozwoju**

Twórcą ekologicznej teorii rozwoju jest Uri Bronfenbrenner. Proces rozwoju człowieka rozumiany jest tutaj jako postępujące, wzajemne przystosowanie pomiędzy rozwijającą się jednostką a specyfiką jej przestrzeni życiowej, wpływy środowiskowe postrzega się jako kluczowe dla rozwoju dziecka. „Na proces ten oddziałują nieprzerwanie wewnętrzne sprzężenia pomiędzy bezpośrednią przestrzenią życiową jednostki a otaczającymi ją szerszymi kontekstami struktury społecznej” (Hurrelman, 1994, s. 34). U. Bronfenbrenner z jednej strony odwołuje się do teorii Piageta, ujmującej jednostkę jako działający podmiot, który twórczo przystosowuje się do swojego środowiska, a z drugiej wskazuje na aktywne oddziaływanie środowiska wobec dziecka. „Rozwijająca się osoba jest dla Bronfenbrennera dynamicznie opanowującą nowe umiejętności jednostką, stopniowo zdobywającą zdolność planowania i przekształcania świata, w którym żyje. Ponieważ jednocześnie środowisko wywiera na jednostkę wpływ, obustronny proces adaptacji staje się zarówno możliwy, jak niezbędny; związki pomiędzy jednostką a środowiskiem posiadają w tym ujęciu prawdziwie wzajemny charakter” (Ibidem, s. 34). Koncepcja ta umożliwia systematyczne porządkowanie oddziaływań ze strony wielu różnych środowisk, z jakimi stykają się dzieci, oraz badanie interakcji między tymi oddziaływaniami a jednostką w ciągu życia. Środowiska rozwoju mogą być rozumiane jako każde zdarzenie istniejące poza organizmem (poza jego psychiką), które może mieć wpływ na rozwój tego organizmu i na które organizm także może mieć wpływ, ujmując je jako zbiór wzajemnie od siebie zależnych „(pod)systemów zagnieżdżonych jeden w drugim, mniej więcej tak jak komplet rosyjskich matrioszek” (Shaffer, 2010 s. 23). Składają się na niego:

- mikrosystemy – część środowiska, z którą dzieci utrzymują bezpośredni kontakt, dom, szkoła, grupa rówieśnicza, wzorzec aktywności, ról społecznych, relacji interpersonalnych doświadczanych przez rozwijającego się człowieka w danym siedlisku; elementy siedliska stanowią: działanie, rola, relacje interpersonalne, interakcje twarzą w twarz;
- mezosystemy – powiązania między mikrosystemami np. dom–szkoła, dziecko–grupa rówieśnicza;
- egzosystemy – środowiska, w których dziecko nie uczestniczy bezpośrednio, ale które mimo wszystko mają wpływ na jego rozwój, poprzez wpływ na środowisko, w którym ono funkcjonuje, np. doświadczenia rodzica w pracy, to, co się tam dzieje często przenosi się na dom i dalej na dziecko;
- makrostruktury – kultura, style życia, systemy przekonań, zwyczaje, stratyfikacja społeczna, struktura szans życiowych (Brzezińska, 2004, Schaffer, 2010).

Rozpatrując rozwój i funkcjonowanie jednostki, należy poddać analizie zarówno *bezpośrednie obszary życiowe jednostki*, do których należą: mikrosystemy działań, stosunki społeczne i role pełnione przez nią w obrębie konkretnej, lokalnej przestrzeni, jak również warunki życiowe i zdarzenia środowiskowe usytuowane wobec niej zewnątrz. Za kluczowe uznaje się tzw. przejścia ekologiczne, występują one, gdy pozycja osoby w jej środowisku ekologicznym ulega zmianie w wyniku zmiany pełnionej roli, zmiany siedliska lub obu tych zmian jednocześnie, przejście ekologiczne jest zarówno konsekwencją, jak i czynnikiem uruchamiającym dalszy rozwój (Brzezińska, 2004).

### **Konwencja Praw Dziecka**

Jednym z najczęściej przywoływanych przez badaczy jakości życia dzieci dokumentów jest Konwencja Praw Dziecka (KPD). Wskazuje ona zobowiązania społeczeństwa wobec dzieci, nakładając na państwa-strony obowiązek umożliwienia realizacji pełni praw najmłodszych obywateli. W KPD wyróżnić można trzy główne formy praw dzieci:

- prawo do pomocy – szeroko rozumianego wsparcia rozwoju, obejmującego zarówno aspekty materialne i pozamaterialne;
- prawo do ochrony – przed wszelką formą nadużycia oraz wykorzystywaniem;
- prawo do partycypacji – zagwarantowanie udziału w decyzjach dotyczących własnej sytuacji dziecka, między innymi w kwestii wychowania i opieki.

Prawa Dziecka odnoszą się do różnych obszarów życia, są to dziedziny kluczowe z punktu widzenia funkcjonowania i rozwoju najmłodszych. W Konwencji podnosi się kwestię uczestnictwa dzieci, uwzględnienia ich opinii w sprawach ich dotyczących. W wielu publikacjach dotyczących badań jakości życia dzieci autorzy bezpośrednio lub pośrednio powołują się na artykuł 12, postulując na jego podstawie aktywne zaangażowanie dzieci i młodzieży w proces badawczy.

KPD podnosi również kwestię dziecięcej podmiotowości, która powinna być bezwarunkowo uznawana, dziecko powinno być traktowane jako autonomiczna jednostka, której należy się szacunek. „Podmiotowość dziecka opiera się na uzna-

niu, że jest ono osobą. Dla podkreślenia podmiotowości dziecka jako osoby, Konwencja przyznaje mu określone prawa wynikające z całokształtu praw człowieka i obywatela, gwarantuje poszanowanie jego tożsamości i godności niezależnie od wieku i stopnia rozwoju” (TPD).

### **Założenia (nowej) socjologii dzieciństwa**

Podstawowe założenie nowej socjologii dzieciństwa, które stało się jej sztandarym hasłem, dotyczy postrzegania dziecka jako członka społeczeństwa, aktywnego podmiotu tu i teraz. Postulowano odejście od traktowania dziecka jako niepełnoprawnego członka społeczeństwa, traktowanie inwestycji w dzieci jako przyszłych członków społeczeństwa – pełnowartościowych dorosłych, koncentrowaniu się na poszukiwaniu uwarunkowań dobrobytu w dorosłości, korelatów właściwego wypełniania ról społecznych, równie ważna jest jakość dzieciństwa tu i teraz.

Podwaliny tego nurtu stanowią prace C. Jenksa (1996), A. James i A. Prouta (1990) oraz J. Qvortrupa i współpracowników (1994). A. James i A. Prout (1990) zestawili cechy i dyrektywy stanowiące o specyfice subdyscypliny określanej jako nowa socjologia dzieciństwa, wyróżnili następujące cechy charakterystyczne tego paradygmatu:

1. „Dzieciństwo rozumiane jest jako konstrukt społeczny, który dostarcza odniesień interpretacyjnych dla kontekstualizacji wczesnych lat ludzkiego życia. Dzieciństwa nie należy ujmować jako niedojrzałości w sensie biologicznym, nie należy ujmować jako uniwersalnej cechy grup ludzkich, lecz jako specyficzny komponent strukturalny i kulturowy społeczeństw;
2. Dzieciństwo jest zmienną analizy społecznej, nie może jednak być oddzielane od zmiennych, takich jak klasa społeczna, płeć, pochodzenie. Analizy porównawcze i międzykulturowe ujawniają, iż nie można mówić o dzieciństwie jako zjawisku uniwersalnym, a raczej o »wielości postaci dzieciństwa«<sup>18</sup>
3. Relacjom społecznym oraz kulturze, światom społecznym dzieci należy się uwaga, niezależnie od zapatrywań i obaw dorosłych;
4. Dzieci są i powinny być odbierane jako podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi oraz społeczeństw, w których żyją. Nie są one wyłącznie pasywnymi elementami struktur i procesów społecznych;
5. Metody badawcze zaczerpnięte z etnografii są szczególnie przydatne w badaniach nad dzieciństwem;
6. Dzieciństwo to zjawisko, w stosunku do którego z całą ostrością urzeczywistnić się będzie poznawczy i transakcyjny aspekt nauk społecznych. Wprowadzeniu paradygmatu socjologii dzieciństwa musi towarzyszyć zaangażowanie i aktywny udział w procesie rekonstruowania dzieciństwa w obrębie społeczeństwa<sup>19</sup>.

18 W oryginale „a variety of childhoods”.

19 Tłumaczenie własne, w niektórych punktach opierałam się na rekonstrukcji paradygmatu zawartej w tekście U. Kazubowskiej, *Oblicza współczesnego dzieciństwa a media – analiza problemu i perspektywy*, <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2008/kazubows.pdf> (dostęp: 10.04.2012).

W ramach współczesnych analiz socjologicznych określanych wspólnym mianem socjologii dzieciństwa można wyróżnić kilka dystynktywnych nurtów. Największy wpływ na ukształtowanie się subdyscypliny koncentrującej się na analizach jakości życia dzieci ma nurt strukturalny.

W perspektywie strukturalnej dzieci ujmuje się jako integralny komponent struktury społecznej, a ich pozycja strukturalna jest społecznie i kulturowo definiowana. I. Frones podkreśla, że „dzieciństwo jest nie tylko fazą życia, lecz również kulturowym, ekonomicznym i społecznym konstruktem” (1994, s. 145). Dzieciństwo – definiuje jako „etap życia, w trakcie którego człowiek traktowany jest jak dziecko”, integralną częścią definicji jest „kulturowa, ekonomiczna i społeczna charakterystyka tego okresu. (Ibidem, s. 148).

Przyjmuje się założenie, iż najmłodsi członkowie społeczeństwa stanowią formatywny składnik wszystkich struktur społecznych, dzieci są „typowe, faktyczne, normalne” w ramach społeczeństwa. Tworzą one grupę społecznych aktorów i jak wszyscy inni obywatele mają potrzeby i prawa. Jak pisze J. Qvortrup we wstępie do *Childhood matters*, fundamentalnej dla tego nurtu pracy, „dzieci żyjące w określonym obszarze – określonym czasowo, przestrzennie, ekonomicznie czy też za pomocą innych istotnych kryteriów – mają pewną liczbę wspólnych cech. Ta skłonność, innymi słowy, umożliwia nam nie tylko scharakteryzowanie dzieciństwa, ale i społeczeństwa, w którym to dzieciństwo jest usytuowane, jako konstrukcji, które są zarówno niezależne, jak i wzajemnie sobie niezbędne; ponadto pozwala na porównywanie tak scharakteryzowanego dzieciństwa z innymi grupami społecznymi w tym samym kraju (...), pozwala (...) stawiać pytania o zakres historycznych zmian dzieciństwa na danym obszarze, (...) możliwe staje się używanie pojęcia dzieciństwa dla porównywania różnych odmian dzieciństwa w aspekcie międzynarodowym i międzykulturowym, ponieważ korzystamy z parametrów tego samego typu – na przykład ekonomicznych, politycznych, społecznych, czy środowiskowych”.

Analizując sytuację dzieci na gruncie danego społeczeństwa należy odnosić się do ograniczeń funkcjonalnych o charakterze instytucjonalnym w szerokim kontekście struktury społecznej. Podążając za kluczowymi ustaleniami w perspektywie strukturalnej, można stwierdzić, iż *społecznie ustrukturuwane* dziecko posiada pewnego rodzaju uniwersalne charakterystyki, które są szczególnie związane z instytucjonalną strukturą społeczeństw w ogóle i nie są podporządkowane zmieniającej się naturze dyskursów dotyczących dzieci, ani też przypadkowym zależnościami w przebiegu procesów historycznych (Jenks, 2008, s. 133). Założenia tego nurtu w znacznym stopniu stały się inspiracją dla niniejszego opracowania oraz wpłynęły na ukształtowanie koncepcji badawczej.

#### 2.2.4. Zagadnienia metodologiczne

Rozwój metodologii w ramach analiz jakości życia dzieci jest nierozzerwalnie związany z przemianami dokonującymi się w statystyce społecznej, a szczególnie w obszarze wskaźników społecznych. Istotny wpływ miał również rozwój koncepcji metodologicznych w kontekście analiz jakości życia osób dorosłych. Z drugiej strony istotne okazały się być postulaty wysuwane przez autorów zajmujących się teoretycznymi analizami dzieciństwa, w tym szczególnie przedstawicieli nowej socjologii dzieciństwa.

W początkach XXI w. w ramach badań jakości życia nastąpiło ożywienie zainteresowania *specyficznymi grupami wyróżnionymi ze względu na wiek* tzn. dziećmi i osobami starszymi (Noll, 2002). Wzrost zainteresowania, a co za tym idzie rosnąca liczba projektów badawczych, wiązały się z koniecznością poświęcenia uwagi kwestiom metodologicznym. Typowe dla *child indicators movement* zagadnienia metodologiczne podzielić można na dwie kategorie. Pierwsza obejmuje kwestie analogiczne do problemów poruszanych w analizach wskaźników społecznych dotyczących osób dorosłych, druga zaś bardziej szczegółowe, swoiste dla zawężonego do sytuacji dzieci obszaru zainteresowań.

W pierwszej kategorii wymienić można dylematy dotyczące zastosowania podejścia subiektywnego w analizach jakości życia. Podobnie, a może nawet z większą mocą niż w badaniach jakości życia dorosłych członków populacji, podkreśla się znaczenie „miękkich” informacji, dotyczących satysfakcji z różnych obszarów sytuacji życiowej oraz życia jako całości, uzyskanych bezpośrednio od respondenta. Wielu autorów, jak F. Casas, A. Ben-Arieh, czy R. A. Cummins, uważa, iż dopiero zestawienie wskaźników subiektywnych i obiektywnych pozwala uzyskać kompleksowy obraz sytuacji.

Impuls do rozwoju badań opartych na wskaźnikach społecznych związany jest z rosnącym zainteresowaniem i wykorzystaniem coraz obszerniejszych baz danych zbieranych przez organizacje międzynarodowe, agendy państwowe oraz inne instytucje (Ben-Arieh, 2010). Przynależność do organizacji międzynarodowych nakłada na państwa-członków konieczność uczestnictwa w projektach badawczych oraz sprawozdawczości społecznej, szczególnie rozbudowanej w przypadku Unii Europejskiej. Umożliwiło to na niespotykaną dotychczas skalę prowadzenie analiz porównawczych oraz szeroki dostęp do danych. Obszary analiz są zróżnicowane, szczególnie „gęsto” pokrywają zakres tematyczny polityki społecznej *sensu largo*. W ramach analiz wskaźników społecznych pojawił się postulat „przejścia” od negatywnych do pozytywnych wskaźników społecznych<sup>20</sup>, zyskał on szczególnie wielu zwolenników wśród przedstawicieli ruchu wskaźników społecznych dotyczących sytuacji dzieci. Tradycyjnie badania dotyczyły analizy poziomu depriwacji, deficytów, których doświadczali najmłodszy. Zgodnie z trendem, który przybierał na sile od początku lat 90., badacze zaczęli wskazywać, że obraz sytuacji,

20 Jak piszą Doroshko i Kutsar (2006), negatywne wskaźniki społeczne dotyczą cech, których natężenie powinno być jak najmniejsze, natomiast pozytywne dotyczą tych, których życzylibyśmy sobie, aby było jak najwięcej.

która rysuje się w oparciu o takie dane, nie jest wystarczający. Wskaźniki tradycyjnie wykorzystywane w raportach dotyczących dzieci koncentrowały się na możliwościach przetrwania, zaspokojeniu podstawowych potrzeb, kluczowe były dane dotyczące: śmiertelności noworodków, immunizacji, dostępu do wody i urządzeń sanitarnych, poziomu skolaryzacji itp. A. Ben-Arieh (2010) twierdzi, że chociaż dane te pozostają istotne, z pewnością są niewystarczające i nieadekwatne<sup>21</sup> w analizach dobrostanu i jakości życia dzieci<sup>22</sup>. Badacze argumentują, iż brak problemów dotyczących kwestii fundamentalnych oraz niski poziom deprivacji wcale nie świadczy o dobrej sytuacji dzieci, nie gwarantuje, że społeczeństwo stwarza sytuację umożliwiającą rozwój pełnego potencjału, równe szanse startu życiowego. Konstatacja ta stała się podstawą formułowania postulatów dotyczących konieczności uwzględnienia wskaźników pozytywnych w analizach dobrostanu, czy jakości życia dzieci. Według Resnicka (1995, s. 3) „wskaźniki dobrostanu dzieci są w trakcie głębokich przemian, od koncentracji na umieraniu, cierpieniu, problemowości i niepełnosprawności do mierników rozkwitu, zadowolenia i szczęścia”<sup>23</sup>.

Kolejny trend związany jest ze zmianą w zakresie uwzględnianych obszarów jakości życia dzieci. Do tradycyjnych wymiarów, przy pomocy których opisywano jakość życia dołączono nowe – szczególną uwagę należy zwrócić na (sub)kulturę i umiejętności życiowe („radzenie sobie w życiu”), w ostatnich latach nacisk kładzie się również na szeroko rozumianą podmiotowość i sprawstwo (*agency*) (Ben-Arieh, 2010). Z jednej strony można powiedzieć, że są to postulaty analogiczne, a może nawet „opóźnione” w stosunku do zgłaszanych w ramach analiz jakości życia dorosłych. Należy jednak zauważyć, że problematyka podmiotowości jednostki, obywatela, członka wspólnoty, czy społeczeństwa doczekała się licznych opracowań, badań, debat naukowych, natomiast teoretyczne, pojęciowe opracowanie tego zagadnienia w kontekście dzieci jest dopiero na etapie początkowym.

Kolejna kwestia w sferze metodologii, już wcześniej wspomniana, wiąże się z uwzględnianiem dzieci w analizach statystycznych. Przełomowy okazał się artykuł Jensen i Saporiti (1992), który opisywał próbę przeprowadzenia analiz porównawczych dotyczących różnych aspektów sytuacji dzieci w 16 krajach wysoko rozwiniętych. Wskazywali na „pustkę” (*dearth*) w danych statystycznych dotyczących najmłodszych kategorii wiekowych w poszczególnych społeczeństwach, stwierdzili, że dzieci nie są widoczne w systemach sprawozdawczości społecznej krajów wysoko uprzemysłowionych. Jediną możliwością „odkrycia” konkretnej kategorii jest traktowanie jej członków jako jednostek analizy i obserwacji. Postulat ten został zaadaptowany przez ruch wskaźników społecznych dotyczących sytuacji dzieci i do dziś jest jednym z wątków najczęściej pojawiających się w tekstach naukowych związanych

21 Znaczenie ma przyjęta perspektywa. W skali globalnej wskaźniki oparte na wyżej wymienionych miernikach wydają się mieć do dziś dnia kluczowe znaczenie. Skupienie się na wskaźnikach opisujących dobrostan stanowi oznakę europocentryzmu.

22 Zależnie od operacjonalizacji pojęć dobrostanu i jakości życia.

23 Tłumaczenia własne.

z nim badaczy czy w ogóle badaczy społecznych interesujących się sytuacją najmłodszych członków społeczeństwa. Wskazywano na fakt operowania jednostką analizy jaką jest gospodarstwo domowe, co utrudnia, czy wręcz uniemożliwia odniesienie się do sytuacji najmłodszych, obraz jest przez to zamazany, a wnioski niejednoznaczne. Uogólnianie często nie służy ujawnieniu sytuacji dzieci, czego ilustracją są między innymi analizy dotyczące biedy w całej populacji i biedy wśród dzieci w Polsce. Jak pokazały pogłębione analizy, w których kategoria najmłodszych członków społeczeństwa została wydzielona spośród innych beneficjentów pomocy społecznej, dzieci i młodzież są znacząco nadreprezentowane w grupie ludności biednej, w odniesieniu do udziału w populacji generalnej (Warzywoda-Kruszyńska, 2001, 2003).

Zastosowanie koncepcji jakości życia do analiz sytuacji dzieci wiąże się z koniecznością zastosowania zaleceń czy standardów wypracowanych w ramach tej perspektywy. Szczególne znaczenie w kontekście metodologicznym ma postulat uwzględnienia ocen, spostrzeżeń, dążeń osób, o których jakości życia chcemy orzekać. W tym przypadku musimy więc umożliwić dzieciom czy młodzieży wyrażenie opinii o swojej sytuacji i swoim życiu. Zgodnie ze skrajnym stanowiskiem, należy uczynić je jedynymi informatorami o swojej sytuacji, odejść od opracowywania diagnozy na podstawie relacji rodziców czy pracowników instytucji. Natomiast mniej radykalni zwolennicy tego nurtu optują za włączaniem czy konfrontowaniem opinii dzieci z informacjami uzyskanymi od dorosłych. Jak podkreśla F. Casas (2011), nie należy mylić opinii rodziców, czy innych dorosłych o jakości życia dzieci, z zapatrywaniem dzieci, „oba te stanowiska są istotne, ale nie tożsame, oba są częścią złożonego zjawiska społecznego, które określamy jako dobrostan dzieci”<sup>24</sup> (s. 564). Konstatacja ta niesie za sobą ogromne wyzwanie – włączenia dzieci jako pełnoprawnych, wiarygodnych respondentów w badania socjologiczne. Jeszcze przed dwoma–trzema dekadami obszar ten można było określić jako *terra incognita*, do dziś nie jest zbyt dobrze rozpoznany, chociaż wiele szlaków zostało już przetartych, a zainteresowanie badaczy rośnie bardzo dynamicznie. Wcześniej dominował pogląd, że dorośli mogą (i powinni) pełnić rolę informatorów o sytuacji dzieci, a dane uzyskane w ten sposób są w pełni wiarygodne i wystarczające. Do dziś wielu badaczy podziela to przekonanie, a spór o rolę i znaczenie dziecka w badaniach empirycznych jest bardzo ożywiony. Według F. Casasa (1997) naukowcy, którzy przychylają się do stanowiska, że można, a nawet należy zaangażować dziecko w badania, musieli przełamać obecne w nauce tabu dotyczące wiarygodności danych uzyskanych od młodych respondentów, a także wiarygodności ich pracy naukowej opartej na tych właśnie danych. Autor konstatuje, że obszar badawczy jest ciągle bardzo młody i brakuje mu jedności, można wskazać jednak na coraz więcej badań, gdzie punkt widzenia dziecka wysuwa się na pierwszy plan.

Uwzględnienie postulatu realizacji badań z dziećmi występującymi w roli respondentów, wywołuje kolejne pytanie: jaka jest granica wieku, od której możemy zakładać, że dziecko będzie w stanie orzekać o różnych aspektach jakości swe-

---

24 Tłumaczenie własne.



go życia oraz zadowoleniu z niego? Na podstawie dostępnej literatury trudno jest udzielić jednoznacznej odpowiedzi, na przykład E. S. Huebner (1991), na podstawie swoich badań stwierdza, że już ośmiolatki są w stanie rzetelnie i wiarygodnie ocenić swoją globalną jakość życia. Na podobną granicę wieku odnośnie do udziału w badaniach ankietowych, wskazują Borges, de Leeuw i Hox (2000), lokując ją w perspektywie teorii rozwoju poznawczego J. Piageta, jako wiek rozpoczynający etap operacji konkretnych. Jak zauważa F. Casas (2011), zbyt często zarzut braku wiarygodności czy rzetelności danych uzyskanych od dzieci wykorzystywany jest jako argument ograniczający rolę niepełnoletnich respondentów w badaniach społecznych czy możliwość realnego kształtowania polityki społecznej na podstawie wyciągniętych z takich badań wniosków, podczas gdy specjaliści od reklamy i marketingu z powodzeniem od lat prowadzą badania nad najmłodszymi konsumentami, które szeroko wykorzystywane w praktyce pozwalają znacząco zwiększać zyski wielu firm, których oferta skierowana jest do dzieci.

### 2.2.5. Aspekty aplikacyjne

Wzrost zainteresowania wskaźnikami jakości życia dzieci związany jest z ogólnym trendem poszukiwania mierników, które będą w stanie w większym stopniu dać odpowiedź na pytanie o sytuację poszczególnych grup w społeczeństwie. Kluczowe znaczenie ma również fakt rosnącego zainteresowania i zapotrzebowania na badania *policy-oriented*, które mogą być wykorzystane do analizy sytuacji życiowej poszczególnych kategorii, a także monitorowania efektów działań do niej skierowanych. Jak ujmuje to A. Ben-Arieh, rosnące zainteresowanie „jest konsekwencją zapotrzebowania na bardziej dokładne pomiary sytuacji życiowej dzieci, a z drugiej strony poszukiwania wskaźników efektywności działań podejmowanych dla zapewnienia dzieciom odpowiednich warunków życia” (2010, s. 10). Wskaźniki jakości życia, w tym również jakości życia dzieci, pełnią dwie zasadnicze funkcje: tradycyjną „oświeceniową”, jako źródła społecznej samowiedzy oraz aplikacyjną, której poświęć więcej uwagi.

Wskaźniki jakości życia dzieci i młodzieży są wykorzystywane przez organizacje pozarządowe, polityków, badaczy, media, dostawców usług społecznych w rozmaitych celach, ale szczególnie:

- przedstawienia sytuacji życiowej dzieci;
- monitorowania i śledzenia *child outcomes*;
- ustalania celów i priorytetów dalszych działań.

Wartością uzyskanej wiedzy powinno być stworzenie trwałego fundamentu pozwalającego podejmować trafne decyzje, lepiej dostosowane działania i plany umożliwiające zapewnienie dzieciom wysokiej jakości życia. Dzieci, tak samo jak dorośli, jako obywatele są użytkownikami usług społecznych, ich sytuacja zależy od rozwiązań wprowadzanych na szczeblu państwowym, szczególnie tych z zakresu szeroko rozumianej polityki społecznej. Analizy sytuacji życiowej, stopnia realizacji ich potrzeb i możliwości rozwoju są bardzo dobrym sposobem spraw-

dziania skuteczności działania systemu wsparcia społecznego, służby zdrowia, systemu edukacji, prowadzonej polityki kulturalnej etc. Powstaje jednak pytanie, czy monitorowanie efektów, propozycje zmian, powinny uwzględniać sugestie bezpośrednich zainteresowanych. W ten sposób postawione pytanie wydaje się być pytaniem retorycznym, jednak w praktyce dzieci rzadko pytane są o zdanie, a ich opinie w niewielkim stopniu uwzględniane.

Opisywane wcześniej postulaty metodologiczne przekładają się na pewne dylematy związane z praktyką wykorzystywania wskaźników jakości życia dzieci. Skoro powinno się wyróżnić dzieci w badaniach i analizach statystycznych spośród innych grup w populacji, uznać należy, że są to członkowie społeczeństwa, do których należy dostosować regulacje i działania w zakresie polityki społecznej, aby zapewnić ich dobrostan. Również opisywany wcześniej trend związany z wypukleniem roli wskaźników pozytywnych ma niebagatelne znaczenie w kontekście politycznym, szczególnie w krajach rozwiniętych. Nakłada bowiem większy zakres odpowiedzialności na system polityki społecznej i wysoko podnosi poprzeczkę w ocenie jej efektywności. Zgodnie z przyjętym stanowiskiem, właściwie nie powinno się wykorzystywać argumentów opartych na wskaźnikach negatywnych: brak dzieci niedożywionych, niska śmiertelność niemowląt, czy wysoki poziom immunizacji, które miałyby świadczyć o dobrej sytuacji dzieci w danym kraju. Odpowiedni poziom wskaźników monitorujących te problemy powinien stanowić bazę. Działania systemowe gwarantujące właściwe zaspokojenie podstawowych potrzeb na odpowiednim poziomie powinny być bezapelacyjnie wykonywane, natomiast wyzwaniem jest zapewnienie każdemu dziecku możliwości rozwoju pełnego potencjału i stworzenie warunków do szczęśliwego przeżywania okresu swojego dzieciństwa.

Wprowadzenie wskaźników jakości życia najmłodszych członków społeczeństwa do stałego repertuaru pomiarów dokonywanych w danym kraju oraz traktowanie dzieci jako jednostki analizy jest wynikiem rozwiązania dylematu, dotyczącego statusu dzieci jako grupy, będącej (bądź nie) podmiotem polityki społecznej danego państwa. Według J. Qvortrupa (1994), dopóki dzieci nie będą postrzegane jako autonomiczna grupa, która wymaga odmiennego spojrzenia niż rodzina jako całość, innymi słowy nie wydzieli się polityki społecznej skierowanej do dzieci (*child policy*) ze sfery polityki rodzinnej, dopóty odpowiednie wysiłki i środki nie zostaną skierowane w celu dogłębnego monitorowania jakości życia dzieci. Autor wskazuje, że najlepszy interes dziecka, może nie tylko nie być tożsamy z najlepszym interesem jego rodziny, czy rodziców, ale nawet być do niego w opozycji. Trudno jest jednak przekonać „sceptyków”, że dla dzieci powinno opracować się odmienną strategię, która może, a czasami nawet powinna, różnić się od polityki rodzinnej. Adwokaci takiego stanowiska, szukają poparcia dla swoich postulatów w Konwencji Praw Dziecka, która uwzględnia podmiotowość i autonomię dziecka jako jednostki oraz dzieci jako grupy (Casas, 1997).

Reasumując, wiedza dotycząca jakości życia dzieci powinna służyć głównie poprawie sytuacji i projektowaniu działań wspierających uzyskanie wysokiej jakości życia przez możliwie największą część populacji. Jedynie strategiczne działania oparte na dogłębnym rozpoznaniu sytuacji mogą być skuteczne.

### 2.2.6. Badania jakości życia dzieci oparte na wskaźnikach społecznych jako nowa subdyscyplina naukowa

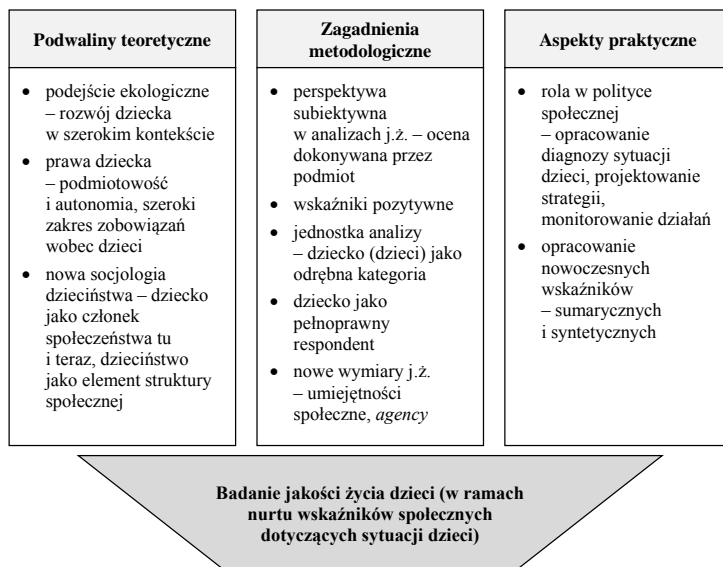
Badania sytuacji dzieci oparte na wskaźnikach społecznych są relatywnie nową subdyscypliną naukową, intensywny rozwój tej perspektywy przypada na ostatnie 25 lat. Nie jest to okres, w którym zdołano wypracować jedną perspektywę teoretyczną czy metodologiczną. Można mówić jedynie o pewnych założeniach, czy trendach, które zostały wytyczone, a przyczyniły się do tego wcześniej wspomniane projekty, o dominującym jednak nastawieniu empirycznym. Konkludując, można wskazać sześć aspektów, których dotyczą istotne zmiany (Ben-Arieh, 2000, 2008, 2010; Bradshaw et al., 2007; Lippman, 2007; Innocenti Research Center, 2007):

- od wskaźników przetrwania do wskaźników dobrostanu;
- od wskaźników negatywnych do wskaźników pozytywnych;
- od wskaźników prognozujących dobrostan dziecka w przyszłości do wskaźników dobrostanu dziecka tu i teraz;
- od tradycyjnych do nowych wymiarów dobrostanu;
- od perspektywy dorosłych do perspektywy uwzględniającej opinie dzieci;
- dążenie do opracowania wskaźników sumarycznych i syntetycznych.

Należy dodać jeszcze poszukiwanie wskaźników, które pełniłyby istotne funkcje w projektowaniu strategii działania i monitorowaniu wdrażanych zmian w ramach szeroko rozumianej polityki społecznej. Wiąże się to również z próbą zainteresowania polityków różnego szczebla, realizatorów polityki społecznej, czy innych aktorów instytucjonalnych rzeczonymi wskaźnikami oraz przekonania ich o wadze informacji uzyskanych/możliwych do uzyskania na tejsze podstawie. Są to więc działania dwutorowe, dotyczą z jednej strony pracy nad samymi badaniami i wskaźnikami, a z drugiej nad zwiększeniem ich praktycznego wykorzystywania.

Jak już wcześniej wspomniałam, brakuje jednolitej, spójnej teorii dotyczącej dobrostanu, czy też szerzej jakości życia dzieci<sup>25</sup>. Należy jednak zauważyć pewne działania, które zmierzają do uporządkowania istniejących rozważań teoretycznych i empirycznych, stworzenia wspólnego sposobu postrzegania jakości życia dzieci jako problemu teoretycznego, badawczego i praktycznego. Opisane zostały szczegółowo powyżej, a zaprezentowane graficznie na poniższym schemacie.

<sup>25</sup> Podobnie jak w poprzednim rozdziale, należy wskazać na nieściśłości pojęciowe, brak jasnej, szeroko akceptowanej operacjonalizacji tych pojęć. Analogicznie jak w przypadku dorosłych, również w badaniach sytuacji dzieci występuje duża dowolność w posługiwaniu się terminami „dobrostan” i „jakość życia”. Często stosowane są one zamiennie, w innych zaś publikacjach dobrostan odnosi się do sfery subiektywnych odczuć związanych z oceną swojego życia (bądź poszczególnych jego aspektów), a jakość życia łączy sferę obiektywną i subiektywną.

**Diagram 1.** Najważniejsze aspekty w badaniach jakości życia dzieci

**Źródło:** opracowanie własne na podstawie: Ben-Arieh, 2010.

### 2.2.7. Modele badania jakości życia dzieci

W badaniach empirycznych jakość życia operacjonalizowana jest poprzez wymiary składowe, tworzone są modele ilustrujące ten sposób konceptualizacji. W niniejszym podrozdziale przedstawię wybrane modele jakości życia dzieci<sup>26</sup>. Ukształtowały one sposób operacjonalizacji pojęcia jakości życia dzieci w niniejszym opracowaniu i stanowią podstawę stworzonego modelu jakości przyjętego w dalszych analizach.

W badaniach jakości życia dzieci możemy wyróżnić dwa podstawowe nurty: ogólną jakość życia dzieci i jakość życia zależną od zdrowia. W związku z przedmiotem analiz skoncentruję się na modelach ogólnych<sup>27</sup>, które można podzielić na dwie grupy: modele opracowane w celu analizy danych zastanych oraz modele przygotowane do zastosowania w badaniach terenowych. W ramach pierwszej

<sup>26</sup> W niniejszym rozdziale przedstawione zostały modele dostępne w literaturze przedmiotu w czasie opracowywania koncepcji badawczej (2007 r.) od tego czasu przedstawionych zostało wiele (nowych lub zmienionych) sposobów konceptualizacji, nie wnoszą one jednak radykalnych zmian.

<sup>27</sup> Modele jakości życia dzieci zależnej od zdrowia przedstawione są w pracy M. Oleś, (2010), *Jakość życia dzieci i młodzieży w zdrowiu i chorobie*.

grupy scharakteryzują model realizowany w ramach UNICEF, model stosowany w Stanach Zjednoczonych oraz jako przykład konceptualizacji dobrostanu dzieci na poziomie miasta – model opracowany w Londynie<sup>28</sup>.

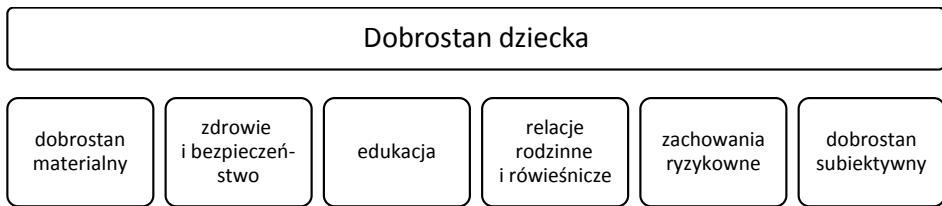
### **Model Innocenti Research Centre (UNICEF)**

Jak czytamy w preambule raportu, „Prawdziwym wskaźnikiem pozycji kraju jest to jak głęboko na sercu leży mu sytuacja dzieci – ich bezpieczeństwo i zdrowie, warunki materialne i zabezpieczenie ekonomiczne, ich edukacja i socjalizacja, ich poczucie bycia kochanym i cenionym, ich zakorzenienie w rodzinach i społecznościach lokalnych”.

Raport *Child Well-being in Rich Countries* ukazał się w 2007 r. Znalazła się w nim analiza sytuacji dzieci w 21 krajach OECD. Wyróżniono sześć wymiarów jakości życia dzieci, głównym punktem odniesienia uczyniono Konwencję Praw Dziecka, wyróżnione obszary odpowiadały dyrektywom zawartym w tym dokumencie. Autorzy *explicite* nawiązywali do poszczególnych artykułów, na przykład wymiar materialny odnosi się do art. 27, pkt. 1: „Państwa-Strony uznają prawo każdego dziecka do poziomu życia odpowiadającego jego rozwojowi fizycznemu, psychicznemu, duchowemu, moralnemu i społecznemu”, a wymiar „zdrowie i bezpieczeństwo” odnosi się do art. 24, pkt. 1: „Państwa-Strony uznają prawo dziecka do jak najwyższego poziomu zdrowia i udogodnień w zakresie leczenia chorób oraz rehabilitacji zdrowotnej. Państwa-Strony będą dążyły do zapewnienia, aby żadne dziecko nie było pozbawione prawa dostępu do tego rodzaju opieki zdrowotnej”. Jednakże sposób rozumienia sformułowań „najwyższy poziom”, czy „najwyższy standard” zostały uzależnione od sytuacji ekonomicznej, społecznej i kontekstu kulturowego danego państwa. Wizja dobrostanu dziecka oparta na KPD podkreśla również znaczenie wzrastania w „kochającym” otoczeniu, czy stworzenie możliwości realizacji pełnego potencjału rozwojowego dziecka. Ważnym elementem uczyniono również podmiotowość dziecka, jego prawo do samorealizacji, czy subiektywną ocenę swojej sytuacji. Autorzy raportu stawiali sobie cele związane z aplikacyjną funkcją badań jakości życia dzieci – raport miał stać się bodźcem do systematycznego monitorowania sytuacji dzieci, ułatwić dokonywanie porównań między krajami<sup>29</sup> oraz stać się bodźcem do debaty i rozwoju strategii, których celem miała być poprawa sytuacji życiowej dzieci.

28 W ramach tych analiz łączy się analizy oparte na danych zastanych i badania terenowe, nie jest to więc „czysty” przykład modelu opracowanego do analizy danych zastanych, wydaje się jednak szczególnie istotny ze względu na zasięg terytorialny.

29 Zwłaszcza, że w krajach o podobnym poziomie rozwoju i podobnej sytuacji ekonomicznej jakość życia dzieci różni się znacząco.

**Diagram 2.** Model jakości życia dzieci UNICEF

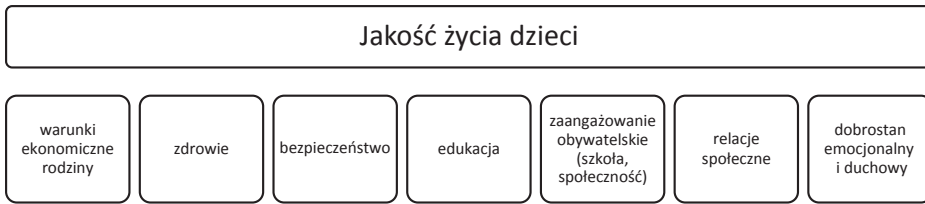
**Źródło:** Innocenti Research Centre (2007)

### Child well-being index (CWI)

Model ten został opracowany w Stanach Zjednoczonych, gdzie badania sytuacji dzieci prowadzone są od 1975 r. Na podstawie zbieranych corocznie danych statystycznych (dostępne bazy danych, reprezentatywne badania sondażowe) opracowano 28 kluczowych wskaźników (*key national indicators*), które składają się na siedem obszarów. Indeks umożliwia monitorowanie jakości życia dzieci w perspektywie czasowej, jako punkty odniesienia wykorzystuje się wyniki badań z 1975 i z 1985 r. Badacze czują się spadkobiercami pionierów ruchu wskaźników społecznych i przyjmują podstawowe założenie odnośnie do wskaźników społecznych i ich funkcji (por. rozdział I). Uważają, że łączenie perspektywy obiektywnej i subiektywnej jest jak najbardziej uprawnione i korzystne, a przegląd literatury opracowany w ramach obu tradycji „jest szczególnie istotny przy wyborze obszarów dobrostanu, selekcji wskaźników stanowiących podstawę konstrukcji indeksów dobrostanu/jakości życia”<sup>30</sup> (Land et al., 2007, s. 128). Model subiektywnego dobrostanu i zadowolenia z życia był pierwotnie stworzony i rozwijany z myślą o badaniach osób dorosłych. Podjęto próby aplikacji wypracowanych wcześniej schematów do badań nad dziećmi i okazało się, że testy powiodły się. Z badań nad dorosłymi przejęto również kompozycję wymiarów dobrostanu. I wreszcie, podobnie jak w przypadku osób dorosłych, badacze amerykańscy uznali, że nie jest zasadne przypisywanie wag poszczególnym obszarom. O przyjęciu takiego rozwiązania zadecydowała argumentacja Hagerty’ego i Landa (2006) zakładająca, że strategia przypisywania poszczególnym wymiarom takich samych wag w ramach sumarycznego indeksu dobrostanu jest bardziej korzystna, ponieważ minimalizuje ryzyko niezgodności pomiędzy wagami przypisanymi przez poszczególnych respondentów i wynikających z niej konsekwencji.

<sup>30</sup> Tłumaczenie własne, ukośnik oryginalny.

**Diagram 3.** Model jakości życia CWI

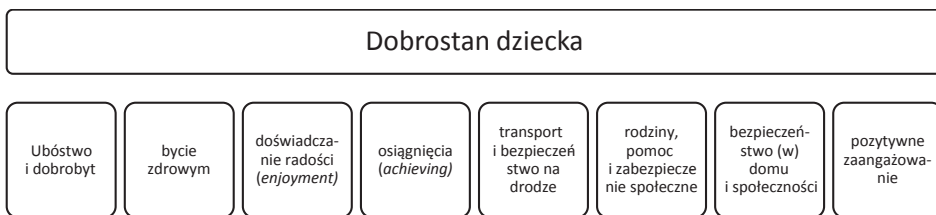


**Źródło:** opracowanie własne na podstawie: Land et. al. (2007)

**The State of London’s Children (SOLC) reports**

Pierwszy etap badań, łączący metody ilościowe i jakościowe przeprowadzony został w latach 2002–2003. Uzyskane wyniki traktowane są jako „stan wyjściowy” – punkt odniesienia do monitorowania i analizy zmian sytuacji życiowej dzieci. Wyniki raportu stanowiły punkt wyjścia do opracowania Strategii dla Dzieci i Młodzieży. Głównym zadaniem strategii uczyniono wspieranie równości oraz walkę z biedą i wykluczeniem społecznym<sup>31</sup>. Jak pisze S. Hood (2007) raporty SOLC stanowią pierwszą próbę pomiaru i monitorowania dobrostanu dzieci na poziomie miasta w Wielkiej Brytanii. Poniższy diagram przedstawia model dobrostanu wypracowany na potrzeby drugiego raportu SOLC. Podobnie jak w pierwszym, istotny punkt odniesienia stanowi KPD, został on jednakże zmodyfikowany, aby wyróżnione obszary korespondowały z obszarami<sup>32</sup> wskazanymi w badaniu realizowanym na poziomie krajowym<sup>33</sup> (por. Bradshaw, Mayhew, red., 2005). Jedną z naczelných idei projektu SOLC jest uwzględnienie perspektywy dzieci i młodzieży odnośnie do tego, co jest dla nich w życiu ważne (Hood, 2007).

**Diagram 4.** Model jakości życia SOLC



**Źródło:** opracowanie własne na podstawie: Hood (2007)

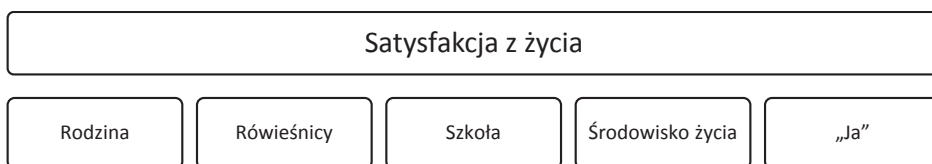
31 Jak podkreślają autorzy, równie istotne jest zarówno przeciwdziałanie ekskluzji społecznej w przyszłości, jak i w chwili obecnej.  
 32 Wyróżnione obszary i zastosowane nazewnictwo są przykładem opisywanego wcześniej przeniesienia akcentu ze wskaźników negatywnych, na wskaźniki pozytywne, są to: być zdrowym, być bezpiecznym, doświadczać radości i rozwijać się (mieć osiągnięcia), pozytywny wkład w społeczność i społeczeństwo, dobrostan ekonomiczny.  
 33 Badania jakości życia dzieci realizowane w ramach rządowego programu Every child matters.

Poniżej zaprezentowane zostaną dwa modele stanowiące podstawę operacjonalizacji pojęcia dobrostanu, które znalazły odzwierciedlenie w narzędziach badawczych<sup>34</sup>. Oba narzędzia dostępne są w Internecie, można wykorzystywać je do celów naukowych.

### The Multidimensional Life Satisfaction Scale

Autorem tego modelu jest E. S. Huebner, reprezentuje on podejście subiektywne, silnie zakorzenione w psychologii. Stworzone narzędzie służy ocenie zadowolenia z poszczególnych wymiarów życia. Diagram przedstawia kompozycję analizowanych obszarów, które składają się na całościowo ujętą satysfakcję z życia (Huebner, 1991).

**Diagram 5.** Model badania jakości życia dzieci

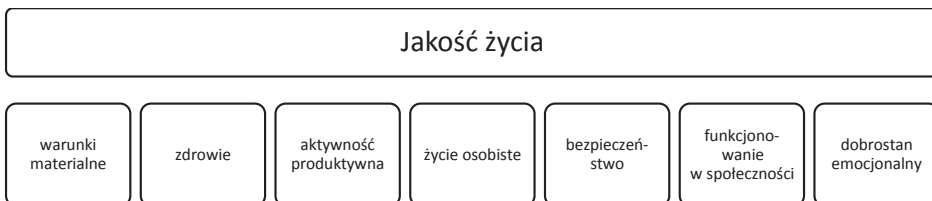


**Źródło:** opracowanie własne na podstawie: Huebner (1991)

### Comprehensive Quality of Life Scale – school version

Wersja dla dzieci w wieku 11–18 lat powstała na kanwie koncepcji i narzędzia przygotowanego do badania dorosłych. Opiera się na definicji/operacjonalizacji pojęcia „jakość życia”, która obowiązuje dla pełnoletnich członków społeczeństwa – „jakość życia należy ujmować zarówno obiektywnie, jak i subiektywnie, obie osie obejmują siedem wymiarów: warunki materialne, zdrowie, aktywność produktywną, życie osobiste, bezpieczeństwo, funkcjonowanie w społeczności, dobrostan emocjonalny. Obiektywne wymiary obejmują mierniki ważne ze względu na kontekst kulturowy. Subiektywne wymiary obejmują mierniki satysfakcji odniesione do wag przypisanych przez respondentów” (Cummins, 1997, s. 6).

**Diagram 6.** Model badania jakości życia dzieci Comprehensive Quality of Life Scale



**Źródło:** opracowanie własne na podstawie: Cummins (1997)

34 Technika ankiety.



## 2.3. Podsumowanie

Badanie sytuacji życiowej dzieci oraz jej korelatów w nurcie analiz jakości życia dzieci stanowi wyzwanie dla badacza, zarysowana problematyka jest bardzo szeroka, pozwala na dużą dowolność, co jest jednocześnie zaletą i wadą. Jest to jednak perspektywa na tyle obiecująca, że, jak się wydaje, warto podjąć to wyzwanie. Wśród analiz socjologicznych jest to jedna z koncepcji, pozwalająca w najbardziej wielowymiarowy, a zarazem pogłębiony sposób odtworzyć sytuację życiową badanej kategorii, umożliwia łączenie perspektywy obiektywnej oraz subiektywnej, odwołuje się do informacji bezpośrednio uzyskanych od respondentów – dzieci, a także w związku ze swą specyfiką niejako automatycznie sytuuje przedsięwzięcie badawcze w nurcie praktycznych analiz i daje nadzieję na wypełnienie aplikacyjnej funkcji badań naukowych.



## Rozdział 3

# Metodologiczne podstawy badań

### 3.1. Problematyka

#### 3.1.1. Koncepcja jakości życia dzieci przyjęta w pracy

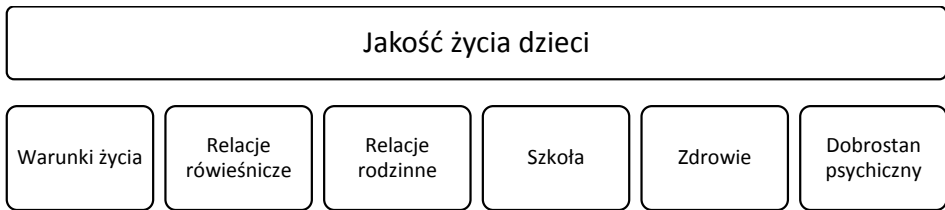
We wcześniejszych rozdziałach wskazywałam wielokrotnie na ateoretyczność badań jakości życia, problemy definicyjne, wielość ujęć i perspektyw prezentowanych przez badaczy. Wydaje się, że mimo licznych kwestii spornych, można odtworzyć w miarę szeroki konsensus wśród badaczy zgłębiających problematykę jakości życia najmłodszych członków społeczeństwa. Odwołując się do wcześniej przytoczonych prac i bazując na opisanych powyżej zagadnieniach, przyjmuję następujące założenia dotyczące jakości życia dzieci:

1. Jakość życia jest konstruktem wielowymiarowym,
2. Jakość życia rozumiem jako układ czynników obiektywnych i subiektywnych;
3. Na całkowitą jakość życia składają się wyniki uzyskane w poszczególnych obszarach, którym przypisuję taką samą wagę;
4. Jakość życia ma charakter holistyczny. Przyjmuję, że pojęcie dobrostanu zawiera się w pojęciu jakości życia;
5. Najlepszym źródłem wiedzy o jakości życia dzieci są one same;
6. Dokonując analizy jakości życia dzieci, należy uwzględnić specyfikę etapu rozwoju;
7. Jakość życia dzieci jest istotna zarówno z punktu widzenia ich szans w przyszłości, osiągnięcia pełnego potencjału rozwojowego oraz jakości ich dzieciństwa – tu i teraz.

### 3.1.2. Model jakości życia dzieci

Jak wspomniałam wyżej, jakość życia dzieci ujmowana jest jako konstrukt wielowymiarowy, operacjonalizacja tego pojęcia wymaga wskazania istotnych z punktu widzenia funkcjonowania dziecka obszarów. Odnosząc się do zaprezentowanych w poprzednim rozdziale modeli, a także przeglądu literatury, włączając prace z psychologii rozwojowej, pedagogiki społecznej oraz specyfiki terenu badań, wyróżniam sześć zasadniczych obszarów, które składają się na jakość życia dzieci.

**Diagram 7.** Model badania jakości życia dzieci przyjęty w pracy

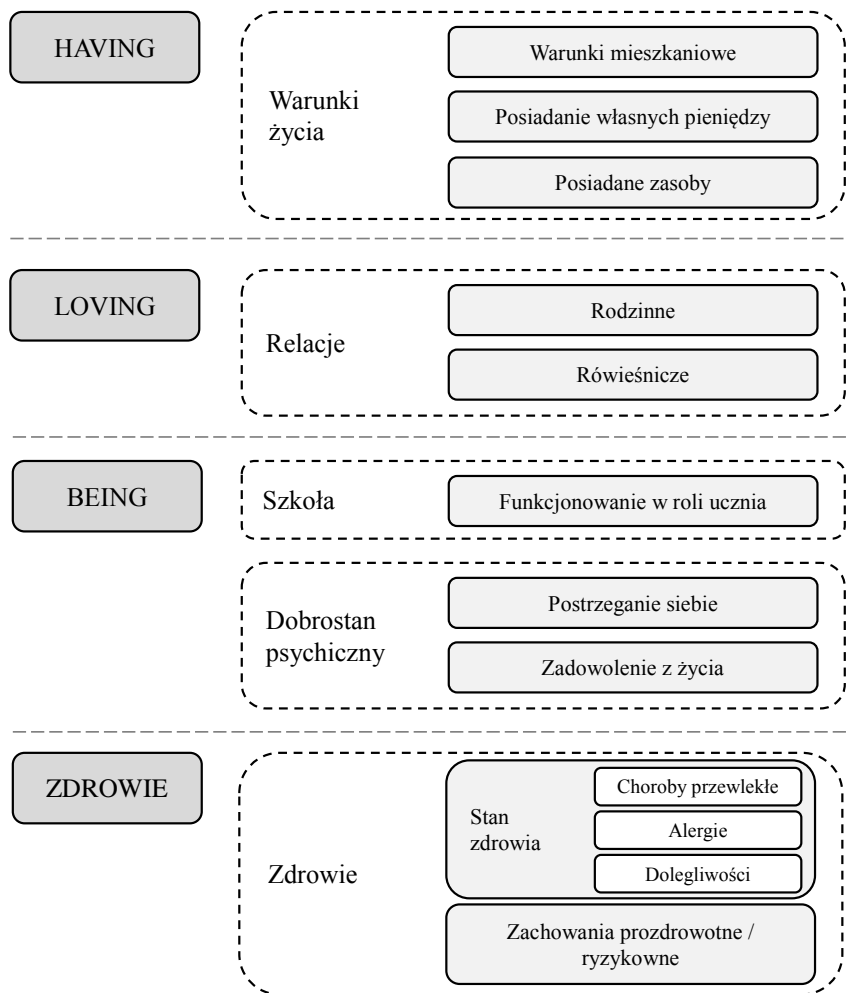


**Źródło:** opracowanie własne

W ramach obszaru „dobrostan psychiczny” wyróżnione zostały wymiary: subiektywna ocena zadowolenia z życia oraz postrzeganie siebie.

W drugim etapie analiz jakości życia dzieci odwoływać się będę do koncepcji jakości życia E. Allardta (patrz: podrozdział 1.4). Wskazał on cztery sfery: *having* – obszar charakteryzowany przez dobra materialne, *loving* – obszar charakteryzowany przez relacje społeczne, zdrowie, *being* – obszar charakteryzowany przez samorealizację i postrzeganie siebie. Schodząc na poziom większej szczegółowości, napotykamy jednak problem dostosowania koncepcji do specyfiki badanej kategorii. W artykułach autora czy w pracach opisujących zastosowanie jego koncepcji w ramach innych projektów badawczych znajdujemy przykłady operacjonalizacji poszczególnych wymiarów dla osób dorosłych. Wielu z nich nie można jednak zastosować w odniesieniu do dzieci, należy uwzględnić etap rozwoju respondentów, co zaznacza się właściwie w każdym analizowanym aspekcie. Mając na myśli etap rozwoju, nie ograniczam się do rozwoju bio-psychicznego, ale przepracowując koncepcję Allardta staram się uchwycić kontekst funkcjonowania dziecka, nawiązując do ekologicznej teorii rozwoju U. Bronfenbrennera. Zastosowanie koncepcji Allardta, w postaci schematu teoretyczno-analitycznego, przedstawia diagram 8.

Odnosząc się do teorii ekologicznej rozwoju dziecka, a szczególnie używając sformułowania „szeroki kontekst rozwoju dziecka”, należy wyraźnie oddzielić elementy składowe jakości życia dzieci oraz jej determinanty. Na poniższym schemacie przedstawione są czynniki, które, jak zakładam na podstawie literatury przedmiotu, mają wpływ na jakość życia dzieci, w różnym jednakże stopniu oddziałują na poszczególne sfery życia dziecka i na całkowitą jakość życia. Konstatacja ta

**Diagram 8.** Schemat teoretyczno-analityczny jakości życia dzieci

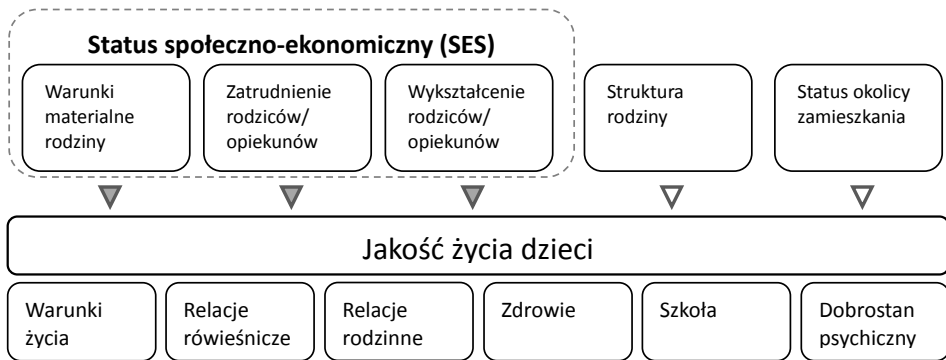
**Źródło:** opracowanie własne

znajduje odzwierciedlenie w hipotezach badawczych. Pierwsza grupa czynników związana jest z charakterystyką rodziny dziecka, jak pisze Schor (1995, s. 413) „zdrowie i ogólny dobrostan dziecka są bezpośrednio powiązane z możliwością jego rodziny do zapewnienia realizacji potrzeb: fizycznych, emocjonalnych i społecznych”. Czynnikiem nieodnoszący się do sytuacji rodzinnej – status okolicy zamieszkania<sup>1</sup>, związany jest z tradycją badań dotyczących enklaw biedy (Warzywo-

1 Status okolicy zamieszkania ustalony jest na podstawie udziału uczniów otrzymujących darmowe obiady w szkole ze środków MOPS, szczegółowy opis znajduje się w podrozdziale 5 niniejszego rozdziału. Przyjmuję, że jest to wskaźnik koncentracji bądź niewielkiego zagęsz-

da-Kruszyńska, red., 1998) oraz, szerzej, badań analizujących zależności między określonym typem sąsiedztwa a funkcjonowaniem jednostki (dziecka) (por. Coulton, Korbin, 2007).

**Diagram 9.** Determinanty jakości życia dzieci



**Źródło:** opracowanie własne

### 3.1.3. Cel badań, pytania problemowe, hipotezy

Badania jakości życia dzieci w Polsce w większym stopniu obecne są w nurcie analiz jakości życia zależnej od zdrowia (np. HBSC). Proponowane badanie wypełnia lukę w wiedzy o istotnym dziś i kluczowym z punktu widzenia przyszłego rozwoju społeczeństwa zjawisku. Głównym celem prowadzonych badań było **uzyskanie pogłębionej, wielowymiarowej wiedzy dotyczącej jakości życia dzieci wychowujących się w rodzinach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym**. Analizy przedstawione w dalszej części pracy mają charakter zarówno deskryptywny, jak i komparatywny. Porównane zostały poszczególne obszary jakości życia oraz ogólna jakość życia pomiędzy kategoriami dzieci, charakteryzującymi się zróżnicowanym statusem społeczno-ekonomicznym rodziny i odmiennym statusem okolicy zamieszkania. Systematycznej analizie poddane zostały kluczowe aspekty funkcjonowania dziecka: warunki życia, relacje rodzinne i rówieśnicze, szkoła, zdrowie oraz dobrostan psychiczny.

Przedmiotem badań stanowiących empiryczną podstawę pracy jest jakość życia, globalna i częstkowa, doświadczana przez łódzkich szóstoklasistów<sup>2</sup> uczęsz-

czenia ludności biednej na określonym obszarze (rejonie szkoły). W pracy zmienna „status okolicy zamieszkania” ma charakter dychotomiczny: niski, wysoki status. W dalszej części pracy, zgodnie z terminologią stosowaną w ramach łódzkiej szkoły badań nad biedą i pomocą społeczną, używam również określenia „enklawy biedy”.

2 Dla uproszczenia używam sformułowań „szóstoklasiści”, „dzieci”, mając pełną świadomość, iż wyniki i wnioski dotyczyć będą szóstoklasistów uczęszczających w roku szkolnym 2008/09 do łódzkich szkół podstawowych, w których zrealizowane zostały badania, a uzyskane wyniki nie mogą być generalizowane.

czających do szkół o relatywnie niskim/wysokim udziale uczniów dożywianych. Aby zrealizować zarysowany powyżej cel badań, sformułowane zostały główne pytania badawcze:

- Jaka jest jakość życia łódzkich szóstoklasistów?
- Jaka jest zależność pomiędzy jakością życia a statusem społeczno-ekonomicznym rodziny, w której wychowuje się badany?

Udzielenie odpowiedzi na pytania główne możliwe jest poprzez analizę szczegółowych zagadnień, które wyrażają się w następujących pytaniach:

- Jaka jest jakość życia badanych w poszczególnych wymiarach: warunki życia, relacje rodzinne i rówieśnicze, szkoła, zdrowie, dobrostan psychiczny?
- Jaka jest ogólna jakość życia badanych?
- Jaka jest jakość życia badanych w rodzinach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w porównaniu do respondentów pochodzących z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym?
- Jakie są inne, poza statusem społeczno-ekonomicznym, czynniki różnicujące jakość życia badanych?
- Jaka jest zależność pomiędzy poszczególnymi wymiarami jakości życia?
- Jakie wzory jakości życia badanych można zidentyfikować?

W odniesieniu do pytań badawczych sformułowane zostały następujące hipotezy:

- H 1. Pomiedzy jakością życia respondenta a statusem społeczno-ekonomicznym jego rodziny występuje zależność wprost proporcjonalna. Zależność ta dotyczy pojedynczych wymiarów jakości życia: warunki życia, relacje rodzinne, relacje rówieśnicze, zdrowie, szkoła, dobrostan psychiczny oraz jakości życia ujmowanej całościowo.
- H 2. Niska jakość życia, której doświadczają dzieci w rodzinach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w większym stopniu dotyczy wymiaru warunków życia i zdrowia, natomiast w mniejszym stopniu wymiaru relacji społecznych, szkoły i dobrostanu psychicznego. Największe rozbieżności pomiędzy jakością życia dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym a dziećmi pochodzącymi z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym dotyczą dwóch pierwszych wymiarów.
- H 3. Jakość życia badanych jest zróżnicowana ze względu na status okolicy zamieszkania (okolica charakteryzująca się relatywnie wysokim/niskim udziałem dzieci otrzymujących wsparcie w postaci obiadów finansowanych ze środków MOPS). Zróżnicowanie to dotyczy zarówno globalnej jakości życia, jak i wyników w poszczególnych obszarach, chociaż nie w takim samym stopniu.
- H 4. Jakość życia w wymiarze warunków życia koreluje z jakością życia w pozostałych wymiarach. Jakość życia w wymiarze relacji społecznych w większym stopniu koreluje dodatnio z jakością życia w wymiarze dobrostanu psychicznego niż pozostałymi wymiarami.
- H 5. Płeć nie różnicuje w sposób istotny statystycznie jakości życia dzieci.
- H 6. W badanej grupie występują różne wzory jakości życia. Najczęstszym przypadkiem jest wzór, w którym niska/wysoka jakość życia dotyczy w podobnym stopniu wszystkich wymiarów.

## 3.2. Empiryczne podstawy badań

Materiał empiryczny, który stał się podstawą przygotowania rozprawy doktorskiej zgromadzony został w ramach projektu „WZLOT” – Wzmocnić szanse i osłabić transmisję biedy wśród mieszkańców miast województwa łódzkiego<sup>3</sup>. Projekt składał się z 3 komponentów: diagnostycznego, dydaktycznego oraz promocyjno-informacyjnego. W ramach pierwszego z nich przeprowadzono badania specyficznych grup „zagrożonych w sposób szczególny ubóstwem i wykluczeniem społecznym w cyklu życia oraz w międzypokoleniowym przekazie” (Warzywoda-Kruszyńska, Golczyńska-Grondas, 2010, s. 16). Analizowane zbiorowości określone zostały jako „nizowe”, gdyż nie były wcześniej (z wyjątkiem dorosłych mieszkańców enklaw biedy) poddane tak szczegółowej analizie. Należą do nich: dzieci i młodzież niepełnosprawna, mieszkańcy łódzkich enklaw biedy, nastoletni rodzice zamieszkujący enklawy biedy oraz kategoria, której dotyczy niniejsze opracowanie: dzieci kończące szkołę podstawową, zamieszkujące obszary charakteryzujące się nadreprezentacją ubogich rodzin z dziećmi w wieku szkolnym (Ibidem).

### 3.2.1. Technika badawcza

Badania jakości życia dzieci wymagają odtworzenia ich punktu widzenia odnośnie do swojej sytuacji, w związku z tym powinny zostać przeprowadzone „z dziećmi” (*with children*), a nie „na temat dzieci” (*on children*) (Lewis, 2004, s. 5). Zdecydowano, że najlepiej odpowiadającą wymogom zawartym w koncepcji badawczej, najwłaściwszą ze względu na badaną zbiorowość i badany problem, jest technika ankiety audytoryjnej (adekwatność metodologiczna, psychologiczna i społeczna (por. Sztabiński, 2011, s. 54)). Realizacja badań opartych na komunikowaniu bezpośrednim, mimo swoich niewątpliwych zalet, w przypadku niepełnoletnich respondentów stwarza liczne problemy organizacyjne oraz etyczne. O wyborze techniki ankiety audytoryjnej przeprowadzanej w szkole zadecydowała możliwość zarówno stosunkowo łatwej i relatywnie taniej organizacji badań, zapewnienie wysokiego poziomu realizacji próby, jednak decydujące znaczenie miały jej cechy odpowiadające specyfice kategorii, którą zdecydowano się poddać badaniu. Zaproponowanie wypełnienia formularza ankiety, dostosowanego do kompetencji badanych, z szacowanym czasem nieprzekraczającym 45 minut – godziny lekcyjnej, w środowisku szkolnym, ułatwia dzieciom zrozumienie zadania i związanych z nim okoliczności, nie stwarzając niecodziennych, trudnych do zdefiniowania, a przez to niezrozumiałych sytuacji, jaką mógłby okazać

3 Projekt realizowany był w latach 2007–2010 przez Katedrę Socjologii Stosowanej UŁ w współpracy z Instytutem Inicjatyw Społecznych. Koordynatorem projektu była prof. dr hab. Wielisława Warzywoda-Kruszyńska. Współfinansowany był przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.



się na przykład wywiad kwestionariuszowy. Ankieta audytoryjna zapewnia wysoki poziom standaryzacji, nie tylko poprzez jednakowe narzędzie, ale również, jak pisał J. Lutyński (1994), „ankiety pod nadzorem umożliwiają ujednoczenie sytuacji wypełniania kwestionariusza”, czyli miejsca realizacji, obecności innych osób, jak i zachowania realizatorów badania. Autor wskazuje na fakt, że rola respondenta jest większa niż w wywiadzie, z niezwykłą starannością należy więc podejść do przygotowania formularza ankiety. Respondent nie pozostaje jednak sam, osoba przeprowadzająca badanie może najpierw dokładnie wytłumaczyć sposób wypełniania kwestionariusza, zadbać o odpowiednią atmosferę, motywację, przestrzeganie standardów metodologicznych, a także w razie potrzeby udzielać wyjaśnień w trakcie wywiadu.

W kwestionariuszu ankiety umieszczono wiele pytań w formie tabelarycznej, gdzie wzór udzielanych odpowiedzi był bardzo podobny<sup>4</sup>, a więc respondent stosunkowo szybko nabywał umiejętność radzenia sobie z narzędziem. Zamieszczono nieliczne pytania otwarte, były to pytania o fakty i oprócz jednego przypadku nie wymagały odpowiedzi w formie złożonej.

### 3.2.2. Przygotowanie narzędzia

W pełni przychylając się do stanowiska Oppenheima, który pisze: „przeprowadzenie wywiadów z dziećmi w wieku szkolnym wymaga dodatkowej staranności w badaniach pilotażowych” (2004, s. 164, por. Scott, 2000), narzędzie poddano pogłębionej procedurze pilotażu. Zastosowano formułę dwustopniową, w pierwszej fazie testowano kwestionariusz ankiety na indywidualnych przypadkach. Dzieci, które uczestniczyły w tej fazie dobrano tak, aby zapewnić zróżnicowanie ze względu na płeć, ale również na osiągnięcia szkolne oraz wykształcenie rodziców. Koncentrowano się na sposobie rozumienia pytań, nieścisłościach, zaistniałych trudnościach z technicznym wypełnieniem, odnotowano obserwacje związane z innymi niż neutralne reakcje: speszenia, zakłopotania, czy nadmiernego rozbawienia. Po wprowadzeniu poprawek do formularza przystąpiono do drugiej fazy pilotażu, testowania narzędzia w warunkach odpowiadających planowanemu przebiegowi badania właściwego – na terenie szkoły, na forum klasy. Szczególną uwagę zwracano na czas wypełnienia ankiety, dynamikę grupową w trakcie badania, etapy spadku koncentracji, inne nieprzewidziane wcześniej sytuacje. Poproszono również uczniów o zgłaszanie wszelkich wątpliwości, wskazanie miejsc, w których ankieta wydawała się niezrozumiała lub w jakikolwiek sposób dziwna. Uwzględniając uwagi uczniów oraz poczynione obserwacje, przedstawiono formularz do konsultacji ekspertom – praktykom – pedagogowi oraz psychologowi dziecięcemu pracującemu w ośrodku socjoterapii. Zgodnie z uwagami ekspertów, w kilku miejscach jeszcze bardziej uproszczone zostało słownictwo, a także przygotowano dwie wersje ankiety, w których formy czasowników, czy zwroty grzecznościowe dostosowane były do płci respondenta.

4 Związane jest z tym ryzyko pojawienia się tendencyjnych odpowiedzi, zaznaczania tych samych wartości, jednak analiza nie ujawniła takiego problemu.

Opracowano również szczegółową instrukcję dla ankietera, zawarte zostały w niej zagadnienia, które powinien poruszyć w trakcie aranżacji, sposób przedstawienia celu badań, a także wskazano antycypowane trudności oraz sposób ich rozwiązania. Po skończonej ankiecie, osoba realizująca badania wypełniała krótki raport, w którym oprócz podstawowych danych dotyczących liczby zrealizowanych ankiet, czasu trwania, opisywała napotkane trudności, dynamikę w trakcie badania oraz zachowanie nauczycieli.

### 3.2.3. Dobór próby

Szkoły podstawowe, w których realizowane były badania dobrane zostały w sposób celowy. Celowy dobór szkół do badania z jednej strony podyktowany był specyfiką projektu WZLOT<sup>5</sup>, którego integralną częścią był pierwszy etap badań. Z drugiej wynikał z głównego celu przedsięwzięcia badawczego – charakterystyki jakości życia dzieci pochodzących z rodzin o relatywnie niskim statusie społeczno-ekonomicznym i zestawienia jej z charakterystyką jakości życia rówieśników wychowujących się w lepiej sytuowanych rodzinach. Należało więc tak dobrać próbę badawczą, aby uzyskać w miarę możliwości największe wysycenie kategoriami lokującymi się nisko i wysoko ze względu na wybrane cechy. W pierwszym kroku podjęto próbę charakterystyki szkół ze względu na status ekonomiczny uczniów – podjęte zostały działania, które polegały na odtworzeniu udziału dzieci pochodzących z rodzin o niskim statusie ekonomicznym w łódzkich szkołach podstawowych. Za wskaźnik trudnej sytuacji ekonomicznej rodziny uznano otrzymywanie przez dziecko wsparcia w formie darmowych obiadów<sup>6</sup>. Dożywianie<sup>7</sup> w postaci darmowych obiadów jest jedyną materialną formą wsparcia, którą ubogie dzieci otrzymują bezpośrednio. Formy wsparcia w postaci na przykład zasiłku rodzinnego i dodatków do niego przyznawane są „na dzieci”, ale odbiorcą jest rodzic. Dożywianie w postaci darmowych obiadów przyznaje się na wniosek rodziców lub opiekunów, jednak według Rozporządzenia Rady

5 Podrozdział w części dotyczącej szkół o najwyższym odsetku uczniów dożywianych opierają się na informacjach zawartych w aneksie metodologicznym opracowania W. Warzywoda-Kruszyńska, M. Petelewicz, (2010), *Bieda w dzieciństwie jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym*, Instytut Socjologii UŁ, Wydawnictwo Biblioteka, Łódź.

6 Metodologia stworzona została na seminarium magisterskim prowadzonym przez prof. W. Warzywodę-Kruszyńską w 2005 r., na podstawie zebranych wówczas danych powstały trzy niepublikowane prace magisterskie.

7 Na podstawie Ustawy o ustanowieniu programu wieloletniego „Pomoc państwa w zakresie dożywiania” z dnia 29.12.2005 r. podjęto działania, których celem jest zapewnienie co najmniej jednego ciepłego posiłku dziennie dla ludności potrzebującej, w szczególności dzieciom i młodzieży oraz osobom starszym i samotnym. W 2007 roku 1,7 mln dzieci i młodzieży objętych zostało programem, w tym ponad 600 tys. na wsi. Dla dzieci i młodzieży pomoc udzielana jest w formie ciepłego posiłku w szkole, przedszkolu lub żłobku. W przypadku, gdy szkoła nie posiada warunków do wydawania lub przygotowywania posiłków kierownik ośrodka pomocy społecznej we współpracy z dyrektorem zobowiązany jest zapewnić możliwość spożywania posiłków poza szkołą, szkoła jest odpowiedzialna za zapewnienie dzieciom opieki w tym czasie.

Ministrów z 07.02.2006 r. dyrektor placówki może sporządzić listę dzieci wymagających tej formy wsparcia i przekazać ją do MOPS<sup>8</sup>. O przyznaniu pomocy w formie dofinansowania obiadów decyduje kryterium dochodowe. W przypadku przyznawania bezpłatnych obiadów wynosi ono 150% kryterium dochodowego z Ustawy o pomocy społecznej, czyli 526,5 zł<sup>9</sup>. Warto wspomnieć, że minimum socjalne dla czteroosobowej rodziny, wyliczone w grudniu 2007 roku przez Instytut Spraw Publicznych wynosiło na 656,1 zł na osobę (Kurowski, 2008).

Na podstawie danych z 2007 r. uzyskanych z Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej (liczba dzieci dożywianych w poszczególnych szkołach) oraz Kuratorium Oświaty w Łodzi (liczba uczniów w poszczególnych szkołach) wyliczony został udział dzieci dożywianych w odniesieniu do wszystkich szkół podstawowych. Pierwszy etap badań zrealizowany został w szkołach o najwyższym odsetku uczniów dożywianych, drugi – w szkołach o najniższym odsetku uczniów dożywianych. Zdecydowano się na realizację badań z szóstoklasistami, ponieważ jako uczniowie ostatniej klasy szkoły podstawowej posiadają największe kompetencje pozwalające na wypełnienie kwestionariusza ankiety, osiągnęli wiek, który według badań pozwala przyjąć założenie o wiarygodności uzyskanych informacji (patrz: dalej w tym rozdziale).

### **Szkoły, w których zrealizowano badanie**

Pierwszy etap badań zrealizowany został w okresie listopad–grudzień 2008, wybrano pierwotnie 10 szkół podstawowych o najwyższym odsetku uczniów dożywianych – od 26% (podwojona średnia dla łódzkich szkół podstawowych) do 52%. W jednej z nich dyrekcja nie wyraziła zgody na przeprowadzenie badania na terenie kierowanej przez siebie placówki. W związku z powyższym dobrano kolejną ze względu na wartość wskaźnika udziału uczniów dożywianych szkołę podstawową, w której udział uczniów dożywianych wynosił 25%. Do drugiego etapu badania, który odbył się w okresie styczeń–luty 2008, wybrano pierwotnie 11 szkół podstawowych o najniższym odsetku uczniów dożywianych – od 1% do 4%. Jednakże, co bardzo interesujące, mimo zastosowania analogicznej procedury kontaktów z dyrekcją szkół, uzyskanie zgody na realizację badania okazało się znacznie trudniejsze. Rozmowy z dyrektorami, próby nakłonięcia ich do wyrażenia zgody na udział w badaniu nastroczyły znacznie więcej problemów. Niechęć dyrektorów związana była z obawami przed negatywnymi reakcjami rodziców uczniów. Nie udało się również uzyskać zgody na kontakt badacza z rodzicami, czy to w formie dystrybuowanych przez szkołę listów, czy udziału osoby realizującej projekt w wywiadówkach, mimo że taka forma nie związana była z koniecznością ujawniania jakichkolwiek danych osobowych uczniów, czy rodziców. Zachowanie dyrektorów wskazuje na odmienne relacje władzy pomiędzy rodzicami uczniów a władzami placówek. Inny powód odmowy związany jest z dosyć kuriozal-

8 Opis dotyczy stanu z 2008 r.

9 Gmina, która jest podmiotem odpowiedzialnym za realizację programu, może podjąć uchwałę o podwyższeniu kryterium dochodowego.

nym rozumieniem i sposobem utrzymywania dobrego wizerunku szkoły, czy „chronienia uczniów przed demoralizacją”<sup>10</sup>. Argumenty dotyczyły występowania w ankiecie pytań dotyczących na przykład przemocy wśród uczniów, dyrekcja stwierdziła, że „w jej szkole takie zjawiska nie występują, a sam fakt, że dzieci przeczytają tak sformułowane pytanie może spowodować, że zaczną się w ten sposób zachowywać”<sup>11</sup>. Ostatecznie, w drugim etapie badania wzięło udział 8 szkół podstawowych (na 14, z którymi się skontaktowano), w których wskaźnik uczniów dożywianych wynosił od 2% do 5%.

Jedną z głównych zalet realizacji badań przy pomocy techniki ankiety audytoryjnej jest bardzo wysoki poziom realizacji próby. Poziom realizacji próby wyniósł 87%, ulegając niewielkim wahaniom w poszczególnych szkołach. 10 uczniów w jednej ze szkół nie wypełniało ankiety, ponieważ nie dostarczyli podpisanej przez rodziców zgody wymaganej przez dyrekcję, w innych przypadkach niepełna realizacja próby wynikała z absencji uczniów w szkole. W niewielu przypadkach wystąpiła konieczność odrzucenia wypełnionego kwestionariusza ankiety, w dwóch związana ona była ze szcątkowym wypełnieniem ankiety<sup>12</sup>, w pięciu kolejnych ze zbyt dużą liczbą braków danych, szczególnie pod koniec. Podsumowanie liczby szkół uczestniczących w badaniu oraz liczby ważnych (zakwalifikowanych do dalszej analizy) ankiet znajduje się w tabeli 2.

**Tabela 2.** Podsumowanie realizacji ankiet

<b>Etap</b>	<b>Liczba szkół</b>	<b>Liczba ważnych ankiet</b>
I	11	549
II	8	402
Ogółem	19	951

**Źródło:** opracowanie własne.

### 3.2.4. Realizacja badania

W większości przypadków ankiety realizowane były równolegle w wszystkich klasach szóstych w danej szkole. Uniemożliwiło to porozumiewanie się uczniów i przekazywanie sobie treści pytań (por. Oppenheim 2004, s. 164). W nielicznych, niezależnych od realizatorów badania, przypadkach ankiety przeprowadzono na kolejnych godzinach lekcyjnych. Najczęstszą przyczyną była nieobecność jednej z klas lub zajęcia wychowania fizycznego, w trakcie których nie było odpowiednich warunków do przeprowadzenia ankiety.

10 Cytat z rozmowy z jedną z dyrektorek.

11 Przywołałam jeden przykład, inne sformułowane były analogicznie.

12 Zamiast wypełniać kwestionariusz ankiety, respondenci skoncentrowali się na „przyozdobieniu” go rysunkami.

## Stosunek uczniów do badania

Stosunek respondentów do badania oraz ich zachowanie w trakcie wypełniania ankiet są bardzo istotne dla właściwego przebiegu i uzyskania rzetelnych wyników badań realizowanych metodą ankiety audytoryjnej. Uczniowie na początku badania byli zwykle pozytywnie, wręcz entuzjastycznie nastawieni do badania, co było związane z tym, że nie mieli normalnej lekcji. Reagowali inaczej, okazując niechęć, jedynie w przypadku najbardziej lubianych przez siebie zajęć: informatyki i wychowania fizycznego.

Samo przeprowadzenie ankiety audytoryjnej z szóstoklasistami można podzielić na poszczególne fazy biorąc pod uwagę dynamikę zachowania respondentów:

- Aranżacja (5 min) – przedstawienie się ankietera, omówienie celu badania, zapewnienie o anonimowości, przedstawienie sposobu wypełniania kwestionariuszy ankiety, rozdanie ankiet, uczniowie byli spokojni i skoncentrowani w klasie panowała cisza.
- Rozpoczęcie wypełniania ankiet (5–10 min) – w tej fazie pojawiało się stosunkowo dużo pytań, często związanych z kwestiami, które już zostały wyjaśnione. Najczęściej chęć uzyskania wyjaśnienia sygnalizowana była przez podniesienie ręki. W klasie panowało pewne poruszenie wywołane zadaniem, niektóre dzieci czytały na głos pytania, komentowały lub śmiały się (głównie chłopcy).
- Główna faza wypełniania ankiet (20–25 min) – uczniowie skupieni na zadaniu, pojawiała się niewielka liczba pytań, dotyczących najczęściej szczególnych, nietypowych sytuacji życiowych dzieci lub niezrozumienia słowa. Dzieci były skoncentrowane, w klasie panowała cisza.
- Faza końcowa (10–15 min) – zachowanie uczniów i poziom koncentracji na zadaniu zróżnicowane, największa trudność wynikała z nierównego tempa pracy dzieci. Niektóre już kończyły wypełniać ankietę, podczas gdy inne miały jeszcze pewną jej część do wykonania. Dzieci, kończące ankietę wcześniej zaczynały się nudzić, nie zawsze reagowały na sugestie nauczyciela, czy ankietera, żeby zajęły się pracą domową, czytaniem materiałów z innych przedmiotów. Ankieterzy musieli wykazać dużą aktywność, aby dzieci nie zaglądały sobie do ankiet, nie „konsultowały” odpowiedzi. Koncentracja części uczniów kontynuujących wypełnianie ankiety (szczególnie chłopców) obniżała się, w niektórych przypadkach konieczna była dodatkowa motywacja ze strony ankietera, aby dokończyć zadanie. Przynosiła ona najczęściej oczekiwany skutek. W tej fazie uczniowie byli najbardziej aktywni, często zachowywali się głośno.

Analizując indywidualne zachowania uczniów należy podkreślić, że zdecydowana większość respondentów w skupieniu wypełniała ankietę, zadając jedynie konieczne pytania. Nie dało się jednak uniknąć podglądania ankiet, które wypełniali koledzy, mimo że ankieterzy starali się ograniczyć to zjawisko. Można przypuszczać, że „zaglądanie” miało skutki dwojakiemu rodzaju, z jednej strony była to swoista kontrola wewnętrzna – dzieci wiedząc, że koledzy dobrze znają ich sytuację życiową, odpowiadały szczerze na pytania, nie chcąc by ktoś przyłapał ich na

kłamstwie, z drugiej zaś strony mogliśmy mieć również do czynienia z przypadkami, kiedy dzieci wstydziły się swojej sytuacji, bądź chciały zaimponować kolegom, co mogło skutkować zaznaczeniem odpowiedzi nie w pełni odpowiadającym rzeczywistej sytuacji respondentów.

Ankieterzy spotykali się również, chociaż niezbyt często, z pytaniem: „co mam zrobić jeśli nie chcę/nie mogę odpowiedzieć na to pytanie”. Po dodatkowym zapewnieniu o anonimowości, zgodnie z metodologicznymi i etycznymi zasadami prowadzenia badań socjologicznych, uczniowie otrzymywali odpowiedź, że nie muszą odpowiadać na pytania, na które nie chcą.

### 3.3. Problemy metodologiczne w badaniach ankietowych z dziećmi

Jak zauważają Borges, de Leeuw i Hox (2000) metodologiczne kwestie dotyczące badań kwestionariuszowych z dziećmi zostały poruszone w podręczniku psychologii społecznej w 1954 r., natomiast następny odnaleziony przez autorki rozdział dotyczący dzieci jako respondentów pojawił się dopiero w 1997 r. Mimo że, jak pisałam wcześniej, lata 90. przyniosły znaczny wzrost zainteresowania sytuacją dzieci oraz badaniami z dziećmi, nie towarzyszyła mu równie ożywiona refleksja metodologiczna. Oczywiście odnoszę się jedynie do analiz socjologicznych *sensu stricto*, ponieważ zagadnienia te znalazły się wśród kwestii podejmowanych przez psychologów, szczególnie rozwojowych, psychiatrów dziecięcych i pedagogów. Należy zastanowić się, co jest przyczyną tego stanu rzeczy. Starając się udzielić odpowiedzi na powyższe pytanie, zaryzykować można postawienie kilku hipotez, najpierw przedstawię jednak dwie kwestie natury ogólnej. W pierwszej kolejności zauważyć należy, iż nieobecność refleksji o charakterze metodologicznym ma swoje pierwotne źródło w braku zainteresowania analizami sytuacji dzieci, ich opiniami, czyli generalnie dzieciństwem jako zjawiskiem społecznym. Po drugie, wielu badaczy, nawet jeśli stara się zgłębić sytuację dzieci na podstawie danych wywołanych, wychodzi z założenia, że wystarczającym, czy też może lepszym źródłem wiedzy są opinie osób trzecich: rodziców, opiekunów, aktorów instytucjonalnych, itp., zależnie od tematyki badania. Zastanawiające jest, co skłania badaczy do odrzucenia dzieci jako bezpośredniego źródła informacji, a w szerszej perspektywie kwestionowania zasadności i wiarygodności badań, które zostały zaprojektowane z uwzględnieniem czynnego udziału młodszych respondentów. Wydaje się, że możemy wskazać trzy główne przyczyny, rozróżniam je, aby uczynić dalsze rozważania bardziej klarownymi, jednak w wielu elementach są one nierozzerwalnie powiązane:

1. Brak podmiotowego traktowania dzieci,
2. Kwestionowanie wiarygodności dziecka jako respondenta,
3. Traktowanie dziecka jako niekompetentnego respondenta (por. Scott, 2000).

Według często powtarzanego powiedzenia „dzieci i ryby głosu nie mają”, wydaje się, że część badaczy podziela ten podgląd. Odmawiając dziecku podmiotowości, zdolności do formułowania opinii, dogmatycznie zakłada się, że inni – dorośli – są lepszym źródłem informacji o dziecku. Wyniki badań empirycznych, w których konfrontowano opinię dzieci i ich rodziców czy nauczycieli wskazują jednak, że często ci drudzy posługują się pewnymi schematami, własnymi wyobrażeniami, które są odmienne od tego, co sądzi i czego doświadcza dziecko, jak interpretuje pewne zjawiska. Przykładem mogą być badania dotyczące poziomu satysfakcji z życia czy preferowanych sposobów spędzania wolnego czasu<sup>13</sup>, w których odnotowano istotne rozbieżności pomiędzy wskazaniami dzieci i rodziców (por. Casas, 2007). Co więcej, zgodnie z zapisami zawartymi w Konwencji Praw Dziecka, opinia dziecka powinna być uwzględniona w sprawach, które go bezpośrednio dotyczą, według polskich aktów prawnych dotyczy to osoby powyżej 13. roku życia. Jak pokazują jednak stosowane praktyki, często, jeśli jest to możliwe, włącza się również opinie wyrażane przez młodsze dzieci. Być może nadużyciem jest odnoszenie KPD również do praktyki badań naukowych, jednak wielu zwolenników uwzględniania opinii najmłodszych członków społeczeństwa odwołuje się do niej. Konwencja generalnie opiera się na uznaniu podmiotowości dziecka, postuluje poszanowanie jego godności, a wydaje się, że z tego właśnie wynika konieczność przeformułowania sposobu myślenia o dziecku jako podmiocie, a zarazem aktorze społecznym. Jednakże z uznaniem podmiotowości dziecka wiąże się problematyczna dla badań społecznych kwestia – uzyskania zgody respondenta na udział w badaniu, czy też, analogicznie do badań empirycznych z dorosłymi, dyrektyw formułowanych przez teoretyków postulujących wyższy poziom rygorystyki etycznego i puryzmu metodologicznego – „świadomej zgody respondenta”. Chciałabym jedynie zasygnalizować powyższą kwestię, poświęć jej więcej miejsca w podrzdziale poświęconym dylematom etycznym.

Uznanie wiarygodności respondenta jest zasadniczą kwestią w badaniach socjologicznych, jest to założenie fundamentalne, traktowane jako milcząco przyjmowany aksjomat; w innej sytuacji prowadzenie badań socjologicznych byłoby bezzasadne<sup>14</sup>. Dlaczego więc zakłada się wiarygodność respondenta dorosłego, a zarazem niewiarygodność respondenta dziecka?

Jak starałam się pokazać w rozdziale II, intensywnie rozwija się nurt badań socjologicznych, w którym wyraźnie podkreśla się konieczność włączenia dzieci jako informatorów o swojej sytuacji. Opinia wyrażona bezpośrednio przez dzieci traktowana jest jako nieodzowny element badań empirycznych dotyczących sytuacji dzieci, w tym również ich jakości życia (por. Casas, 2007). Jednak i w tych publi-

13 Rodzice hiszpańskich nastolatków stereotypowo wskazywali, że ulubionym sposobem spędzania czasu przez ich potomstwo jest granie w gry komputerowe i oglądanie telewizji, natomiast nastolatki najbardziej cenią sobie czas spędzony w gronie rówieśników.

14 Nie znaczy to oczywiście, że wiarygodność ta nie podlega weryfikacji, czy nie jest objęta naukową refleksją, więcej miejsca poświęca się jednak analizie wiarygodności narzędzi badawczych i ich walidacji.

kacjach często pomija się pogłębioną refleksję metodologiczną, w tym przypadku jako aksjomat przyjmując, że dziecko należy traktować jako „pełnowartościowego” respondenta, którego opinia powinna być w badaniach uwzględniona. W związku z dogmatycznym traktowaniem założeń odnośnie do dzieci jako respondentów nie jest możliwe odtworzenie argumentów jednej czy drugiej strony.

Co może być podstawą do kwestionowania wiarygodności badań z dziećmi występującymi w roli respondentów? Oprócz braku odpowiednich kompetencji, który omówię w następnym podpunkcie, szczególnie istotne wydaje mi się przypisywanie dzieciom skłonności do konfabulacji, która może znaleźć odzwierciedlenie w udzielanych przez respondenta odpowiedziach, a przez to rzutować na wyniki badań. Jak pokazują prace psychologów rozwojowych oraz codzienne doświadczenia, skłonność do zmyślenia, pozostawania w świecie fantazji, mijania się z prawdą jest naturalna i nasila się w pewnych okresach rozwoju dziecka, czy jednak zupełnie mija z wiekiem? Gdyby tak było, nie powstałyby tak liczne opracowania dotyczące różnych mechanizmów odpowiedzialnych za modyfikację odpowiedzi dorosłych respondentów, na przykład efektu ankierskiego, efektu społecznych oczekiwań, czy też innych zjawisk będących wynikiem interakcji w trakcie badania kwestionariuszowego. Badacze od czasu pierwszych sondaży zmagają się ze skłonnością do modyfikacji odpowiedzi przez respondentów w taki sposób, aby np. dobrze wypaść w oczach ankietera, czy nie odpowiedzieć na pytanie, w sposób, który mógłby zmienić ich ocenę własnej osoby lub byłby niezgodny z obowiązującymi w społeczeństwie normami i wartościami<sup>15</sup>. Są to powszechne zjawiska stosunkowo dobrze rozpoznane przez socjologów i psychologów społecznych, w niektórych obszarach spotykamy się z nimi rzadziej, w innych częściej, a mimo że świadomość dotycząca nieskuteczności działań podejmowanych w celu ich całkowitego wyeliminowania jest wśród badaczy powszechna, nie prowokuje to pytań o zasadność prowadzenia badań społecznych<sup>16</sup>. Zapewne nie można zakładać, że w badaniach z dziećmi uda się uniknąć problemu konfabulacji i niektórzy z respondentów, aby wypaść lepiej przed ankieterem, przed kolegą z ławki, czy przed samym sobą, będą udzielać odpowiedzi mijających się z rzeczywistością. Nie udało mi się jednak znaleźć opracowania (czy możliwe jest w ogóle przeprowadzenie takiego eksperymentu?), w którym dokonano by porównania na ile zjawiska te zaburzają wyniki badań u dzieci, a na ile u dorosłych.

Wiele problemów sprawiają badaczom pytania, które uważane są przez respondentów za drażliwe, ponieważ uzyskiwane wyniki obarczone mogą być znaczącym błędem (por. Sztabiński 2011, s. 55). Oczywiście jest, że odczucie poziomu drażliwości pytania zależne jest od kontekstu i charakterystyki respondenta, czasami mogą być to pytania o sferę seksualną, innym razem o przekonania religijne. Jeśli badamy specyficzne grupy, może okazać się, że jest to doświadczenie bezrobocia

15 Szczególnie pytania uważane powszechnie za drażliwe dotyczące np. używek, partnerów seksualnych (por. Bryman, 2004, s. 134).

16 Np. przeszacowanie frekwencji wyborczej.



czy życie rodzinne. Zdarza się również tak, że odczucie drażliwości pytania jest dla badaczy zaskakujące, jak pokazują ostatnie doświadczenia z badań empirycznych, w których uczestniczyłam – jednym z najbardziej kłopotliwych dla respondentów pytań okazało się pytanie o przyjaciół. Oprócz wątpliwości etycznych, które rozwinę później, pytania drażliwe obarczone są wysokim ryzykiem błędu, ze względu na niechęć czy uczucie wstydu pojawiające się u respondentów. Taka sytuacja dotyczy również badań z dziećmi, możemy zakładać, że reakcje związane ze wstydem będą w tym przypadku szczególnie obecne, jednak zminimalizować je można poprzez pogłębioną lekturę oraz refleksję nad tym, jakie kwestie dla dziecka w określonym wieku mogą być kłopotliwe i wstydlive, jaka forma pytań może być dla młodego respondenta zbyt ofensywna i wywoływać postawę obronną. W realizowanym badaniu zdecydowano na przykład o nie umieszczeniu w kwestionariuszu ankiety audytoryjnej pytania dotyczącego średniej ocen, a sformułowanie go w bardziej zawołowanej formie pytania projekcyjnego. Oczywiście nie da się uniknąć pytań z pozoru neutralnych, które dla respondenta obciążonego specyficznymi doświadczeniami będą miały charakter drażliwy. W wypadku dzieci<sup>17</sup> z pewnością należą do nich pytania np. o strukturę rodziny, czy warunki mieszkaniowe. Z metodologicznego punktu widzenia, szczególnie w kontekście wiarygodności uzyskanych danych, nie wydaje się jednakże, aby ryzyko związane z nieszczerymi odpowiedziami, czy odmową udzielenia odpowiedzi na pytania postrzegane przez respondenta jako drażliwe było znacząco zróżnicowane w przypadku dorosłych i dzieci.

Dostosowanie trudności pytań, ich złożoności, do poziomu kompetencji respondenta, dbałość o jednoznaczność pytań, pełną zrozumiałość użytych sformułowań jest jednym z zadań, do którego należy podejść z wyjątkową starannością w fazie projektowania kwestionariusza. W ostatnich latach pojawiły się opracowania o charakterze metodologicznym, czy też o bardziej praktycznym nastawieniu, koncentrujące się na problemie dostosowania narzędzi badawczych do zmieniających się kompetencji respondentów w podeszłym wieku, a „podobnie jak starzenie się – dorastanie związane jest ze zmianą kompetencji poznawczych, jednakże w tym drugim przypadku mamy do czynienia z rozwojem” (Borges, de Leeuw, Hox, 2000, s. 2). Jak zauważają autorki, myśl ta, chociaż z pozoru trywialna, powinna stanowić punkt wyjścia dla badaczy borykających się z problemem przygotowania narzędzia odpowiedniego dla najmłodszych respondentów. Jasne jest, że dopóki dziecko nie osiągnie określonego poziomu rozwoju intelektualnego, trudno jest mówić o możliwości prowadzenia badań kwestionariuszowych, niezbędne są umiejętności czytania, rozumienia poleceń formułowanych ustnie i pisemnie, określony poziom sprawności manualnej, skupienia uwagi itp., jednak zdolności te pojawiają się już w młodszym wieku szkolnym. Rozwijane w szkole, wzmacniane są obecnie poprzez wprowadzenie sprawdzianów na kolejnych etapach edukacji, udział w których wymaga wspomnianych wyżej kompetencji, które możemy określić jako brzegowe. N. Borges, E. Leeuwen i J. Hox (2000), odwołując się do

17 Może tak się zdarzyć także w przypadku dorosłych respondentów.

teorii rozwoju poznawczego J. Piageta, wskazują, że dzieci wkraczając w stadium operacji konkretnych (od około 8. roku życia), mogą już uczestniczyć w niektórych typach badań np. wywiadach z poszukiwaną listą informacji, czy krótkich ankietach do samodzielnego wypełnienia, natomiast przechodząc do fazy operacji formalnych (od około 11. roku życia), są w stanie z powodzeniem uczestniczyć w badaniach kwestionariuszowych. Według J. Scott (2000) dzieci w tej kategorii wiekowej mogą pełnić rolę respondentów w badaniach sondażowych realizowanych na dużych próbach, a kwestionariusz należy projektować podobnie jak narzędzie dla dorosłych respondentów<sup>18</sup>. Można przywołać przykłady badań realizowane przez państwowe urzędy statystyczne w Kanadzie, Szwecji i Wielkiej Brytanii<sup>19</sup>. Narzędzie musi być oczywiście dostosowane do zasobu słownictwa badanych, poziom skomplikowania poleceń i forma pytań do zdolności intelektualnych, długość do możliwości koncentracji – czy nie są to jednak zalecenia, które powinny znaleźć zastosowanie we wszystkich badaniach społecznych? Kluczowe jest, w miarę możliwości, rozpoznanie kompetencji kategorii, do której kierowane jest narzędzie badawcze. W badaniach z dziećmi bardzo pomocna okazać się może również konsultacja narzędzia z ekspertem czy też praktykiem pracującym z dziećmi w określonym wieku z interesujących nas środowisk. Opracowanie kwestionariusza ankiety w badaniu, które jest przeze mnie analizowane w ramach szerszego projektu badawczego, umożliwiło podjęcie takich działań.

Osobną kwestią, którą umieścić można w tej samej kategorii, jest brak możliwości udzielenia odpowiedzi na pytania, ze względu na brak wystarczającej wiedzy czy opinii. Nie jest to kwestia specyficzna dla badań z dziećmi, bardzo częstym mankamentem badań z dorosłymi respondentami jest stawiane im wymaganie udzielenia odpowiedzi na pytanie, na które respondent nie ma możliwości jej udzielić, ponieważ nie posiada opinii na dany temat, np. pyta się o sympatię wobec partii politycznej osobę, która w ogóle polityką się nie interesuje i nie posiada poglądów politycznych lub brakuje mu informacji – zdarza się, że nie zna metrażu mieszkania, czy roku urodzenia rodziców. Analogiczne sytuacje zdarzają się w badaniach z dziećmi. Jednak, jak pisze J. Scott „odpowiedzi dzieci są wiarygodne, jeśli zadawane im pytania dotyczą spraw, które wiele w ich życiu znaczą” (2000, s. 89), zadaniem badacza jest więc zgłębienie zakresu tychże kwestii. Nie ulega wątpliwości, że w przypadku młodszych respondentów w większym stopniu istnieje prawdopodobieństwo pojawienia się rozdzwiewu pomiędzy poszukiwanymi, kluczowymi dla badacza informacjami a wiedzą dziecka. W ramach realizowanego badania problem ten zaznaczył się w sferze pytań o charakterystykę pozwalającą odtworzyć status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka. Dotyczy to szczególnie pytania o wykształcenie rodziców (por. Michałowska, Daniłowicz, Szymczak, 2008) oraz, choć w znacznie mniejszym stopniu, pytania o wykonywany przez rodziców re-

18 W badaniach sondażowych zdarza się, że dolna granica wiekowa w próbie badawczej wynosi mniej niż 18 lat, ale zwykle nie poniżej 15 lat.

19 Statistics Canada, Statistics Sweden, the British Economic and Social Research Council.

spondenta zawod. Problem braków danych dotyczy przede wszystkim zagadnień związanych ze strukturą społeczną, o ile w badaniach z dziećmi można odtworzyć komponent ekonomiczny bazując na informacjach dotyczących np. wyposażenia gospodarstwa domowego czy warunków mieszkaniowych, o tyle trudno jest odtworzyć pozycję zawodową lub poziom wykształcenia rodziców (kwestie te zostaną omówione w dalszej części rozprawy). Jednak w tym miejscu wspomnieć można wyniki badań P. Daniłowicza i P. B. Sztabińskiego (1986), w których badacze, porównując zadeklarowany w metryczce poziom wykształcenia z danymi z dokumentów, ujawnili, że 27% dorosłych respondentów podała błędne informacje o swoim wykształceniu<sup>20</sup>. Pojawia się więc dylemat, czy lepiej jest w ogóle nie zadawać pytań, które wszakże przynieść mogą istotne informacje, czy mimo wszystko umieścić je w narzędziu zdając sobie sprawę, że część respondentów nie będzie potrafiła/chciała udzielić odpowiedzi? Oczywiście najlepszym rozwiązaniem byłoby opracowanie wskaźnika, który pozwoliłby dotrzeć do poszukiwanych informacji, unikając ryzyka znacznego odsetka braków danych, czy nieprawdopodobnych odpowiedzi, jednak nie zawsze jest to możliwe i nie zawsze jesteśmy w stanie z góry przewidzieć gdzie pojawi się problem.

Kolejny problem, związany z brakiem odpowiednich kompetencji, dotyczy kwestii koncentracji uwagi. Projektując kwestionariusz, czy też inne narzędzie, badacz powinien mieć świadomość wynikających z niego ograniczeń i kontrolować przewidywany czas trwania badania. Szczególnie istotny jest pilotaż przeprowadzony z respondentami w określonym wieku, uwzględniający zróżnicowanie ze względu na płeć oraz inne cechy, w tym przypadku mogą to być na przykład osiągnięcia szkolne, wykształcenie rodziców, czy miejsce zamieszkania. Problem zróżnicowanej zdolności do skupienia się i poziomu motywacji do realizacji zadania do końca mimo wszystko pozostaje. Jak pokazują publikacje zagraniczne można go zminimalizować poprzez zastosowanie innowacyjnych technologii, opisuje się przykłady wykorzystania walkmanów<sup>21</sup> z nagrany tekst wywiadu i rozdanie formularzy do wypełnienia lub w wersji jeszcze bardziej zaawansowanej tabletek czy podobnych mobilnych urządzeń, na których młodzi respondenci, „cyfrowe dzieci”, wypełniają ankiety. Brak dostępu do zaawansowanych, a przez to również bardzo drogie, pomocy technicznych, nie skazuje jednak z góry badań z dziećmi na porażkę. Należy zadbać o formę przyjazną dla młodych respondentów, wskazuje się na zalety pytań tabelarycznych oraz umieszczanie znaków graficznych, na

20 Jest za to odpowiedzialny jednak inny mechanizm, u dzieci jest to najczęściej brak wiedzy, autorzy analiz weryfikacyjnych upatrują przyczyn takiego zachowania u dorosłych w efektach związanych z sytuacją wywiadu.

21 Pierwsze użycie walkmana w badaniach ankietowych z dziećmi miało miejsce w USA, w badaniu Youth Risk Behaviour Surveillance System Questionnaire dla National Center for Health Statistics. Od 1994 r. w ramach British Household Study przeprowadza się również badania z dziećmi w wieku 11–15 lat, treść pytań z kwestionariusza odtwarzana jest przy pomocy walkmana (Scott, 2000).

przykład „emotikonów”, jako oznaczeń na skalach<sup>22</sup>. Wydaje się, że istotne jest również zadbanie o to, aby kwestionariusz nie był zbyt monotony pod względem tematyki, nie sprawiał wrażenia powtarzalności omawianych kwestii, a także, o czym wspominałam wcześniej, poruszał się w obszarze spraw istotnych dla dzieci. „Magiczną granicą” czasu, którą respondent może poświęcić na udział w badaniu, jest jednostka lekcyjna – 45 minut, od 7. roku życia dzieci są przyzwyczajane do spędzania tego czasu w jednym miejscu, koncentrując się na określonym temacie. Wydaje się, że bardzo istotne jest również zadbanie o właściwą motywację, między innymi poprzez wyeksponowanie roli respondenta i wagi jego wypowiedzi, ważne jest również, aby w przystępny sposób wyjaśnić cel i główną ideę realizacji przedsięwzięcia badawczego. W ramach badania jakości życia nastolatków na pierwszej stronie formularza ankiety znalazł się krótki list, co więcej realizatorzy badania mieli przygotowaną formułę inicjującą ankietę, w której uwypuklona została rola dziecka jako respondenta. Bardzo istotny jest też kontekst realizacji badań, z jednej strony otoczenie instytucjonalne, do którego respondenci są przyzwyczajeni sprzyja realizacji badania, ponieważ na co dzień stawia im się zadania wymagające podobnych umiejętności i czasu koncentracji, z drugiej pojawia się opisywany już wcześniej problem nierównego tempa pracy, co powoduje u uczniów dłużej wypełniających ankietę spadek zaangażowania w wykonywane zadanie. Pojawienie się ankietera w klasie z prośbą o wypełnienie ankiety może również samo w sobie stanowić bodziec do zaangażowania w zadanie, jak pisałam wcześniej wynika to z podkreślenia znaczenia opinii dziecka, podmiotowego podejścia, a także, prozaicznie, jest rodzajem „wdzięczności”<sup>23</sup> za brak programowej lekcji.

Podsumowując, w stadium operacji konkretnych (11–15 lat) umiejętności poznawcze osiągają wysoki poziom rozwoju. Jak pokazuje analiza przeprowadzona przez Borges, de Leeuw i Hox, już jedenastolatki są w stanie udzielać spójnych odpowiedzi, które osiągają wysoki poziom powtarzalności, w związku z powyższym „stosowanie standaryzowanych kwestionariuszy podobnych do narzędzi opracowanych z myślą o dorosłych respondentach jest jak najbardziej zasadne, konieczny jest jednak pogłębiony pilotaż” (2000, s. 9). Jak wskazuje Scott (2000), w tej grupie wiekowej kontekst realizacji badania, obecność osób trzecich może w znacznym stopniu wpływać na udzielane odpowiedzi, dlatego zaleca się stosowanie technik umożliwiających unikanie problemów związanych z tym zjawiskiem. To wymagania spełniają ankiety do samodzielnego wypełnienia. Według autorki szczególną uwagę należy zwrócić na stosunek respondentów do zadania, koncentrację oraz motywację do dokończenia ankiety, podobne wnioski płyną z doświadczeń z realizacji opisywanych badań terenowych.

22 Chociaż, jak pisze J. Scott (2000), należy z ostrożnością stosować podobne zabiegi, ponieważ dzieci bardzo negatywnie reagują, gdy traktowane są w ich opinii „zbyt dziecinnie”.

23 Mieliśmy nawet do czynienia z kilkoma przypadkami, kiedy ankieterzy pełnili w oczach uczniów rolę „wybawców” od klasówki, czy kartkówki.

### 3.4. Dylematy etyczne

W Polsce, w przeciwieństwie do USA czy Wielkiej Brytanii, nie funkcjonują organy specjalnie powołane, aby oceniać projekty badań społecznych pod kątem etycznym. Zakłada się, że badacze sami będą dbać o przestrzeganie zasad etycznych, szczególnie poszanowania osób badanych, poufności danych, a także zasady *primum non nocere* (por. Golczyńska-Grondas, 2010). O ile standardy badań z dorosłymi respondentami są stosunkowo dobrze znane, o tyle badania społeczne z dziećmi wywołują wiele pytań i dylematów. Badacze odwołać się mogą, czy raczej powinni, do dwóch dokumentów: Międzynarodowego Kodeksu Badań Rynku i Badań Społecznych ICC/ESOMAR oraz uchwalonego<sup>24</sup> przez Polskie Towarzystwo Socjologiczne Kodeksu Etyki Socjologa. W obydwu znaleźć możemy po jednym artykule, który bezpośrednio odnosi się do badań społecznych z udziałem dzieci:

„Badacze mają zachować szczególną ostrożność podczas wywiadów z dziećmi i młodzieżą. Przed rozpoczęciem wywiadu trzeba uzyskać zgodę rodzica lub opiekuna” (Międzynarodowy Kodeks Badań Rynku i Badań Społecznych ICC/ESOMAR, artykuł 8).

„Szczególnej staranności wymagają badania z udziałem dzieci. Oprócz zgody rodziców lub opiekunów prawnych należy również starać się uzyskać zgodę dziecka. Badacze powinni wykorzystać swoje umiejętności tak, by podawane informacje pozostawały dla dziecka zrozumiałe, oraz samemu osądzić, czy dziecko jest w stanie zrozumieć zadawane mu pytania. Jeżeli jest to wskazane, należy zasięgnąć porady specjalisty” (Kodeks Etyki Socjologa, artykuł 16).

Te dwa lakoniczne zalecenia koncentrują się na kwestii zgody na udział w badaniach, w kodeksie PTS poruszone jest także zagadnienie dostosowania narzędzia badawczego do kompetencji dziecka, zawierają również mgliste zalecenie „szczególnej ostrożności” czy „szczególnej staranności”, które pozostawiają jednak szerokie pole do interpretacji. Nie ulega wątpliwości, że ogólne standardy badań rynkowych i społecznych, również w przypadku młodszych respondentów powinny znaleźć zastosowanie. Jednak sposób sformułowania artykułów, które są poświęcone badaniom z dziećmi pozostawia w moim odczuciu pewien niedosyt<sup>25</sup>. Pewne dyrektywy odczytać można również z Konwencji Praw Dziecka, czy innych dokumentów prawnych o mniejszym zasięgu. W dalszej części rozdziału postaram się nawiązać do kwestii wywołujących dylematy etyczne, które wydały mi się szczególnie istotne w trakcie prowadzonych badań: zgoda na udział w badaniu oraz szeroko rozumiana drażliwość poruszanych zagadnień.

24 25 marca 2012 r.

25 Chociaż oczywiście zdaję sobie sprawę, że kodeks etyczny nie jest dokumentem, który rozstrzygać będzie wszelkie wątpliwości, stanowić powinien jedynie pewne dyrektywy, a zadaniem badacza jest podejmowanie decyzji opierając na zawartych w nim zasadach ogólnych, odwołując się do innych, bardziej szczegółowych dokumentów, dobrych praktyk, wypracowanych standardowych rozwiązań, czy wreszcie własnego poczucia etyki i moralności.

### Zgoda na udział w badaniu

Odnosząc się do kolejności zadań podejmowanych w terenie, omówię najpierw kwestię zgody na udział w badaniu (por. Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 95–99). „Dostęp/możliwość dotarcia do osób badanych jest jednym z najtrudniejszych etapów w badaniach z dziećmi”, jak twierdzi P. Alderson, rodzice, nauczyciele, pracownicy socjalni pełnią wobec badaczy rolę „stróżów” (*gatekeepers*), którzy nie tylko chronią dzieci, lecz również „uciszają” je i nie dają im prawa głosu (2004, s. 40) (por. Greig, Taylor, MacKay, 2007). Biorąc pod uwagę nieprzystające<sup>26</sup> do siebie sformułowania w kodeksach<sup>27</sup>, jak również fakt, że w publikacjach naukowych relacjonujących terenową fazę badań z dziećmi brak jest precyzyjnego opisu procesu uzyskiwania zgody na udział w badaniu<sup>28</sup> przed przystąpieniem do etapu realizacji badań jakości życia dzieci w Łodzi, kwestie etyczne były źródłem wielu dylematów. W przewodniku sygnowanym przez ESOMAR dotyczącym prowadzenia badań z dziećmi i młodzieżą, podjęta została próba rozwinięcia artykułu 8 Kodeksu. W podpunkcie „Wymogi” zawarto dyrektywy odnośnie do zgody na udział w badaniu, punkt pierwszy dotyczy realizacji badań w instytucjach: „W przypadku prowadzenia badania w »środowisku chronionym«, tzn. w miejscach takich jak szkoła czy ośrodek zajęć rekreacyjnych, w których można wskazać osobę odpowiedzialną za bezpieczeństwo dzieci, przed przeprowadzeniem jakiegokolwiek wywiadu należy uzyskać pozwolenie osoby dorosłej odpowiedzialnej za nadzorowanie danej placówki (np. nauczyciela)”. Istotny w analizowanym kontekście jest również punkt 3: „Zwracając się o zgodę na przeprowadzenie wywiadu, należy przekazać osobie odpowiedzialnej za dziecko dostateczne informacje, na podstawie których będzie mogła ona podjąć przemyślaną decyzję co do udzielenia lub odmowy takiej zgody. Jeżeli nie ma możliwości, aby dana osoba zobaczyła lub usłyszała pytania, które mają zostać zadane, należy wyjaśnić tematykę i ogólny charakter wywiadu oraz przekazać wyjaśnienia dotyczące pytań, które mogą potencjalnie dotyczyć wrażliwych tematów, spieszyc młodego respondenta itp. Tożsamość osoby udzielającej zgody na wywiad należy odnotować na piśmie, natomiast nie ma zazwyczaj potrzeby uzyskiwania zgody w formie pisemnej”. Kierując się punktem pierwszym, możemy uznać, że zgoda dyrektora placówki jest wystarczająca, wydaje się, że jeżeli dodatkowo weźmiemy pod uwagę fakt, że prowadzimy

26 W kodeksie ESOMAR – zgodę rodzica lub opiekuna, w Kodeksie PTS – zgodę rodzica lub opiekuna prawnego.

27 Jest to konstatacja post factum, w czasie przygotowania i realizacji badań Kodeks Etyki Socjologa PTS nie był uchwalony. Rozważania więc odnoszą się głównie do obowiązującego wówczas Kodeksu ESOMAR.

28 Albo w ogóle nie poświęca się temu miejsca, albo opisuje bardzo zdawkowo, w raporcie z badań HBSC, największych badań jakości życia dzieci zależnej od zdrowia w Polsce, przeczytać możemy: „Przed przystąpieniem do badań uzyskano zgodę dyrektora szkoły oraz powiadomiono kuratorium oświaty stosownie do lokalizacji szkoły. Położono nacisk na anonimowość badania. (...) Zastosowano formułę zgody biernej rodziców, to znaczy brak odmowy oznaczał zgodę. Uczniowie mieli prawo odmówić uczestnictwa w badaniu lub odpowiedzi na pytania, które uznali za zbyt osobiste” (s. 15–16).

badania naukowe, a nie marketingowe, możemy przystąpić do rozmów z dyrektorem placówki w sprawie wyrażenia zgody na realizację badania, pozostaje jednak pytanie, czy takie postępowanie jest w pełni etyczne, a dodatkowo uwzględnia postulat podmiotowego traktowania respondenta. Działania badaczom nie ułatwia brak ustalonych, powszechnie obowiązujących procedur, co zostało potwierdzone nic niewnoszącymi próbami konsultacji sposobu realizacji badania w instytucjach nadzorujących szkoły. Trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć na postawione wyżej pytanie, na pewno pozostawienie decyzji dotyczącej realizacji badania na terenie kierowanej przez niego placówki, w gestii dyrektora ułatwi realizację badania, zapewni większy poziom reprezentatywności próby, a przez to umożliwi uzyskanie bardziej wiarygodnych informacji. Zakładam również, że celem badań z dziećmi o charakterze naukowym powinno być poszukiwanie odpowiedzi na pytania istotne nie tylko ze względu na chęć wzbogacenia wiedzy, ale również wykorzystania jej w sposób mogący przysłużyć się respondentom, czy też szerszej kategorii, którą reprezentują. Nieuprawnione jest narażanie respondentów jedynie dla zaspokojenia potrzeb poznawczych, a mimo wszelkiej staranności, zawsze możemy mieć z tym do czynienia w badaniach z dziećmi. Czy te argumenty wystarczą, aby odpowiedź na wyżej postawione pytanie była twierdząca? W przypadku badania jakości życia dyrektorzy zostali szczegółowo poinformowani o formie, celu badania, sposobie wykorzystania wyników, przedstawiony został im również kwestionariusz ankiety, możemy więc przyjąć, iż byli oni w pełni poinformowani o badaniu, a więc udzielona przez nich zgoda miała charakter „świadomej zgody”<sup>29</sup>. Zgodnie z ich sugestią w materiałach dysseminacyjnych, późniejszych publikacjach nie zostały ujawnione dane adresowe pozwalające na identyfikację placówek, w których realizowano badanie. Jednakże, z drugiej strony dyrektorzy obarczeni zostali odpowiedzialnością za wyrażoną przez siebie, jak można domniemywać w dobrej wierze, zgodę na wzięcie przez uczniów udziału w ankiecie. Mogli spotkać się z negatywnymi reakcjami podopiecznych, czy wyrazami niezadowolenia rodziców<sup>30</sup>. Uregulowanie kwestii realizacji badań naukowych na terenie instytucji edukacyjnych zdecydowanie poprawiłoby sytuację zarówno badaczy, jak i dyrektorów placówek.

Poruszany przeze mnie wcześniej problem uznania podmiotowości dziecka wysoko podnosi standardy związane z realizacją prawa młodego respondenta do wyrażania bądź nie zgody na udział w badaniu. Jednak spornym pozostaje fakt, od jakiego wieku uznać można, że dzieci posiadają odpowiednie kompetencje, aby taką decyzję podjąć. W podręczniku C. Frankfort-Nachmias oraz D. Nachmias za osoby niekompetentne w tym sensie uznają „małe dzieci”, co jest określeniem

29 Pojęcie świadomej zgody rozumiem zgodnie z definicją Dienera i Crandala jako procedurę, w trakcie której osoby podejmują decyzję, czy uczestniczyć w badaniach po tym, jak zostaną poinformowane o faktach, które mogłyby wpłynąć na ich decyzję (za: Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 96).

30 W szkołach, w których nie udało się zrealizować badań dominował argument dotyczący obawy przed reakcjami rodziców.

bardzo nieścisłym. Nie zmienia to jednak faktu, że jeśli jako badacze zdecydujemy, że dziecko jest na tyle kompetentne, aby wziąć udział w badaniu, to również, w odpowiedniej formie, powinniśmy umożliwić mu wyrażenie opinii odnośnie do swojego w nim uczestnictwa. Jednakże ankieta audytoryjna jest techniką, która *de facto* utrudnia uzyskanie w pełni dobrowolnej zgody. Kontekst realizacji ankiety audytoryjnej – w szkole, w trakcie lekcji, wywołuje sposób myślenia o badaniu, jako zadaniu obowiązkowym, którego wykonanie, biorąc pod uwagę aspekt dobrowolności/przymusowości nie odbiega od innych które stawiane są przed uczniem na terenie placówki. W realizowanym badaniu ankieterzy w fazie aranżacji podkreślali, że wypełnienie ankiety jest dobrowolne, a jeśli dziecko nie chce nie musi odpowiadać na zawarte w niej pytanie/a. Nie spotkali się jednak z żadnym przypadkiem otwartej odmowy. Czy rzeczywiście każdy z uczniów nie miał oporów, aby wziąć udział w badaniu, czy raczej nie postrzegał jako realnej możliwości wyrażenia sprzeciwu wobec postawionego mu, jako członkowi zbiorowości – klasy, zadania? Za niewyartykułowaną formę odmowy uznać można dwa przypadki oddania bez mała pustych ankiet, pokrytych jedynie „rysunkami”. Nie odnotowano również wielu przypadków niechęci wobec udzielenia odpowiedzi na konkretne pytania, motywowanej innymi czynnikami niż brak wiedzy umożliwiającej ją.

Inny problem związany jest z przedstawieniem respondentom dokładnego celu przedsięwzięcia badawczego. Wśród badaczy nie ustaje polemika, czy można/ powinno się przedstawiać badanym dokładną informację o przedmiocie naszego zainteresowania, szczególnie jeśli temat jest drażliwy. Z jednej strony może to potencjalnych respondentów zniechęcić, a nawet dotknąć, z drugiej jeśli pominięty, czy zawołowany zostanie rzeczywisty cel badania badacze narażają się na zarzut nieuczciwości. W przypadku badań z dziećmi należy wziąć pod uwagę dodatkowo poziom rozwoju i wiedzy, jasne jest więc, że temat musi zostać przedstawiony w sposób przystępny i zrozumiały, odpowiadający w pełni zakresowi poruszanych kwestii, a także wskazujący respondentowi, że poruszane zagadnienia są dla niego istotne i bezpośrednio go dotyczą. Nie wydaje się zasadnym szczegółowe ujawnianie celu badania w przypadku tematyki mogącej wywołać dyskomfort u respondentów, np. przemoc domowa, czy doświadczanie biedy. Bardzo istotne jest jednak wyjaśnienie, czemu służą badania i jak zostaną wykorzystane, zwłaszcza, że dla dzieci może być to sytuacja nowa i nie w pełni zrozumiała.

### **Drażliwość poruszanych zagadnień**

Drażliwość pytań, rozumiana za Kubiak, Przybyłowską i Rostockim jako „cecha pytania, która wywołuje w respondencie negatywne procesy emocjonalne (wstyd, zażenowanie, lęk, gniew, złość itp.)” (1992, s. 97), jest kwestią, którą należy szczególnie mieć na uwadze w badaniach ankietowych z dziećmi. Drażliwość pytania może być spowodowana:

- Zbyt dużą trudnością pytania;
- Naruszeniem sfery prywatności i intymności;
- Zawartymi w nim nieobojętnymi treściami (por. Ibidem).



O trudnościach ze zrozumieniem pytań była już mowa, należy przede wszystkim zadbać o to, aby język, którym posługuje się badacz w ankiecie był językiem respondenta oraz o możliwe skrócenie i uproszczenia treści pytań. Wydaje się, że w omawianej ankiecie problem ten udało się zminimalizować. Jedynie w kilku przypadkach uczniowie zwracali się z prośbą o wyjaśnienia słów „stypendium” lub „parafia”. Nie było problemów technicznych z wypełnianiem formularza, po wyjaśnieniu w trakcie aranżacji, problemu nie stanowiły również reguły przejścia. W pojedynczych przypadkach odnotowano jednak niedostatek elementarnych, jak się wydaje na tym poziomie kompetencji – czytania i rozumienia poleceń. Jak wspominałam wcześniej, kilkoro dzieci sylabizowało szeptem treść pytań lub zadawało kilkakrotnie pytania dotyczące tych samych kwestii. Zwykle dzieci te bardzo starały się nadążyć za kolegami z klasy, jednak czas wypełniania wydłużał się. Ankieterzy w żadnym przypadku nie pośpieszali dzieci, ani nie okazywali zniecierpliwienia, jeśli dziecko nie zdążyło wypełnić ankiety do końca w trakcie lekcji pytano, czy chce dokończyć na przerwie, w dwóch przypadkach ten dodatkowy czas nie był wystarczający. Mimo to ankieterzy dziękowali dziecku za wzięcie udziału w badaniu i zapewniali, że nawet nie w pełni wypełniona ankieta jest bardzo ważna i potrzebna badaczom.

### **Naruszenie sfery prywatności i intymności badanego**

Prawo badanego do zachowania prywatności, zdefiniowane przez Robhause na i Brima jako „wolność jednostki, co do wyboru czasu i okoliczności, i co ważniejsze zakresu, w jakim chce ona lub nie chce ujawnić swoich postaw, wierzeń, zachowań i opinii” (za: Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 100), stanowi realne wyzwanie dla badaczy. Wiele miejsca poświęca się temu zagadnieniu w badaniach z dorosłymi, jednak wiele dylematów pozostaje nierozwiązanych. W przypadku młodych respondentów sprawę dodatkowo komplikuje fakt, że dziecko, teoretycznie opowiadając o swojej sytuacji, może mieć problem nie tylko z naruszeniem własnej sfery prywatnej, ale również ujawnianiem „tajemnic” rodziny, czy rówieśników. Wydaje się, że istnieje znaczące ryzyko pojawienia się wątpliwości, które mogą zaburzyć równowagę emocjonalną, stanowić podstawę do niepokoju np. czy mogę/powinienem wskazać, że w domu są kłótnie, czy nie jest to „zdrada”? Czy jeśli wskażę, że doświadczam przemocy w szkole, to będzie to „donosicielstwo”? Mama zawsze zakazuje mi chwalić się obcym ludziom, jakie mamy sprzęty w domu, w obawie przed kradzieżą, czy postąpię wbrew jej zaleceniom, jak zaznaczę, że mamy samochód i zmywarkę? Bardzo istotne więc wydaje się bardzo dokładne wyjaśnienie, czemu służą badania i jak zostaną wykorzystane. Poczucie bezpieczeństwa wzmocnić może również omówienie kwestii poufności i anonimowości. W zrealizowanych badaniach osoby przeprowadzające ankietę pytały dzieci, czy wiedzą co to znaczy, że ankieta jest anonimowa, prosiły zgłaszające się osoby o wyjaśnienia i w razie potrzeby precyzowały informacje. W związ-

ku z miejscem realizacji podkreślano, że nikt ze szkoły czy rodziny nie będzie miał wglądu w wypełnione formularze, ani nie pozna odpowiedzi konkretnego ucznia. Przypominano, aby dzieci nie podpisywały ankiet, nie podawały adresu, informacja ta znalazła się również na pierwszej stronie formularza. Nie rozwieje to zapewne obaw wszystkich respondentów, szczególnie tych charakteryzujących się wyższym poziomem lęku w omawianej sferze, jednak z pewnością może przyczynić się do zminimalizowania negatywnych odczuć w omawianym kontekście.

### **Nieobojętność poruszanych treści**

Ankieta audytoryjna jest techniką, w której respondent samodzielnie, bez pośrednictwa osób trzecich konfrontuje się z przedstawionym formularzem, osoba przeprowadzająca zawsze może pomóc i wyjaśnić, ale respondent nie ma poczucia, że ankieter kontroluje sposób w jaki udziela odpowiedzi i czy w ogóle odpowiada na pytania. Większa swoboda zmniejsza więc poczucie zobowiązania udzielenia odpowiedzi na pytania wywołujące negatywne odczucia u osoby wypełniającej ankietę. Nie rozwiązuje to jednak całkowicie problemu obecności w ankiecie tematów, które mogą być dla młodych respondentów drażliwe. W czasie projektowania kwestionariusza ankiety podjęte zostały wszelkie starania, aby zminimalizować liczbę pytań, które mogły być uznane przez respondentów za drażliwe. Jednakże uwzględnienie w koncepcji badawczej komponentu strukturalnego oraz konieczność uwzględnienia pytań stanowiących próbę dotarcia do obiektywnej charakterystyki sytuacji badanego powodowały, że nie udało się ich zupełnie wyeliminować. Odczucie drażliwości pytania, oraz jej poziom związane są często z doświadczeniami, które w różnym stopniu możliwe są do przewidzenia. Jak już wcześniej pisałam, w ankiecie przedstawionej respondentom, znalazły się pytania, których celem była rekonstrukcja sytuacji rodzinnej oraz statusu ekonomicznego gospodarstwa domowego respondenta. Można przypuszczać, że niektórzy z respondentów jako drażliwe mogli postrzegać pytanie o osoby wspólnie zamieszkujące w gospodarstwie domowym, gdyż znaczna liczba dzieci wychowuje się w rodzinach monoparentalnych i rekonstruowanych. Przywołanie tej sytuacji i konieczność przelania jej na papier mogła wywołać u dziecka negatywne stany emocjonalne. Czy jest to jednak pytanie niecodzienne i zupełnie niespodziewane? Wydaje się, że sytuacja ta mieści się współcześnie w pojęciu normy społecznej, dodatkowo, jak można stwierdzić na podstawie wyników badań jest relatywnie upowszechniona, co prawdopodobnie znacznie zmniejsza obciążenie respondenta, które można by przypisać temu pytaniu. Mimo wszystko nie sposób jest jednoznacznie stwierdzić, czy w związku z tym możemy pozbyć się etycznych dylematów. Przywołać można rozbieżne stanowiska wyrażone przez W. A. Rostockiego w artykule dotyczącym kłamstwa obronnego respondenta i polemice z nim K. M. Słomczyńskiego. Pierwszy z autorów przywołuje słowa M. Ossowskiej: „Nie zadawaj człowiekowi pytań, które by w przypad-

ku szczerzej odpowiedzi mogły naruszać jego poczucie bezpieczeństwa albo mogły obniżyć opinię o jego osobie we własnych czy cudzych oczach”, drugi w odpowiedzi na tezy zawarte w artykule pisze: „Trzeba zwrócić uwagę na fakt, że człowiek jako istotna społeczna, uwikłana w życie w kontakty społeczne – zawsze narażony jest na urazy i przykrości (związane z naruszeniem samooceny) na naruszenie jakichś swoich interesów itp.” (Rostocki, 1992, s. 48–49).

Tematem, który również wywołać może negatywne stany emocjonalne pozostaje kwestia rekonstrukcji sytuacji ekonomicznej. Próbowano ją odtworzyć głównie za pomocą pytań o wyposażenie gospodarstwa domowego, posiadane przez dziecko przedmioty oraz warunki mieszkaniowe. Kwestie te są bardzo istotne dla dzieci, często stanowiąc punkt wyjścia do samooceny, najczęściej zbudowanej na podstawie opinii rówieśników. W środowisku koleżeńskim stan posiadania często pozostaje przedmiotem rozmów, „licytowania się”, wyznacznikiem miejsca w grupowej hierarchii, a co za tym idzie staje się źródłem frustracji gorzej sytuowanych dzieci. Analogicznie do wyżej omówionego zagadnienia, z jednej strony jest to temat „oswojony”, co z drugiej nie znaczy wcale, że niewywołujący negatywnych emocji.

Kolejny temat, który jak można domniemywać był drażliwy dla respondentów dotyczył pracy zawodowej rodziców, a właściwie jej braku. Jak się okazało, nie sam fakt bezrobocia rodziców, ale nieumiejętność zakwalifikowania sytuacji rodzica do zaproponowanej kafeterii stanowił główny problem. Należy zauważyć, że w kafeterii znalazły się możliwości uwzględniające fakt braku kontaktu z rodzicem, braku wiedzy o tym, czy pracuje itp., jak się jednak okazało, doświadczenia respondentów wykraczały poza przygotowane warianty odpowiedzi. Nie były to przypadki odosobnione, kiedy uczniowie wypełniający ankietę pytali osobę prowadzącą „co mam zaznaczyć, gdy mój tata jest w więzieniu” lub „gdy mój tata ciągle pije”? Jak się wydaje dyskomfort ankietowanych był w takich przypadkach większy niż respondentów, którzy ku zaskoczeniu osób przeprowadzających badanie zadawali takie pytania na forum klasy bez skrępowania. A przecież właśnie z obawy o negatywne odczucia uczniów zrezygnowano z umieszczenia w formularzu ankiety takich, jak wydawało się badaczom, wysoce drażliwych kwestii. Wydaje się, że przewidzenie poziomu drażliwości pytania w przypadku respondentów – dzieci jest trudniejsze niż u dorosłych. Ten stan rzeczy wynika ze zróżnicowanej sytuacji dzieci i ich osobistych odczuć z nią związanych, z istotnego, prawdopodobnie większego niż u dorosłych, wpływu cech nieukształtowanej jeszcze w pełni osobowości, a także z odległości świata dziecięcych doświadczeń i sposobu ich interpretacji przez respondentów od świata badaczy – dorosłych. Co więcej ryzyko związane z zadawaniem pytań mogących wywołać dyskomfort jest wielostronne, negatywne odczucia emocjonalne mogą być bardziej gwałtowne oraz bardziej długotrwałe, szczególnie u dzieci wrażliwych. Istotne jest więc, aby mieć pełną świadomość konsekwencji, jakie niesie ze sobą badanie dzieci. Konieczna jest empatia i wrażliwość badawcza, a także ponadprzeciętna dbałość o szczegóły przy projektowaniu kwestionariusza i realizacji badań.

Opisałam zagadnienia, które, jak się wydaje, mogły być postrzegane jako drażliwe przez część respondentów, którzy wzięli udział w badaniu. Nie wyczerpują one jednak listy kwestii, które mogły wywołać negatywne odczucia uczniów. Wszystkie sfery uważane przez daną kategorię osób uczestniczących w badaniu za ważne, w których sytuacja odbiega, od definiowanej przez nich normy, mogą być odbierane jako drażliwe. Dla osób w wieku 12–13 lat z pewnością mogą być to również relacje z rówieśnikami (np. posiadanie przyjaciela, bycie ofiarą przemocy), relacje rodzinne (spędzanie czasu z rodzicami, poczucie wsparcia) czy stan zdrowia. Osoba dorosła w większym stopniu świadoma jest zróżnicowania sytuacji życiowych oraz ich przyczyn, dziecko natomiast może mieć poczucie niezasłużonej winy, czy trudnej do zaakceptowania w tym okresie życia odmienności.

Jedną z podstawowych zasad etycznych w badaniach społecznych jest dołożenie wszelkiej staranności, aby po realizacji badania osoba w nich uczestnicząca nie była w gorszym stanie emocjonalnym, psychicznym niż przed nim (Babbie, 2003, por. Rostocki, 1999). Czy zrealizowana ankieta audytoryjna mogła przyczynić się do dyskomfortu psychicznego respondentów? Takiej sytuacji wykluczyć nie można, tak samo jak nie można tego uczynić w stosunku do znakomitej większości innych badań społecznych. Podjęto jednak liczne działania, aby ryzyko to zminimalizować.

### **A co z ankieterami?**

Chciałabym wspomnieć o jeszcze jednym aspekcie – kwestii obciążenia psychicznego osób realizujących badanie, która poruszona została przez W. A. Rostockiego (2004). Analizując problemy etyczne badań nad polską biedą, autor zauważa: „Niewykluczone nawet, że to oni [badający] ponieśli większe [od badanych] nie tylko emocjonalne, lecz także społeczne szkody”<sup>31</sup>. Zapewne niejednokrotnie, jak wynika z moich własnych doświadczeń, czy rozmów z koleżankami i kolegami z zespołu, spotykaliśmy się trudnymi sytuacjami, wywołującymi negatywne odczucia. W kilku przypadkach mieliśmy okazję przekonać się o praktykach selekcyjnych obecnych w szkołach podstawowych (wskazywano „najgorszą” klasę, czasami wzbogacono komentarzami wypowiedzianymi przez nauczycieli, które nas bulwersowały, w jednym przypadku wskazano jedyne w naszym gronie koleżkę, jako osobę, która powinna pójść do jednej z klas – „bo tam chodzą tacy uczniowie, że kobieta sobie nie radzi”), zetknęliśmy z trudnymi sytuacjami indywidualnymi, niektóre opisałam powyżej, w innych przypadkach dzieci „na ucho” zwierzały się ze swojej trudnej sytuacji czy przeżyć, mogliśmy zaobserwować stygmatyzujące zachowania nauczycieli („ty się lepiej uspokój, bo do kuratora zadzwonię”; „o taka długa

31 Techniki oparte na komunikowaniu bezpośrednim są zapewne zdecydowanie bardziej obciążające emocjonalnie, co nie znaczy, że doświadczenia wynikające z przeprowadzenia ankiety audytoryjnej pozostają bez wpływu na realizatorów.

ankieta, to X nawet nie zdąży przeczytać”). Dla nikogo z nas, zwłaszcza wobec niewielkich możliwości reakcji nie było to obojętne, wywoływało poczucie bezradności, wiele negatywnych emocji, czy można je jednak rozpatrywać w kategoriach „krzywdy”? Myślę, że dla badacza, takie doświadczenia, mogą mieć pozytywny, formacyjny wpływ, rozwinąć badawczą wrażliwość i empatię, a z własnej perspektywy mogę dodać, że również umocnić badawcze zainteresowania i inklinacje do uwypuklenia aplikacyjnej funkcji badań. Należy również wspomnieć, że doświadczyliśmy bardzo wiele, może nawet więcej pozytywnych sytuacji: duże zrozumienie, wyrażane przez dyrektorów i nauczycieli zapotrzebowanie na tego typu badania, obserwowaliśmy przykłady wspierającej postawy w stosunku do uczniów prezentowanej przez nauczycieli i dyrektorów, a wreszcie skierowane do nas wyrazy sympatii ze strony dzieci.



## Rozdział 4

# Determinanty jakości życia dzieci

### 4.1. Status społeczno-ekonomiczny rodziny a funkcjonowanie dziecka – wnioski z badań

Zależności pomiędzy wpływem charakterystyki sytuacji rodzinnej a różnymi aspektami funkcjonowania dziecka były wielokrotnie poddawane analizom. Wśród wiodących tematów znajdują się: zależność pomiędzy warunkami materialnymi, poziomem wykształcenia rodziców czy strukturą rodziny a osiągnięciami dzieci. Szczególnie często analizuje się ich związek z osiągnięciami edukacyjnymi, zdrowiem i dobrostanem psychicznym (Brooks-Gunn, Duncan, 1997; Bradley, Corwyn, 2002). Od lat powojennych podejmowano badania zależności pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym (SES) rodziny a rozwojem czy różnie rozumianym dobrostanem dziecka. Jak dowodzą Bornstein i Bradley, od początku uważano, że status społeczno-ekonomiczny rodziny ma zarówno bezpośredni (poprzez dostęp do zasobów), jak i pośredni (poprzez kompetencje i oddziaływania wychowawcze rodziców) wpływ na wzorzec dorastania i rozwoju (2003, s. 8). Jednak, jak pokazują meta-analizy (Bradley, Corwyn 2002; Letourneau et. al., 2013), znacznie częściej mamy do czynienia z analizami wpływu pojedynczych zmiennych niezależnych niż zmiennej złożonej, jaką jest status społeczno-ekonomiczny. Bradley i Corwyn podkreślają, że większość badań analizuje oddziaływanie tylko na jeden z aspektów, a nawet jeśli pod uwagę bierze się więcej niż jedną zmienną zależną, niewiele uwagi poświęca się zagadnieniu doświadczania przez dziecko kumulacji negatywnych efektów w wielu dziedzinach (2002, s. 378). Tym niemniej wyniki badań dowodzą związku pomiędzy niskim SES a nieoptymalnym funkcjonowaniem w bez mała wszystkich obszarach. SES wpływa na rozwój dzieci i młodzieży na różnych etapach

cyklu życia i poprzez różne mechanizmy, uwzględniając różnorodne zasoby rodziców, jakość i zakres wsparcia społecznego czy stan psychiczny rodziców. Badacze w niejednakowy sposób rozkładają akcenty, część z nich podkreśla, że niższy SES oddziałuje na rozwój dziecka poprzez oddziaływanie rodziców niebędących w stanie zapewnić materialnych zasobów koniecznych do prawidłowego rozwoju (Becker, 1991), inni podkreślają, że stres doświadczany przez rodziców i ich zachowania wobec dziecka wpływają na przebieg rozwoju dziecka. Z kolei inne badania pokazują, że połączenie tych dwóch czynników, zarówno problemy materialne same w sobie, jak i funkcjonowanie rodziców w sytuacji ekonomicznej stanowiącej źródło stresu sprawiają, że rodzina nie jest w stanie zapewnić materialnych i niematerialnych zasobów koniecznych, aby wspierać optymalny rozwój dzieci i młodzieży. Niski SES wiąże się również u rodziców z problemami natury psychicznej, co skutkuje ograniczeniem wspierających relacji, niespójnym, pozbawionym zaangażowania stylem wychowawczym i słabym przywiązaniem na linii dziecko-opiekun. Izolacja społeczna i wykluczenie, również powiązane z niskim SES, zwiększają ryzyko zaburzeń zachowania. Dzieci wychowujące się w środowisku charakteryzującym się słabymi więziami, o niewielkiej liczbie osób, które można zaliczyć do sieci wsparcia społecznego, doświadczają deprivacji wpływającej na ich rozwój neurologiczny oraz zachowania (za: Letourneau et. al., 2013, s. 212–213). Badacze amerykańscy poddają analizie czynniki współwystępujące z niskim SES, moderujące zależność pomiędzy SES rodziny a osiągnięciami rozwojowymi dzieci. Wśród najczęściej analizowanych czynników wymienić należy okolicę zamieszkania, grupę etniczną, status zawodowy rodziców, strukturę i charakterystykę (stylów rodzicielskich, przywiązania) rodziny (McKeown et. al., 2003) czy postaw nauczycieli wobec uczniów pochodzących z rodzin charakteryzujących się niskim SES (patrz: Bradley, Corwyn, 2002).

W literaturze naukowej znaleźć można wiele badań analizujących zależność pomiędzy różnymi aspektami sytuacji rodzinnej, szczególnie często charakteryzowanymi poprzez zagadnienia związane z sytuacją materialną, poziomem wykształcenia rodziców, a osiągnięciami rozwojowymi, funkcjonowaniem dziecka. Znacznie rzadziej jako zmienną niezależną wykorzystuje się syntetyczną zmienną statusu społeczno-ekonomicznego (por. Ibidem). Nie udało mi się dotrzeć do badań, które na poziomie mikro analizowałyby zależność pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym rodziny a jakością życia dzieci.

Analizy prowadzone na poziomie makro, bazujące na danych dla wielu krajów, podejmują kwestię analizy zależności pomiędzy zmiennymi, które stanowią komponenty statusu społeczno-ekonomicznego, szczególnie skupiając się na kwestiach materialnych – ubóstwa, deprivacji, a poszczególnymi obszarami dobrostanu dziecka (Bradshaw et al., 2010). Bradshaw i współpracownicy bazując na danych z *Index of the Child Well-being in the EU 29 Countries*, wykazali silny ujemny związek pomiędzy satysfakcją z życia a poziomem deprivacji (poziom deprivacji wyjaśnia 43% zmienności poziomu zróżnicowania satysfakcji z życia), jak i udziałem zasobów mieszkaniowych niskiej jakości w danym kraju. Co więcej, potwierdzono negatywny związek pomiędzy poziomem deprivacji materialnej a pozytywnymi relacjami z ko-



legami i koleżankami z klasy. W podsumowaniu autorzy stwierdzają, że w wymiarze globalnym czy narodowym subiektywny dobrostan dziecka nie jest powiązany z poziomem satysfakcji w poszczególnych sferach: szkoły, zdrowia, relacji rodzinnych, ani strukturą rodziny. Koreluje zaś z relacjami rówieśniczymi oraz wskaźnikami dobrostanu materialnego (deprywacją i niską jakością zasobów mieszkaniowych). Dobrostan materialny powiązany jest również z jakością relacji rówieśniczych (Ibidem s. 8–9).

Analizą zróżnicowania wynikającego z wpływu statusu rodziny na różne sfery jakości życia dzieci: dochodu, edukacji, zdrowia i zadowolenia z życia poświęcony jest również raport UNICEF *Równe szanse dla dzieci. Nierówności w zakresie warunków i jakości życia w krajach bogatych* (Report Card n. 13). Z raportu wynika, że status społeczno-ekonomiczny jest istotnym czynnikiem determinującym poziom osiągnięć dziecka w zakresie zdrowia, edukacji i zadowolenia z życia (s. 37). We wszystkich krajach poddanych analizie badania pokazują „iż dzieci o najniższym SES znacznie częściej znajdują się w dolnej części skali zadowolenia z życia, pomimo, iż zakres ten jest zasadniczo różny w poszczególnych krajach. Największy wpływ SES odnotowano na Węgrzech, w Izraelu, Luksemburgu, Polsce oraz Portugalii, gdzie dzieci z grupy o najniższym SES znacznie częściej, tj. o 18–27 punktów procentowych, zgłaszają ekstremalnie niski poziom zadowolenia z życia” (s. 34). Analogiczna sytuacja dotyczy osiągnięć edukacyjnych: „uczniowie z rodzin znajdujących się w najgorszym położeniu znacznie częściej (średnio o 18 punktów procentowych) znajdowali się w dolnej części rozkładu osiągnięć niż dzieci z grupy o najwyższym SES. Jednakże zakres tego trendu jest różny w różnych krajach”. Nierówności w zakresie sytuacji zdrowotnej przejawiają się przede wszystkim w obszarze zachowań zdrowotnych: aktywności fizycznej i zdrowego odżywiania. We wszystkich badanych krajach „dzieci z grupy o najniższym SES zdecydowanie częściej pozostają w tyle w zakresie aktywności fizycznej. Największe rozwarstwienie społeczne występuje w Belgii, na Łotwie i w Luksemburgu, gdzie dzieci z grupy o najniższym SES zdecydowanie częściej (o ponad 20 punktów procentowych) znajdują się w najniższej części rozkładu niż dzieci z grupy o najwyższym SES”, co więcej „dzieci z grupy o najniższym SES zdecydowanie częściej pozostają w tyle w zakresie spożywania owoców i owoców” (s. 34, 35).

## 4.2. Konstrukcja wskaźnika SES rodziny dziecka w projekcie badawczym

Podstawową zmienną wyjaśniającą w realizowanym projekcie badawczym jest status społeczno-ekonomiczny (SES) rodziny dziecka. Głównym celem pracy jest charakterystyka jakości życia dzieci pochodzących z rodzin o niskim SES, jednak jedynie porównanie z jakością życia dzieci wychowujących się w rodzinach o wyższej

pozycji społecznej pozwoli na wyciągnięcie pogłębionych wniosków, umożliwiających wyjście poza ujęcie deskryptywne. Konstrukcja wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego była jednym z najtrudniejszych zadań w realizowanym projekcie badawczym. Przygotowanie tej podstawowej zmiennej w badaniach, w których respondentami są dzieci zwykle nastęrcza licznych trudności i stanowi wyzwanie dla badaczy. Wynika to z kilku czynników. Pojęcie statusu społeczno-ekonomicznego jest w socjologii pojęciem klasycznym, nie ma tu miejsca na dowolność i arbitralne ustalenia, jakie możliwe są do zaakceptowania w przypadku pojęcia jakości życia. Nie znaczy to jednak, że istnieje jeden sposób operacjonalizacji tego pojęcia i co za tym idzie jego pomiaru. W klasycznym ujęciu o statusie społeczno-ekonomicznym orzeka się na podstawie trzech zmiennych: zawód, wykształcenie i dochody (Szarfenberg, 2009). W dążeniu do uproszczenia i ujednoczenia wskaźników pozycji społecznej obecnie najczęściej wykorzystuje się pojęcie zawodu, można przytoczyć dwutorową argumentację na rzecz takiego sposobu pomiaru. Po pierwsze wynika to ze względnej łatwości w sformułowaniu i interpretacji pytania, oraz z faktu, że nie jest to zagadnienie postrzegane przez respondentów jako drażliwe. Większe jest prawdopodobieństwo uzyskania wiarygodnych odpowiedzi, niż w przypadku pytań o wykształcenie czy dochody. Po drugie, zmienna, jaką jest zawód „jest silnym korelatem innych cech położenia społecznego jednostek. Z wyjątkiem poziomu wykształcenia żaden inny atrybut położenia społecznego nie jest w znaczącym stopniu skorelowany z tak wieloma zjawiskami jak zawód” (Domański 2004, s. 107). Przykładami klasyfikacji opartych na kryterium pozycji zawodowej są schemat EGP czy The European Socioeconomic Classification (ESeC). Cytując K. Janicką: „empiryczne badania stratyfikacyjne potwierdziły uniwersalność i znaczną trwałość w czasie wzoru relacji łączących wykonywanie określonego zawodu z wielowymiarowo określoną pozycją w strukturze społecznej” (1997, s. 17).

Klasyczne podejście w badaniach z dziećmi, które, jako respondenci, miałyby odpowiadać na trzy pytania identyfikujące status społeczno-ekonomiczny: o dochody, wykształcenie i zawód rodziców jest niemożliwe. Wynika to przede wszystkim z braku wiedzy o „sprawach dorosłych”. J. Scott (2000), analizując odpowiedzi brytyjskich nastolatków (11–16 lat) na pytania zawarte w kwestionariuszu British Household Study stwierdza, że dzieci są w stanie precyzyjnie odpowiedzieć na pytanie o zawód rodziców w wieku 15–16 lat. Młodsze nastolatki mają również problemy z udzieleniem odpowiedzi na pytanie o wykształcenie rodziców, pytanie to obarczone jest znacznym odsetkiem braków danych oraz przeszacowaniem w kategoriach skrajnych. Jasne jest również, że zadawanie pytania o dochód rodziny jest bezcelowe. Sytuacja badacza zainteresowanego umiejscowieniem rodziny respondenta w strukturze społecznej staje się więc bardzo skomplikowana. W ramach projektów badawczych, w których respondentami były dzieci w okresie adolescencji, starano się wybrnąć na różne sposoby. Przedstawię pokrótce najbardziej typowe rozwiązania. W projekcie badawczym HBSC w opracowaniach polskiego zespołu posługiwano się następującymi wskaźnikami statusu społeczno-ekonomicznego rodziny dziecka:

- Skala materialnej zamożności rodziny (uwzględniająca: komputer, samochód, samodzielny pokój dziecka, wyjazd z rodziną poza miejsce zamieszkania – Alfa Cronbacha = 0,534);
- Subiektywna ocena warunków materialnych rodziny;
- Skala problemów w okolicy zamieszkania (obecność: grup młodzieży stwarzającej problemy; śmieci, potłuczonego szkła, leżących wszędzie odpadków; zaniedbanych domów i innych budynków) (Mazur, red., 2007).

Według Mazur i Woynarowskiej „szczególnie godna zalecenia jest skala zasobów materialnych rodziny, która jest łatwa w użyciu, obiektywna i dobrze koreluje ze wskaźnikami makroekonomicznymi” (2004, s. 389). Autorki porównywały ją ze wspomnianymi wyżej wskaźnikami, a także pozycją zawodową ojca.

W projekcie badawczym *Civic Education Study IEA* status społeczno-ekonomiczny rodziny respondenta (15-latkowie) określa się na podstawie trzech zmiennych: wykształcenie matki, wykształcenie ojca oraz zasobność domowej biblioteczki. Zmienne obarczone są dużym ryzykiem błędów, o których wcześniej wspominałam: niewiedza, świadome przekłamania lub braki danych. Jednak „rozkłady procentowe deklarowanego przez respondenta poziomu wykształcenia rodziców dość dobrze pasują do niezależnych oszacowań tych rozkładów”, co więcej, „korelacje pomiędzy tak wskaźnikowaną zmienną SES a innymi zmiennymi (np. osiągnięć szkolnych) są zgodne z naszą wiedzą” (Dolata, 2008, s. 72).

W raporcie podsumowującym badania PISA<sup>1</sup> na szczeblu międzynarodowym wykorzystywany jest *indeks społecznego, ekonomicznego i kulturowego statusu (ESEC)*. W jego skład wchodzi: wykształcenie matki lub ojca<sup>2</sup> mierzone liczbą lat nauki, pozycja zawodowa<sup>3</sup> matki lub ojca, wyposażenie gospodarstwa domowego (OECD, 2010). W polskim opracowaniu wyników badania PISA (Haman, 2007) podana jest informacja, iż na jego potrzeby autorzy posługują się wskaźnikiem ISEI – „jest to miara charakteryzująca zawód, (w tym wypadku – zawody rodziców ucznia), uwzględniająca jego prestiż społeczny, wymagane do jego wykonania wykształcenie oraz typowe osiągnięte w nim zarobki” (Ibidem, s. 78). Pod uwagę bierze się wyższy ze statusów rodziców. Podsumowując, w badaniach surveyowych z dziećmi podejmuje się próbę odtworzenia statusu społeczno-ekonomicznego rodziny respondenta nawiązując do badań z dorosłymi respondentami. Na pierwszy plan wysuwa się charakterystyka sytuacji zawodowej rodziców, dochody zastępuje się skalami uwzględniającymi wyposażenie i warunki mieszkaniowe (najczęściej posiadanie przez dziecko własnego pokoju) gospodarstwa domowego oraz, jeśli to możliwe (dzieci co najmniej 15-letnie), wykształcenie rodziców.

---

1 Badania 15-latków.

2 Pod uwagę bierze się osobę, które zdobyła wyższy poziom wykształcenia.

3 Jak wyżej.

### Zmienne identyfikujące status w badanej próbie

Odtworzenie statusu społeczno-ekonomicznego z uwzględnieniem trzech aspektów: wykształcenia rodziców, pozycji zawodowej rodziców oraz poziomu zamożności gospodarstwa domowego w opisywanym projekcie badawczym nie było możliwe. Największe problemy sprawiła zmienna „wykształcenie”, gdyż w badanej próbie aż 37% respondentów zaznaczyło odpowiedź „nie wiem” na pytanie dotyczące poziomu wykształcenia matek, a na pytanie dotyczące ojców – 42%. Tak znacząca liczba braków danych spowodowała, że zmienna ta nie mogła zostać użyta w dalszej analizie. Co więcej, odwołując się do rozkładu wykształcenia w populacji przypuszczać można, że przeszacowana, szczególnie w przypadku matek, jest kategoria wyższego wykształcenia (22%). Wynikać ona może zarówno z niewiedzy dzieci, chęci, aby „wypaść lepiej”, jak i, zważywszy na braki danych, lepszą wiedzę o wykształceniu rodziców dzieci w rodzinach, w których rodzice ukończyli edukację na wyższym poziomie.

Problematyczna okazała się również odpowiedź na pytanie o wykonywany zawód. Pytanie zostało sformułowane (tyko dla osób, które zaznaczyły, że rodzic, opiekun pracuje): „napisz co robi i gdzie pracuje twoja mama/opiekunka (tata/opiekun)”. Podany został przykład, a ankieterzy poświęcali szczególną uwagę temu pytaniu omawiając ankietę przed rozpoczęciem wypełniania przez uczniów. Na etapie kodowania podjęto próbę dopasowania odpowiedzi respondentów do pięciostopniowej skali klasyfikacji pozycji zawodowej. Okazało się to bardzo trudne, gdyż w wielu przypadkach niemożliwe było rozdzielenie zawodów pracowników fizycznych na wykonujących prace proste i złożone<sup>4</sup>. W związku z tym, że uzyskane odpowiedzi nie umożliwiły zakwalifikowania wskazań uczniów do tak szczegółowej skali, zastąpiono ją bardzo prostym podziałem na pracę fizyczną i pracę umysłową. Taka procedura z pewnością zubożyła dane i uniemożliwia bardziej szczegółowe analizy, jednak pozwala uniknąć licznych problemów, które stwarzałyby pozostanie przy pierwszej wersji skali<sup>5</sup>. Podział na dwie kategorie w odniesieniu do nieprecyzyjnych opisów formułowanych przez dzieci, w znacznej mierze pozwala uniknąć błędów wynikających z interpretacji tego, co napisał respondent, błędów wynikających z arbitralnych decyzji koderów, a także wykorzystać wszystkie dane, które w przypadku próby klasyfikacji przy pomocy bardziej szczegółowej skali trzeba byłoby zakodować jako braki danych w związku z trudnością dopasowania do określonej kategorii. Ostatecznie zmienna „zawód rodzica” przybiera trzy wartości: nie pracuje<sup>6</sup>, praca fizyczna, praca umysłowa.

4 Możliwe natomiast było rozdzielenie pracowników umysłowych na wykonujących prace rutynowe i złożone.

5 Prace umysłowe kodowane były wprawdzie w dwóch kategoriach, nie znalazłam jednak teoretycznego uzasadnienia dla podziału tej grupy, a połączenia kategorii pracowników fizycznych.

6 W tej kategorii mieści się również sytuacja, gdy dziecko nie widuje/nie zna matki/ojca.

**Tabela 3.** Kategoria zawodowa rodziców respondentów

Kategoria zawodowa	Matka (w %)	Ojciec (w %)
Nie pracuje, nie ma	17,3	17,6
Praca fizyczna	46,2	54,9
Praca umysłowa	36,5	27,5
Ogółem	100,0	100,0

**Źródło:** opracowanie własne.

Analiza tablicy krzyżowej uwzględniającej kategorię zawodową matki i ojca wskazuje, że w 60% przypadków jeśli chodzi o pracę fizyczną i 67% pracę umysłową oboje rodzice zostali zakwalifikowani do tej samej kategorii. Korelacja pomiędzy kategorią zawodową ojca i matki wynosi  $VC = 0,29$ ; ( $p < 0,001$ ).

Interesująca jest również analiza tabel krzyżowych uwzględniających kategorię zawodową oraz wykształcenie rodziców.

**Tabela 4.** Zależność pomiędzy poziomem wykształcenia a pozycją zawodową matki

Kategoria zawodowa	Wykształcenie					Ogółem
	wyższe	średnie	zawodo- we	podsta- wowe	nie wiem	
Nie pracuje, nie ma matki	6%	15%	17%	38%	20%	17%
Praca fizyczna	18%	49%	71%	50%	54%	46%
Praca umysłowa	76%	36%	12%	13%*	26%	37%
Ogółem	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Liczebność	187	194	114	32	298	834

$VC = 0,36$ ;  $p < 0,001$

\* Kategoria ta budzi uzasadnione zastrzeżenia, jednak są to tylko cztery przypadki.

**Źródło:** opracowanie własne.

**Tabela 5.** Zależność pomiędzy poziomem wykształcenia a pozycją zawodową ojca

Kategoria zawodowa	Wykształcenie					Ogółem
	wyższe	średnie	zawodo- we	podsta- wowe	nie wiem	
Nie pracuje, nie ma ojca	2%	8%	10%	29%	17%	16%
Praca fizyczna	33%	60%	71%	65%	62%	56%
Praca umysłowa	65%	31%	19%	6%	21%	28%
Ogółem	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Liczebność	120	166	127	17	333	804

VC = 0,443;  $p < 0,001$

**Źródło:** opracowanie własne.

Korelacje pomiędzy zmiennymi są bardzo silne, co jest zgodne z dotychczasową wiedzą. Uzyskane zależności uwiarygodniają uzyskane w badaniu dane.

W dalszej kolejności, aby uczynić porównania bardziej czytelnymi, podzieliłam respondentów na dwie grupy: znającą i nieznającą wykształcenia ojca/matki. Analiza zależności w tablicy krzyżowej uwzględniającej znajomość wykształcenia rodzica i status zawodowy pozwala potwierdzić przypuszczenie dotyczące większej wiedzy odnośnie do wykształcenia rodziców wśród dzieci, których rodziny lokują się wyżej w strukturze społecznej. Co ciekawe, wiedza odnośnie do wykształcenia matek i ojców wśród dzieci, których rodzice wykonują pracę fizyczną jest zbliżona, natomiast w grupie dzieci pracowników umysłowych nastolatkom nieco lepiej poinformowani są o poziomie wykształcenia matek. Korelacja pomiędzy wiedzą o wykształceniu matek a wiedzą o wykształceniu ojców jest bardzo silna: VC = 0,737,  $p < 0,001$ .

**Tabela 6.** Znajomość poziomu wykształcenia rodziców a kategoria zawodowa rodzica respondenta

Znajomość poziomu wykształcenia rodzica przez respondenta		Kategoria zawodowa			Ogółem (w %)
		nie pracuje, nie wie (w %)	praca fizyczna (w %)	praca umysłowa (w %)	
matki	zna	53,2	58,5	74,8	62,8
	nie zna	46,8	41,5	25,2	37,2
ojca	zna	53,2	54,1	68,6	57,5
	nie zna	46,8	45,9	31,4	42,5

**Źródło:** opracowanie własne.

Analiza tabel nr 4, 5 i 6 dostarcza kolejnego argumentu na rzecz wykluczenia zmiennej wykształcenia z indeksu statusu społeczno-ekonomicznego rodziny respondenta. Uwzględnienie jej w dalszych analizach zwiększyłoby ryzyko wyłączenia znacznej części respondentów pochodzących z rodzin o niskim statusie, gdyż w tej właśnie grupie więcej jest przypadków braku wiedzy o poziomie wykształcenia rodziców.

Kolejnym etapem konstrukcji wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego było wprowadzenie zmiennej odzwierciedlającej sytuację ekonomiczną rodziny respondenta. Jak już wcześniej wspomniałam, tradycyjnie używana w tego typu analizach zmienna – dochód – jest w przypadku tak młodych respondentów niemożliwa do uzyskania. W zastosowanym kwestionariuszu ankiety audytoryjnej zawarto szereg pytań, które pozwalają odtworzyć sytuację materialną gospodarstwa domowego dziecka<sup>7</sup>, dotyczą warunków mieszkaniowych oraz wyposażenia gospodarstwa domowego, uwzględniono również pytanie o subiektywną ocenę sytuacji materialnej. Na podstawie danych stworzony został indeks warunków materialnych rodziny<sup>8</sup>, zmienne zostały dobrane na podstawie analiz statystycznych. Alfa Cronbacha dla tak stworzonej skali wynosi – 0,63.

**Tabela 7.** Zależności pomiędzy warunkami materialnymi rodziny a innymi zmiennymi niezależnymi

	Liczba rodzeństwa	Praca matki	Praca ojca	Status miejsca zamieszkania*	Zamieszkiwanie z rodzicami
rho-Spearmana	-0,253**	0,291**	0,298**	0,335**	0,189**
Liczebność	951	951	951	951	951

\* Korelacja Pearsona

\*\* Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (jednostronnie).

**Źródło:** opracowanie własne.

Zależności pomiędzy warunkami materialnymi rodziny a zmiennymi niezależnymi: liczba rodzeństwa, status zawodowy matki, status zawodowy ojca, zamieszkiwanie z rodzicami czy status miejsca zamieszkania są istotne statystycznie. Najsilniejszym korelatem jest status miejsca zamieszkania, zmienna ta przyjmuje

7 Ten lub podobny sposób pomiaru sytuacji ekonomicznej czy ubóstwa jednostek i gospodarstw domowych staje się coraz bardziej powszechny. Uważa się, że lepiej oddaje realną sytuację niż tradycyjne miary oparte na wskaźnikach monetarnych. Skale oparte na dobrach i użytkowaniu zasobów stosuje się m.in. w badaniach Eurostatu, pomiarze ubóstwa w USA, czy w raporcie UNICEF dotyczącym sytuacji dzieci w krajach rozwiniętych.

8 Zmienne, które weszły w skład indeksu: Warunki mieszkaniowe: Ciepła woda, Toaleta, Wystarczająco dużo miejsca, Zagęszczenie (liczba osób na pokój); Wyposażenie gospodarstwa domowego: Zmywarka, Samochód; Rodzinny wyjazd na wakacje; Subiektywna ocena sytuacji finansowej.

wartości dychotomiczne: „1” – niski status, „2” – wysoki status<sup>9</sup>. Status zawodowy matki i status zawodowy ojca w równym stopniu korelują z warunkami materialnymi rodziny, ważne są również zmienne charakteryzujące strukturę rodziny: liczba rodzeństwa – zależność odwrotna oraz fakt czy dziecko mieszka z rodzicami (zmienna ta przyjmuje wartości: 0 – nie mieszka z żadnym z rodziców, 1 – mieszka z jednym z rodziców, 2 – mieszka z obojgiem rodziców).

Wprowadzenie powyższych zmiennych do równania regresji pozwala przewidywać zmienność warunków materialnych rodziny dziecka w 23%<sup>10</sup>.

**Tabela 8.** Model regresji liniowej, zmienna niezależna: warunki materialne rodziny

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	Istotność
	B	Błąd standardowy	$\beta$	
Stała	3,031	0,177	---	0,000
Praca matki	0,305	0,059	0,157	0,000
Praca ojca	0,332	0,065	0,162	0,000
Liczba rodzeństwa	-0,290	0,043	-0,197	0,000
Status miejsca zamieszkania (ref.=niski)	0,651	0,090	0,218	0,000
Zamieszkiwanie z rodzicami	0,270	0,084	0,097	0,001

**Źródło:** opracowanie własne.

Najbardziej istotnym predyktorem jest status miejsca zamieszkania, następnie liczba rodzeństwa (zależność odwrotna), status zawodowy ojca w nieco większym stopniu niż matki oraz zmienna określająca, czy mieszka z jednym rodzicem, z obojgiem z rodziców, czy też z innymi niż rodzice osobami. Są to wnioski zbieżne z dotychczasową wiedzą, co pozwala domniemywać, że tak trudne do uzyskania w badaniach z dziećmi dane są wiarygodne w przypadku opisywanego projektu badawczego.

Konkludując, opisane powyżej kwestie problematyczne dotyczące zmiennych, które powinny zostać uwzględnione w syntetycznym wskaźniku statusu społeczno-ekonomicznego rodziny respondenta, spowodowały, że konieczne były pewne

9 Przypisane zostały na podstawie udziału uczniów dożywianych w szkole do której uczęszcza respondent.

10  $F(5, 945) = 57,840$ ;  $p < 0,001$ .



modyfikacje pierwotnych założeń. Ostatecznie w skład indeksu statusu społeczno-ekonomicznego rodziny weszły zmienne: warunki materialne rodziny, status zawodowy matki, status zawodowy ojca<sup>11</sup>. Analiza czynnikowa<sup>12</sup> wskazuje, że zmienne te tworzą jeden wymiar, a więc mogą być użyte jako wskaźnik syntetyczny. Ładunki czynnikowe zmiennych są do siebie bardzo zbliżone (od 0,726 do 0,741).

### Struktura rodziny

Struktura rodziny jest szczególnie istotną zmienną w badaniach społecznych dzieci i młodzieży. Liczne opracowania naukowe z zakresu pedagogiki, psychologii i socjologii poświęcone są zagadnieniom związanym z wpływem wychowywania się w różnych typach rodziny (ze względu na zamieszkiwanie z rodzicami: rodziny monoparentalne, pełne, rekonstruowane, liczbę posiadanego rodzeństwa czy wychowywanie się w rodzinie wielopokoleniowej) na funkcjonowanie dziecka w różnych sferach, jego rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny. Problematyka jest bardzo złożona i bogata, a zmieniające się wzory życia rodzinnego stanowią źródło nowych pytań badawczych. W niniejszej pracy zmienne charakteryzujące strukturę rodziny pełnić będą funkcję zmiennych wyjaśniających. Sformułowanie pytania, które byłoby czytelne i zrozumiałe dla respondenta, a zarazem pozwalało uchwycić złożoność konfiguracji rodzinnych, stanowiło jedno z większych wyzwań w fazie projektowania kwestionariusza. Po wielu próbach zdecydowano się na pytanie otwarte – „kto mieszka z Tobą?”, w przypadku rodzeństwa poproszono dodatkowo o podanie wieku i imion.

W badanej próbie 2% dzieci mieszka w rodzinie zastępczej, jedno w domu dziecka. Jedyne nieco powyżej 70% ankietowanych nastolatków wychowuje się w rodzinie pełnej. Dalsza analiza pokazuje, że większość dzieci wychowujących się w rodzinach monoparentalnych nie mieszka z ojcem – co czwarty, a 4% nie mieszka z matką. Na fakt nieobecności ojca w rodzinach dzieci i młodzieży w wieku szkolnym zwrócili uwagę E. Michałowska, P. Daniłowicz i M. Szymczak w badaniach łódzkich uczniów, zjawisko to zostało określone przez autorów jako „maternalizacja rodziny łódzkiej” (2008). Nieobecność wyłaniająca się z ich analiz ma zarówno charakter fizyczny, jak i emocjonalny.

Większość respondentów, 75%, którzy nie mieszkają ani z matką, ani z ojcem mieszka z babcią i/lub dziadkiem. W całej próbie z babcią i/lub dziadkiem mieszka 15% respondentów. Bez mała 30% respondentów to jedynacy, ponad połowa respondentów mieszka z jednym z rodzeństwa, a co piąty mieszka z dwójką lub większą liczbą rodzeństwa. W dalszych analizach wykorzystywać będą dwie zmienne: zamieszkiwanie z rodzicami oraz liczba rodzeństwa, z którym mieszka z respondent.

11 Jeśli nie ma bądź nie widuje jednego z rodziców, pod uwagę brano jedynie status drugiego z rodziców.

12  $K-M-0 = 0,631$ , wyznacznik 0,773.

Analiza tablicy krzyżowej, zamieszczonej poniżej, pokazuje zależność pomiędzy zamieszkiwaniem z rodzicami a statusem społeczno-ekonomicznym<sup>13</sup>, jest ona istotna statystycznie ( $p < 0,001$ ), a współczynnik korelacji rang Spearmana wynosi 0,25.

**Tabela 9.** Zamieszkiwanie z rodzicami a SES rodziny

Zamieszkiwanie z rodzicami		Status społeczno-ekonomiczny			Ogółem
		niski	średni	wysoki	
Nie mieszka ani z matką, ani z ojcem	liczba	22	7	3	32
	%	6,0	2,2	1,1	3,4
Mieszka z matką albo z ojcem	liczba	125	71	32	228
	%	34,2	22,0	12,2	24,0
Mieszka z matką i ojcem	liczba	219	245	227	691
	%	59,8	75,9	86,6	72,7
Ogółem	liczba	366	323	262	951
	%	100	100	100	100

**Źródło:** opracowanie własne.

Analogiczna zależność istnieje pomiędzy faktem zamieszkiwania z ojcem a statusem społeczno-ekonomicznym rodziny, im wyższy status rodziny dziecka tym większy udział respondentów mieszkających z ojcem;  $VC = 0,23$   $p < 0,001$ . Zależność pomiędzy liczbą rodzeństwa a statusem społeczno-ekonomicznym rodziny jest słaba ( $\rho$ -Spearmana = - 0,15), choć istotna statystycznie ( $p < 0,001$ ). Analiza pozwala jednak zauważyć, że wielodzietność około dwa razy częściej występuje w rodzinach o niskim statusie niż w rodzinach o statusie średnim i wysokim. Wynik ten pozostaje zgodny z dotychczasową wiedzą. Wielodzietność jest w Polsce cechą istotnie zwiększającą ryzyko życia w biedzie. Wskaźnik zasięgu ubóstwa wśród rodzin wielodzietnych jest znacznie większy niż dla całego społeczeństwa (w 2009 r. trzykrotnie) oraz dla innych typów struktury rodziny (np. o  $\frac{1}{3}$  większy niż dla rodzin samotnych rodziców) (Tarkowska, EAPN).

13 Status społeczno-ekonomiczny podzielony został na 3 kategorie: niski, średni, wysoki, punkty podziału wyznaczone zostały na podstawie tercylu.

### 4.3. Okolica zamieszkania

Analiza związku pomiędzy miejscem zamieszkania w przestrzeni miasta a charakterystyką społeczno-ekonomiczną, czy określonymi zjawiskami społecznymi wpisuje się w tradycję łódzkiej szkoły badań nad biedą i pomocą społeczną. W roku 1996 powstało opracowanie zawierające opis wytyczonych w przestrzeni miasta obszarów charakteryzujących się bardzo wysokim stopniem pauperyzacji – enklaw biedy, w których przeprowadzono pogłębione badania socjologiczne (Grotowska-Leder, 2001). Analizy przeprowadzone w ramach projektu „WZLOT” bezpośrednio nawiązują do badań realizowanych w latach 90., wpisują się w nie również badania przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy.

Specyfika doboru próby, powoduje, że szkoły, do których uczęszczają respondenci położone są w znacznie zróżnicowanych częściach miasta. W przypadku szkół podstawowych obowiązuje rejonizacja, nie jest to praktyka w pełni wiążąca, jednak można założyć, że większość uczniów szkół podstawowych uczęszcza do placówek położonych w okolicy swojego miejsca zamieszkania. Szkoły, w których jest największy udział dzieci otrzymujących wsparcie w formie darmowych obiadów położone są w okolicy centrum miasta. Przestrzeń fizyczna tego obszaru charakteryzuje się zdegradowaną substancją mieszkaniową, dominują kamienice, w większości zniszczone i zaniedbane, chociaż znajdują się tu również silnie kontrastujące – odnowione, najczęściej ogrodzone – budynki mieszkalne i apartamentowce. Okolica pozbawiona jest terenów rekreacyjnych, niewiele jest zieleni. Często najbliższe otoczenie dzieci stanowią tak zwane „podwórka-studnie”, otoczone ścianami kamienic, wybetonowane, pozbawione zieleni, ławek czy jakiegokolwiek innej infrastruktury dla dzieci. Najczęściej znajdują się tam jedynie kontenery na śmieci oraz parkujące samochody. Trzepak, najczęściej zardzewiały, stanowi miejsce spotkań i zabaw dzieci z okolicy. Nie dość, że brak jest tam infrastruktury sprzyjającej bezpiecznym dziecięcym zabawom, widoczne są próby ograniczenia aktywności najmłodszych. Na ścianach znajdują się tabliczki i napisy informujące o zakazie gry w piłkę. Ten typ okolicy zamieszkania określony został jako niski status okolicy zamieszkania. Charakterystyka przestrzeni fizycznej, chociaż najłatwiej zauważalna, nie jest jedynym czynnikiem przesądzającym o sytuacji sąsiedztw nazywanych enklawami biedy. Co szczególnie istotne w przypadku analizowanej kategorii wiekowej, „jest środowiskiem wpływającym na możliwość rozwoju jednostek, poprzez występujące w nim zasoby, sposobności i ryzyka, a także ograniczającym szanse zmiany sytuacji życiowej mieszkańców” (Warzywoda-Kruszyńska, Golczyńska-Grondas, 2010, s. 46).

Szkoły z drugiej grupy położone są w większości na osiedlach, gdzie dominują bloki z wielkiej płyty budowane w latach 80., dwie zlokalizowane są na obrzeżach miasta, charakteryzujących się zabudową wolnostojącą. Ten typ okolicy zamieszkania określony został jako wysoki status okolicy zamieszkania.

## 4.4. Podsumowanie

W opracowaniach dotyczących jakości życia dzieci, znacznie więcej uwagi poświęca się wskaźnikom jakości życia dzieci niż ich determinantom. Dominuje perspektywa deskryptywna, mimo że, jak wielokrotnie wspominałam, analizy te wpisują się nurt badań *policy-oriented*. W analizach prowadzonych przez instytucje międzynarodowe wskazuje się na korelaty jakości życia dzieci związane z poziomem rozwoju i charakterystyką społeczno-ekonomiczno-polityczną danego państwa.

Sytuacja rodzinna jest pojęciem niejednoznacznym i złożonym, oznaczać może styl wychowawczy, strukturę rodziny, sytuację materialną, pozycję społeczną czy też różne rodzaje kapitałów pozostające w dyspozycji rodziny. W związku z tym, że szczególnie interesująca dla mnie jest perspektywa nierówności społecznych, zakładam, że istotny wpływ na jakość życia dzieci ma pozycja rodziny w strukturze społecznej operacjonalizowana poprzez status społeczno-ekonomiczny rodziny. SES rodziny jest więc główną zmienną wyjaśniającą w przeprowadzonych przeze mnie analizach. Skonstruowany wskaźnik statusu społeczno-ekonomicznego, ze względu na ograniczenia wynikające ze specyfiki danych uzyskanych od respondentów, nie odzwierciedla go w klasyczny, pełny sposób. Pozwala jednak na odtworzenie pozycji rodziny respondenta w strukturze społecznej. Jest to jeden z kluczowych argumentów przemawiających za używaniem złożonego wskaźnika, a nie prostych, pierwotnych zmiennych charakteryzujących sytuację rodzinną respondenta. Sytuacja społeczna, życiowa dziecka nie wynika z pojedynczych charakterystyk (choć oczywiście może się zdarzyć, że wpływ jednej z nich będzie dominujący), mogą one nawzajem pogłębiać się bądź niwelować, ale jest wypadkową wielu cech, które tworzą ramy jego funkcjonowania. Jak już wspominałam, najbardziej istotną zmienną niezależną jest SES rodziny respondenta. Na podstawie literatury przedmiotu stwierdzić można, że istotne znaczenie ma również struktura rodziny, co będę również będę starała się prześledzić w mojej pracy. W związku z tradycją łódzkich badań społecznych, specyfiką projektu badawczego, w ramach którego zrealizowana została główna część badań, a także rozwijającym się zainteresowaniem *neighbourhood studies* w perspektywie analiz jakości życia, będę również analizować wpływ statusu miejsca zamieszkania na jakość życia dzieci. Dołączając zmienną płeć w przypadku wybranych analiz, wydaje się, że zaproponowane determinanty jakości życia dzieci, tworzą w ramach optyki socjologicznej spójną całość odzwierciedlającą złożoność czynników (choć oczywiście jej nie wyczerpując), które wpływają na jakość życia badanych uczniów.

## Rozdział 5

# Jakość życia łódzkich szóstoklasistów

Jakość życia można rozpatrywać w ujęciu całościowym (globalna jakość życia) oraz dziedzinowym. Analiza obu zagadnień pozwala na pogłębioną analizę sytuacji życiowej dzieci. W pierwszej części niniejszego rozdziału prześlę kolejno jakość życia w poszczególnych wymiarach, a następnie jakość życia ujętą całościowo. Sferę życia, w których, jak przypuszczam, różnicuje się życie badanych: warunki życia dziecka, relacje rodzinne, relacje rówieśnicze, szkoła, zdrowie, dobrostan psychiczny (postrzeganie siebie i zadowolenia z życia), zostały wyróżnione w oparciu o koncepcje badania jakości życia dzieci (zawarte w modelach empirycznych). Taki dobór wymiarów potwierdza się również w opracowaniach koncentrujących się na biedzie w dzieciństwie. Jak pisze W. Warzywoda-Kruszyńska, zasadniczym wyróżnikiem biedy w dzieciństwie jest „doświadczenie wielowymiarowej deprivacji wpływającej na rozwój”. Zgodnie z założeniami zawartymi w koncepcjach badaczy socjologii dzieciństwa, w pracy wykorzystywać będę w większym stopniu wskaźniki o charakterze pozytywnym. We współczesnych podejściach dostrzec jednak można próby łączenia tych dwóch, na pierwszy rzut oka, przeciwstawnych podejść. Jakość życia i deprivację traktuje się jako awers i rewers tej samej monety. Do opisywania biedy w dzieciństwie (w krajach rozwiniętych) używa się obecnie wielowymiarowych indeksów (por. Innocenti, 2007 czy badania EU-SILC 2009), odchodząc od ograniczania się do wskaźników monetarnych, czy wskaźników „przetrwania”. Takie podejście stosuję w swoich analizach. Ponadto, aby je pogłębić, opracowałam typowe wzory jakości życia dzieci, będące konfiguracją analizowanych wymiarów. W drugiej części rozdziału empirycznego przedstawiam analizy odnoszące się do teoretycznej koncepcji jakości życia – *having, loving, being* E. Allarda (scharakteryzowana w rozdz. I). Stosuję w nich schemat użyty w pierwszej części rozdziału, co pozwala na porównanie obu ujęć.

Prześledzenie zależności pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym rodziny respondentów a jakością ich życia jest jednym z głównych celów mojej pracy. Przyjmuję założenie, które będę starała się zweryfikować w niniejszym rozdziale,

że status społeczno-ekonomiczny rodziny jest czynnikiem istotnie różnicującym jakość życia dzieci, zarówno w poszczególnych wymiarach, wprawdzie z różnym natężeniem, jak i w globalnej ocenie jakości życia. Jeśli hipoteza zostanie potwierdzona, będzie można wnioskować o istnieniu w badanej grupie szóstoklasistów „nierówności dzieciństwa”.

## 5.1. Dziedzina jakości życia

### 5.1.1. Warunki życia dziecka

Niekiedy jakość życia bywa utożsamiana z poziomem życia, chociaż poza podejściami typowo ekonomicznymi rzadko spotyka się tak zawężony sposób konceptualizacji omawianego zjawiska. Nie zmienia to faktu, że sfera jakości życia obejmująca materialne warunki życia jest jednym z kluczowych aspektów poddawanych analizie. Jak wykazał Cummins, „z uwzględnieniem tego aspektu w definicjach i operacjonalizacji terminu jakość życia mamy do czynienia w 59% prac naukowych poddanych analizie” (1996, s. 305). Modele jakości życia dzieci również uwzględniają wymiar materialny, chociaż, co należy podkreślić, w bardzo zróżnicowanej formie i zakresie. Wymiar określany najczęściej jako warunki życia dziecka operacjonalizowany jest w zróżnicowany sposób, pod uwagę brane są szeroko rozumiane warunki życia w gospodarstwie domowym: warunki mieszkaniowe, wyposażenie, dochód rodziny, zatrudnienie rodziców itp., jak i zmienne odnoszące się w bardziej zawężony sposób do sytuacji dziecka. To drugie podejście skoncentrowane jest na zasobach bezpośrednio wykorzystywanych przez dziecko. W opracowaniach naukowych napotykaemy wiele zróżnicowanych konfiguracji elementów składających się na opisywaną sferę, w różnych proporcjach łączy się podejście „gospodarstwa domowego” z podejściem „indywidualistycznym”, arbitralnie wybierając składowe każdego z nich. Nie analizuje się jednak konsekwencji, jakie dla wyników i wniosków płyną z określonych wyborów. W badaniach jakości życia dorosłych sfera ekonomiczna jest znacznie mniej problematyczna, wypracowany został zestaw wskaźników, który stanowi odzwierciedlenie sytuacji ekonomicznej gospodarstwa domowego<sup>1</sup> (np. badania GUS, EU-SILC). Odwołać się również można do klasycznej zmiennej określającej sytuację materialną jaką jest dochód, co w przypadku nieletnich respondentów nie jest możliwe. Przychyłam się do stanowiska badacza jakości życia dzieci, którzy wskazują zasadność klarownego podziału w ramach szeroko rozumianej sytuacji materialnej na sfery, które określam jako warunki

1 Co jednak nie jest jednoznaczne z sytuacją respondenta.

materialne rodziny i warunki życia dziecka<sup>2</sup>, operacjonalizowane poprzez zasoby pozostające w dyspozycji dziecka. Zastosowane terminy nie są łatwe do rozgraniczenia, nakładają się na siebie, oprócz nierozdzielności zwraca uwagę ich związek o charakterze przyczynowo-skutkowym. Wspomniane powyżej cechy znacznie utrudniają wykorzystanie i osadzenie ich w wywodzie naukowym. Posługiwanie się indeksem opisującym warunki materialne rodziny respondenta nie pozwala na przedstawienie pełnego obrazu sytuacji materialnej dziecka. Konstatacja ta wynika zarówno z założeń nurtu badań jakości życia dzieci, jak i wyników badań empirycznych. Zgodnie z dyrektywami przedstawicieli wspomnianego podejścia, należy starać się dotrzeć jak „najbliżej” dziecka i jak najdokładniej odtworzyć jego sytuację, której nie powinno utożsamiać się z położeniem rodziny. Uzyskanie wiedzy o statusie materialnym gospodarstwa domowego, w którym wychowuje się dziecko, znacznie przybliżyło do odpowiedzi na pytanie w jakich warunkach ono żyje, jasny jest też związek przyczynowo-skutkowy, jednak warunki materialne rodziny i warunki życia dziecka nie są w pełni zbieżne. Znając sytuację gospodarstwa domowego nie możemy jednoznacznie stwierdzić, jakie warunki stwarza się najmłodszemu, transfer zasobów do dziecka jest zróżnicowany ze względu na wiele czynników np. strukturę rodziny, liczbę rodzeństwa, wykształcenie rodziców, preferowany styl wychowawczy etc. Należy jednak podkreślić, że o ile nie mamy do czynienia z rodziną dysfunkcyjną, potrzeby dzieci traktowane są zazwyczaj priorytetowo, jednak w rodzinach ubogich zwykle trudno mówić o pełnym zaspokojeniu potrzeb najmłodszych (Tarkowska, EAPN).

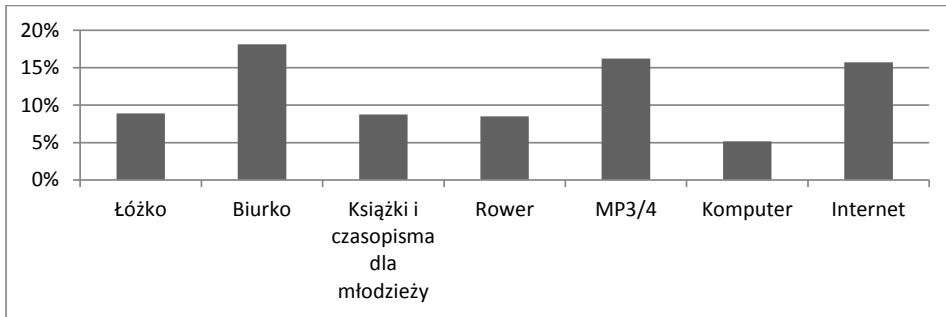
Analiza dóbr pozostających w dyspozycji dziecka wydaje się być szczególnie ważna w obliczu postępujących przemian społecznych, szczególnie komercjalizacji i konsumpcjonizmu. Badacze posługują się pojęciem „komercjalizacja dzieciństwa” (patrz: Bogunia-Borowska, 2006; Haława, 2006; Łaciak, 2009) obejmującym całą sferę zagadnień związanych z coraz silniejszymi zależnościami pomiędzy etapem cyklu życia a rynkiem. Jak pisze B. Łaciak, analizując przemiany następujące w ostatnich dziesięcioleciach, w sferze konsumpcji „bardzo wyraźnie zaciera się granica między dzieciństwem a dorosłością” (2009, s. 161). Za J. McNealem wyróżnić można trzy sposoby dziecięcej partycypacji w rynku konsumenckim: konsumpcję bezpośrednią poprzez zakupy dokonywane przez dzieci, konsumpcję pośrednią przez wpływ na zakupy rodziców oraz konsumpcję przyszłą dokonującą się dzięki wczesnemu przywiązaniu dzieci do określonych marek produktów (za: Łaciak, 2009). W rodzinach, w których zasoby finansowe są ograniczone, dzieci w mniejszym stopniu realizować mogą współczesny wzór kulturowy – konsumenta. Dzieci dorastając, coraz wyraźniej zaczynają zdawać sobie sprawę ze swojej, w przypadku rodzin ubogich, gorszej pozycji rynkowej i związanej z nią odmienności. Co więcej, szczególnie w okresie adolescencji, gdy porównania społeczne zaczynają odgrywać istotną rolę w budowaniu obrazu „ja”

2 Trafniejszym sformułowaniem byłoby „warunki życia stworzone dziecku”, jednak w związku z koniecznością częstych powtórzeń nazwy indeksu zdecydowałam się na swego rodzaju uproszczenie.

pojawia się refleksja, że ich styl życia i możliwości jakie mają, są gorsze niż w przypadku innych rodzin i rówieśników. Jak pokazują badania P. Kossowskiego (1999), „reklamy mają duży wpływ na wzory obowiązujące w dziecięcym środowisku, wyznaczają mody i snobizmy”, wskazują o czym trzeba marzyć i jakie mieć zabawki, aby liczyć się w grupie. Czasopisma dla dzieci wypełnione są reklamami (patrz: Bogunia-Borowska, 2006; Lisowska-Magdziarz, 2006), co więcej, na rynku wydawniczym są również propozycje czasopism „zakupowych”, będących właściwie komercyjnym katalogiem z cenami i adresami sklepów, adresowane już do odbiorców wieku 10 lat. Sam fakt posiadania bądź nieposiadania modnych ubrań, gadżetów, pieniędzy do dyspozycji staje się kryterium oceny, a co za tym idzie podziałów wewnętrznych w środowisku szkolnym, czy „na podwórku”. Dzieci nienależące do kasty posiadaczy nierzadko bywają odrzucane przez rówieśników, czują się gorsze. Co więcej, już nie tylko sam fakt posiadania jakiegoś wysoko cenionego przez dzieci dobra jak telefon komórkowy jest ważny, liczy się również jak nowoczesny jest to model i ile dodatkowych funkcji posiada. Zauważalne jest to nawet przy znacznie bardziej dostępnych produktach. Dzieci nie cieszy fakt posiadania nowego plecaka, czy piórnika, najbardziej cenione są te opatrzone wizerunkami postaci z bajek czy filmów, a jak wiadomo producenci i specjaliści od marketingu dbają o to, aby co sezon wylansować nowych bohaterów dziecięcej wyobraźni, którzy będą zdobić wszystko od jogurtów i chrupek, przez przybory szkolne, po ubrania, buty i plecaki. W kwestionariuszu respondenci proszeni byli o odpowiedź na pytanie otwarte, co najbardziej chcieliby mieć. Respondent miał więc dowolność udzielając odpowiedzi, mógł wskazać jakiś przedmiot, bądź też coś niematerialnego. Analiza ujawniła, że najczęściej pojawiły się odpowiedzi (30% wskazań), które można zakwalifikować do kategorii „sprzęt, gadżet elektroniczny”. Analiza odpowiedzi była o tyle trudna, że wielokrotnie musiałam korzystać z wyszukiwarki internetowej sprawdzając, czym są nieznane mi nazwy rzeczy wpisane przez respondentów, najczęściej było to najnowsze modele telefonów komórkowych i konsoli do gier. Drugie miejsce pod względem częstości wskazań przypadło komputerowi – 16%, a w następnej kolejności respondenci chcieliby mieć jakieś zwierzątko domowe – 14%.

W ramach indeksu warunków materialnych dziecka uwzględnione zostały bardzo zróżnicowane dobra, niektóre z nich mają charakter podstawowy, jak własne łóżko, czy biurko, których brak uznać można za naruszenie prawa dziecka do godnych warunków życia, inne zaś wydają się z punktu widzenia dorosłego nie aż tak ważne (lub nawet w ogóle nieistotne), jak odtwarzacz MP3 czy rower. Jednak z perspektywy dziecka posiadanie lub nieposiadanie pewnych przedmiotów jest bardzo znaczące ze względu na funkcjonowanie w grupie, nieodróżnianie się *in minus* od rówieśników. Analiza udziału dzieci posiadających dobra o charakterze podstawowym wydaje się być bardzo interesująca, pozwala również zauważyć poziom deprivacji doświadczanej przez część respondentów. Szczególnie nurtująca wydaje się być kwestia warunków mieszkaniowych oraz podstawowego wyposażenia. Na wykresie poniżej zaprezentowany został udział respondentów nieposiadających określonych dóbr.



**Wykres 1.** Udział respondentów, którzy nie posiadają określonego dobra

**Źródło:** opracowanie własne.

W domu co dziesiątego badanego ucznia nie ma wydzielonego pokoju dla dzieci, bez mała 20% nie ma własnego miejsca do odrabiania lekcji, a prawie co dziesiąty ankietowany nie ma swojego łóżka. Brak własnego łóżka dla dziecka w wieku 12/13 lat wydaje się być szczególnie problematyczny, kluczowa jest kwestia higieny snu, jednak również istotne jest poczucie intymności i możliwość zrealizowania potrzeby posiadania własnego „kawałka przestrzeni”. Na podstawie tej zmiennej z dużym prawdopodobieństwem wnioskować można o złych warunkach mieszkaniowych i trudnościach materialnych rodziny. Sytuacja z biurkiem jest podobna, chociaż w wielu przypadkach może wynikać z decyzji rodziców, którzy uważają, że rodzeństwo może korzystać z jednego miejsca do odrabiania lekcji. Co nie zmienia sytuacji dzieci, które z dużym prawdopodobieństwem odbierają ją jako niekorzystną, jednak zmienna ta nie pozwala na wysuwanie wniosków jak na podstawie informacji o posiadaniu łóżka. Na uwagę zasługuje niewielki odsetek dzieci nieposiadających w domu komputera, jednak inne badania realizowane w ramach projektu WZLOT pokazują, że w rodzinach znajdujących się w gorszej sytuacji materialnej często są to komputery składane z przestarzałych technologicznie, a więc najtańszych podzespołów. Mimo że nie są w stanie obsłużyć bardziej zaawansowanych programów i najnowszych gier, pozwalają jednak dzieciom na zdobywanie podstawowych kompetencji cyfrowych oraz, co z perspektywy dziecka wydaje się być również bardzo istotne, odpowiedzieć twierdząco na pytanie rówieśników „czy masz komputer?”, a także nie czuć się wykluczonym w rozmowach np. o grach komputerowych. Posiadanie dostępu do Internetu, który odgrywa szczególną rolę jako kanał komunikacji i źródło informacji, jest bardzo ważne dla nastolatków. Co szósty ankietowany nie ma w domu dostępu do sieci. Ogranicza to znacznie możliwość funkcjonowania na portalach społecznościowych, które zajmują kluczową pozycję jako „miejsca” aktywności towarzyskiej. Książki i czasopisma dla młodzieży, rower, czy odtwarzacz MP3/4 to przedmioty, które stanowią głównie źródło rozrywki, ale również sposób na zagospodarowanie wolnego czasu oraz „pełne” uczestnictwo w grupie rówieśniczej. Analiza nieposiadania pojedynczych

zasobów, wprawdzie wstępnie obrazuje skalę problemu i przynosi ważne informacje, jednak o jakości życia w sferze materialnych warunków życia dziecka możemy wnioskować w oparciu o syntetyczny wskaźnik. W skład indeksu warunków życia dziecka weszły następujące zmienne: posiadanie własnego pokoju, łóżko, biurko, rower, książki i czasopisma dla młodzieży, komputer, dostęp do Internetu, odtwarzacz MP3, posiadanie pieniędzy na własne wydatki.

Korelacja pomiędzy warunkami materialnymi rodziny<sup>3</sup> a warunkami życia dziecka mierzona współczynnikiem r-Pearsona wynosi 0,5 ( $p < 0,001$ ). Jest to zależność silna, zwłaszcza biorąc pod uwagę specyfikę nauk społecznych. W celu sprawdzenia wpływu zmiennych niezależnych, takich jak status społeczno-ekonomiczny rodziny, płeć dziecka, liczba rodzeństwa, status okolicy zamieszkania na zmienność warunków życia dziecka, przeprowadzono analizę metodą regresji liniowej (metoda opisana: Bedyńska, Książek, 2012; Field, 2005). Wyżej wymienione zmienne pozwalają w istotnym stopniu, w 29%, przewidywać zmienności zmiennej zależnej – warunki życia dziecka ( $F(4, 939) = 94,968, p < 0,001$ ). W poniższej tabeli zaprezentowana jest wartość współczynników wpływających na zmienną wyjaśnianą.

**Tabela 10.** Model regresji liniowej, zmienna zależna: warunki życia dziecka

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	Istotność
	B	Błąd standardowy	$\beta$	
Stała	1,521	0,027		0,000
Status miejsca zamieszkania	0,034	0,012	0,085	0,004
Płeć (ref.=chłopiec)	0,001	0,011	0,003	ni
Liczba rodzeństwa	-0,051	0,006	-0,254	0,000
Status społeczno-ekonomiczny	0,104	0,008	0,380	0,000

**Źródło:** opracowanie własne.

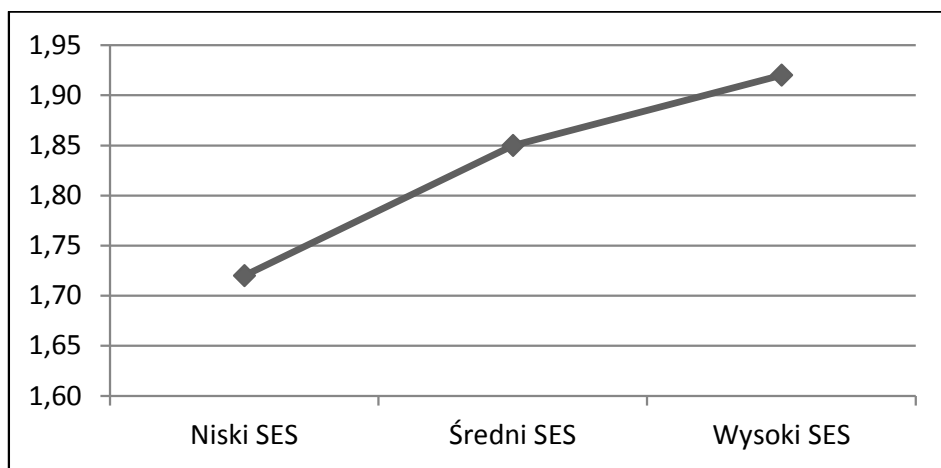
Płeć nie wpływa na warunki materialne, jakie stwarzane są dziecku, największy wpływ ma status społeczno-ekonomiczny rodziny, w następnej kolejności liczba rodzeństwa – przy czym w tym wypadku zależność ma kierunek odwrotny. Istotnym statystycznie predyktorem, ale ze znacznie mniejszą siłą wpływu, niż dwa poprzednie, jest również status okolicy zamieszkania. Przy próbach budowania

3 Jest to nieco zmodyfikowany indeks warunków materialnych rodziny, bez zmiennych: posiadanie komputera i dostępu do Internetu, gdyż występują one w indeksie warunków życia dziecka.

modeli uwzględniających inne zmienne okazywało się, że są one nieistotne statystycznie. Zdumiewające jest, że wychowywanie się w rodzinie monoparentalnej nie ma wpływu na warunki materialne dziecka, potwierdza to jednak wyniki innych badań dotyczących biedy w Polsce, na podstawie których wskazuje się na znacznie trudniejszą sytuację materialną rodzin wielodzietnych niż rodzin samotnych rodziców (por. Tarkowska, EAPN).

W celu przetestowania hipotezy o wpływie statusu społeczno-ekonomicznego rodziny dziecka (na podstawie indeksu statusu wydzielono, opierając się na podziale terycyłowym, trzy grupy: o niskim, średnim i wysokim statusie) na warunki stworzone dziecku przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w schemacie międzygrupowym (metoda opisana: Field, 2005; Bedyńska, Brzezicka, red., 2007). W wyniku tych analiz uzyskano istotny statystycznie efekt zmiennej „status społeczno-ekonomiczny”, ( $F = 2,934; p < 0,01$ ). Przeprowadzone porównania *post hoc* za pomocą testu Scheffe ujawniły istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami. Zgodnie z przewidywaniami indeks warunków życia dziecka osiąga najniższe średnie wartości w grupie respondentów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, a najwyższe w grupie o wysokim statusie. Obrazuje to wykres średnich, zamieszczony poniżej.

**Wykres 2.** Wykres średnich, analiza wariancji: warunki życia dziecka a SES rodziny



**Źródło:** opracowanie własne.

Ważnym aspektem związanym z uzyskiwaniem poczucia autonomii przez nastolatka jest posiadanie pieniędzy, które można rozdysonować na własne wydatki. Taka możliwość daje poczucie niezależności oraz uczy samodzielności, a także pozwala na swobodne funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, wspólne wyjście na lody, zakupy słodyczy, czy inne drobne wydatki. Zgodnie z przypuszczeniami istnieje zależność pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym rodziny (niski,

średni, wysoki) a posiadaniem pieniędzy na własne wydatki (skala pięciostopniowa od zawsze do nigdy) ( $\rho$ -Spearmana = - 0,245,  $p < 0,001$ ). Zależność ma kierunek odwrotny, gdyż zmienna „posiadanie pieniędzy na własne wydatki” ma wartość 1 przy wyborze „zawsze”, wartość 5 przy wyborze „nigdy”.

Wydaje się, że jest to kolejny aspekt związany z sytuacją materialną, który stanowić może źródło frustracji dla nastolatków oraz wpływać na ograniczanie kontaktów z rówieśnikami. Unikanie wyjść z kolegami i koleżankami, czy innych sytuacji, w których potrzebne są pieniądze, stanowić może strategię obronną i wynikać z chęci ukrycia przed innymi swojego gorszego położenia.

### 5.1.2. Relacje z rodzicami

W okresie adolescencji młodzież staje przed dwoma z pozoru sprzecznymi zadaniami: uniezależnieniem się od rodziców, a jednocześnie zachowaniem poczucia związku z nimi. Silne dążenie do autonomii połączone z labilnością emocjonalną i gwałtownością reakcji dziecka częściej niż w innych okresach życia prowadzi do konfliktów z rodzicami, psychologowie rozwojowi wskazują również na zmniejszającą się ilość czasu spędzaną z matką i ojcem oraz swego rodzaju emocjonalne zamknięcie na nich (Bee, 2004; Oleszkowicz, Senejko, 2011). Z drugiej jednak strony rodzice wciąż postrzegani są jako najważniejsze osoby i główne źródło wsparcia (Bee, 2004). Według Ribnera (za: Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 277), mimo istniejących napięć, „większość nastolatków czuje się blisko związana z rodzicami, podziela ich przekonania dotyczące najważniejszych zagadnień oraz ceni sobie ich akceptację”. Jak stwierdza H. Bee (2004), powołując się na wyniki licznych badań, dobre samopoczucie nastolatka jest silniej skorelowane z przywiązaniem do rodziców niż do przyjaciół. Mając na uwadze ogromną wagę relacji rodzinnych dla funkcjonowania dziecka w okresie adolescencji, warto jest przyjrzeć się zakresowi problemów występujących w tej sferze w opinii ankietowanych uczniów. Co piąty badany szóstoklasista uważa, że rodzice<sup>4</sup> interesują się jego codziennymi sprawami najwyżej czasami, na deficyt kontaktów z rodzicami wskazuje także fakt, że aż 1/3 respondentów uważa, że członkowie ich rodziny najwyżej czasami mają czas dla siebie nawzajem. Można dostrzec również pewne braki w podmiotowym traktowaniu respondentów – 16% z nich uważa, że rodzice najwyżej czasami liczą się ze zdaniem dziecka w sprawach, które go dotyczą. Znaczna część ankietowanych uczniów – 1/4 – nie czuje się dobrze oceniana przez swoich rodziców, uważa, że rodzice najwyżej czasami są z nich zadowoleni. Co piąty ankietowany sądzi, że wymagania rodziców wobec niego są zbyt wygórowane. Można przypuszczać, iż poczucie to przyczynia się do problemów emocjonalnych oraz negatywnie wpływa na poczucie własnej wartości. Pesymistyczne są również wyniki dotyczące za-

4 Dla uproszczenia wyводу używam sformułowania „rodzice”, w pytaniu zawarta była również możliwość wypowiedzania się na temat opiekunów.

dowolenia z czasu spędzanego z rodzicami: 15% szóstoklasistów najwyżej czasami lubi spędzać czas z mamą, a  $\frac{1}{4}$  najwyżej czasami lubi spędzać czas z tatą. Co piąty negatywnie odbiera atmosferę rodzinnego domu, stwierdzając, że najwyżej czasami lubi w nim przebywać. Poczucie, że rodzice są osobami, do których w trudnych chwilach można się zwrócić i stanowić oni będą bezwarunkowe wsparcie w razie problemów, jest bardzo potrzebne w tym trudnym etapie cyklu życia, jednak takiej pewności brakuje co dziesiątemu ankietowanemu uczniowi. Dane pokazują wyraźne nasilenie problemów w relacjach z rodzicami, problem ten dotyczy znacznej części dzieci – średnio około 20%. Jednak tylko analiza uwzględniająca syntetyczny wskaźnik relacji z rodzicami pozwoli na uzyskanie pełnego obrazu tego jakże istotnego wymiaru jakości życia nastolatków. W kwestionariuszu pytanie dotyczące relacji rodzinnych było stosunkowo rozbudowane, respondent miał za zadanie odnieść się do 12 stwierdzeń<sup>5</sup>, wybierając odpowiedź od „nigdy” do „bardzo często” (skala pięciostopniowa). Skala stworzona z uwzględnieniem wszystkich zmiennych osiągnęła bardzo wysoki poziom rzetelności Alfa Cronbacha = 0,82, można więc uznać, że indeks stworzony na podstawie wszystkich pytań dotyczących relacji rodzinnych stanowi rzetelne narzędzie oceny tej sfery życia. Aby jednak określić wewnętrzną strukturę skali, została wykonana eksploracyjna analiza czynnikowa metodą głównych składowych<sup>6</sup> (metoda opisana: Field, 2005). Przy pomocy kryterium Kaisera wyodrębniono dwa czynniki główne, wyjaśniają one 47% wariancji. Po wykonaniu analizy z rotacją metodą Oblimin, stwierdzono, że pierwszy czynnik ładowany jest przez pytania identyfikujące pozytywne relacje z rodzicami<sup>7</sup> (rodzice interesują się moimi codziennymi sprawami – 0,71, rodzice liczą się z moją opinią w sprawach, które mnie dotyczą (np. przy kupowaniu ubrań) – 0,64, w naszej rodzinie mamy czas dla siebie nawzajem – 0,67, lubię spędzać czas z mamą – 0,72, rodzice są ze mnie zadowoleni – 0,61, lubię być w domu – 0,64, lubię spędzać czas z tatą – 0,59, mogę poprosić rodziców o pomoc, kiedy jej potrzebuję – 0,65); natomiast drugi czynnik ładowany jest przez pytania, które wskazują na brak relacji negatywnych (w domu są kłótnie i problemy – 0,65, jestem karany za każdy drobiazg – 0,73, rodzice zbyt dużo ode mnie wymagają – 0,72, przez to, że muszę pomagać w domu nie mam czasu odrabiać pracy domowej – 0,66).

5 Rodzice interesują się moimi codziennymi sprawami. Rodzice liczą się z moją opinią w sprawach, które mnie dotyczą (np. przy kupowaniu ubrań). Lubię być w domu. W domu są kłótnie i problemy. Jestem karany za każdy drobiazg. W naszej rodzinie mamy czas dla siebie nawzajem. Lubię spędzać czas z mamą. Rodzice są ze mnie zadowoleni. Lubię spędzać czas z tatą. Rodzice zbyt dużo ode mnie wymagają. Mogę poprosić rodziców o pomoc, kiedy jej potrzebuję. Przez to, że muszę pomagać w domu nie mam czasu odrabiać pracy domowej.

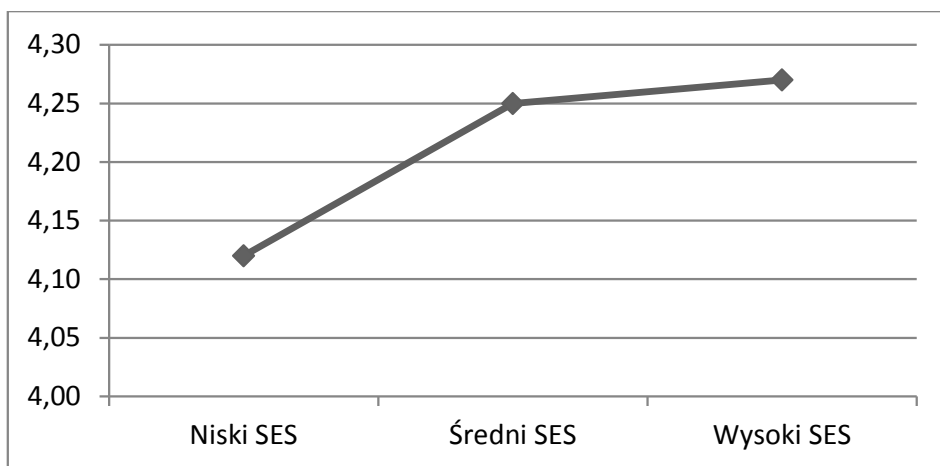
6 Miara adekwatności doboru próby K-M-O = 0,81, wyznacznik = 0,051. Wskazują na odpowiednie właściwości macierzy korelacji, pozwalające na wykonanie analizy czynnikowej.

7 W trakcie przygotowania do analizy czynnikowej zmienne zostały zrekodowane, w stwierdzeniach o charakterze pozytywnym wartość 1 oznacza nigdy, wartość 5 oznacza bardzo często, w stwierdzeniach o charakterze negatywnym wartość 1 oznacza bardzo często, wartość 5 oznacza nigdy.

Wskaźniki obu zmiennych: pozytywne relacje rodzinne oraz brak negatywnych relacji rodzinnych, zostały przygotowane za pomocą metody regresyjnej, uwzględniającej ładunki czynnikowe poszczególnych pytań w każdym czynniku. Wskaźniki mogą przyjmować zarówno wartości ujemne, jak i dodatnie. Wartości ujemne wskazują, że osoba badana ma wynik poniżej średniej w zakresie danej zmiennej, bliskie zeru oznaczają wyniki przeciętne, zaś dodatnie wskazują na wysoki poziom zmiennej.

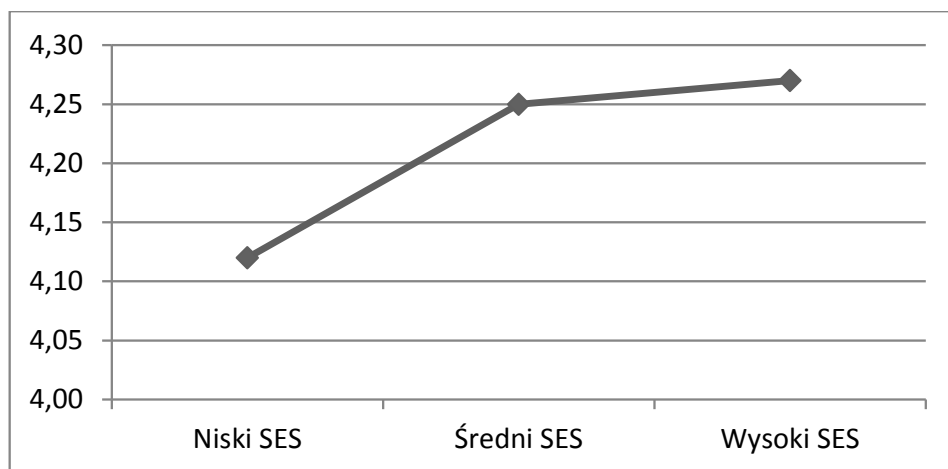
W celu przetestowania hipotezy o wpływie statusu społeczno-ekonomicznego rodziny dziecka (na podstawie indeksu statusu wydzielono trzy grupy: o niskim, średnim i wysokim statusie) na relacje rodzinne przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w schemacie międzygrupowym. W wyniku tych analiz uzyskano istotny statystycznie efekt zmiennej status społeczno-ekonomiczny,  $F(2, 948)$ ;  $p < 0,001$ . Przeprowadzone porównania *post hoc* za pomocą testu Scheffe ujawniły istotne różnice ( $p < 0,001$ ), pomiędzy respondentami, których status społeczno-ekonomiczny rodziny określony został jako niski a grupami o statusie średnim i wysokim, nie ujawniono istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami o statusie średnim i wysokim.

**Wykres 3.** Wykres średnich, analiza wariancji: relacje rodzinne a SES rodziny



**Źródło:** opracowanie własne.

Analogiczne wyniki uzyskano w analizie testującej hipotezę o wpływie statusu społeczno-ekonomicznego na „relacje rodzinne o charakterze pozytywnym”  $F(2, 770)$ ;  $p < 0,01$ . Za pomocą testu Scheffe ( $p < 0,001$ ) wykazano istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą o niskim statusie, a dwoma pozostałymi grupami. Natomiast analizując zależność statusu społeczno-ekonomicznego i „braku relacji negatywnych”, nie wykazano istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami wyróżnionymi ze względu na SES.

**Wykres 4.** Wykres średnich, analiza wariancji: pozytywne relacje rodzinne a SES rodziny

**Źródło:** opracowanie własne.

Na nasilenie negatywnych relacji z rodzicami doświadczanych przez dzieci nie wpływa status społeczno-ekonomiczny rodziny. Nie jest to zbieżne z wynikami dotychczasowych ustaleń, które wskazują, że spośród elementów konstytuujących status społeczno-ekonomiczny szczególnie niedostatek ekonomiczny wpływa na obecność tego typu relacji w rodzinach (por. Schaffer, 2004). Wskaźnik braku relacji negatywnych ładowany jest w największym stopniu przez zmienne – „jestem karany za każdy drobiazg” oraz „rodzice zbyt dużo ode mnie wymagają”. Uzyskane wyniki pokazują, że częstość występowania tego typu stylu wychowawczego zależy od innych cech rodziców niż te, które zostały wzięte pod uwagę przy opracowaniu wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego rodziny. Jak pokazują jednak przytoczone wyżej analizy, drugi wymiar relacji rodzinnych – pozytywny – zależy od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny dziecka. Tak istotne w tym wieku poczucie wsparcia, bezpieczeństwa i satysfakcji płynące z relacji rodzinnych w mniejszym stopniu odczuwane jest przez dzieci w rodzinach o niskim SES. Wnioski wydają się być bardzo interesujące, choć nieco zaskakujące. W grupie badanych szóstoklasistów relacje z rodzicami w grupie dzieci pochodzących z rodzin o niskim SES są generalnie gorsze niż wśród dzieci pochodzących z rodzin o wysokim SES, jednak zróżnicowanie to nie wynika z odmiennego stopnia nasilenia relacji negatywnych, lecz z niższego poziomu nasycenia relacjami pozytywnymi. Przyczyn tego stanu rzeczy poszukiwać można w odmiennych kompetencjach wychowawczych związanych z kapitałem społecznym i kulturowym rodziców. Ponadto rodzice o niskim SES w większym stopniu są narażeni na stres związany z problemami materialnymi, zawodowymi, co z pewnością przekłada się na atmosferę w domu. W rodzinach tych częściej również występują zjawiska rozpadu i rekonstrukcji.

### 5.1.3. Relacje rówieśnicze

W okresie adolescencji relacje z rówieśnikami stają się coraz bardziej istotne, potrzeby bycia akceptowanym i lubianym przez grupę zaczynają odgrywać bardzo ważną rolę, a stopień ich realizacji znajduje swoje odbicie w samoocenie i poczuciu własnej wartości. Dziecko szczególnie silnie przeżywa swoje relacje z kolegami i koleżankami, to oni w coraz większym stopniu zaczynają stanowić „społeczne lustro”. Grupa rówieśnicza staje się grupą odniesienia porównawczego i normatywnego, funkcjonowanie w niej zaczyna być podstawą budowania własnej tożsamości. W okresie dorastania szczególnie silnie odczuwane są niepowodzenia, trudności i ograniczenia w kontaktach z rówieśnikami, gdyż chęć przynależności do grupy, potrzeba identyfikacji, „dopasowania” się do innych staje się bardzo silna. „Rówieśnicy zarówno indywidualnie, jaki i w grupie stają się dla dziecka modelami wzorów myślenia, spostrzegania, oceniania i reagowania, a także sposobów komunikowania się. Mają oni wpływ na jego postawy, preferencje, wybory” (np. dotyczące ubrań, sposobu spędzania czasu wolnego, zainteresowań, czy przedmiotów) (Stefańska-Klar, 2000, s. 148). W okresie wczesnej adolescencji opinie rówieśników stają się często czynnikiem determinującym zachowania młodego człowieka, jak pisze R. Stefańska-Klar, mamy do czynienia ze „swobodnym niewolnictwem w zakresie podporządkowania się normom i ocenom koleżanek i kolegów”. W związku z tym, że szkoła jest jednym z podstawowych środowisk społecznego funkcjonowania jednostki, bardzo istotna dla dziecka jest jego pozycja w klasie. „Z badań M. Deptuły (1997) wynika, że akceptacja ze strony klasy związana jest w dużej mierze z eksponowanymi społecznie osiągnięciami dziecka. Na akceptację ze strony grupy (w formie przyjaznego zachowania, wyrażanego poparcia czy spontanicznej chęci pomocy), którą odzwierciedla wysoka pozycja socjometryczna, mogą liczyć te dzieci, które osiągają sukcesy w zadaniach i sprawnościach cenionych przez nauczycieli, rówieśników i inne osoby będące autorytetami. Chodzi zatem o dzieci odbierane jako atrakcyjne, kompetentne i skuteczne, a także aktywne, energiczne i niezbyt wrażliwe” (Ibidem, s. 150). Dziecko, które czuje się mało atrakcyjne, czy to ze względu na uwarunkowania osobowościowe, wygląd, trudności w nauce, sytuację rodzinną czy status ekonomiczny, spotyka się z negatywnymi ocenami ze strony dorosłych i rówieśników, ma obniżone szanse prawidłowego funkcjonowania społecznego. U dzieci, które doznają społecznych niepowodzeń rodzi się poczucie, że nie są godne akceptacji. Sytuacja taka sprzyja wycofaniu się dziecka – autoekskluzji – a z drugiej strony prowadzić może do podejmowania zachowań dewiacyjnych, ryzykownych. Stwarzają one możliwość „społecznego istnienia”, stają się podstawą potwierdzenia kompetencji osobistych i własnej wartości. Często wspomniane wyżej zachowania, które umieścilibyśmy na dwóch przeciwległych biegunach mają nie tylko podobne przyczyny, ale również analogiczne skutki – pogłębiające się problemy ze społecznym funkcjonowaniem. „Obawa przed odrzuceniem jest źródłem zachowania odbieranego przez innych jako postawa dystansu, w odpowiedzi na które inni zachowują się tak samo. W efekcie dziecko doznaje poczucia osamotnienia i uważa, że jest nielubiane przez innych. W związku z tym nasila ono zachowania, które czynią je niepopularnym”



(Ibidem, s. 151). Jeżeli taka sytuacja trwa dłużej, zwiększa się prawdopodobieństwo, że będzie miała negatywny wpływ na samopoczucie, a także przyczyni się do utrwalenia negatywnego postrzegania własnej osoby. „Powtarzające się sekwencje społecznych porażek, mogą prowadzić do rozwinięcia się u dziecka społecznej bierności, nieśmiałości, niskiej samooceny, poczucia niższości, a także różnych form społecznego niedostosowania, mających trwały charakter – obserwowanych u osób dorosłych” (Ibidem, s. 151). Jak pokazują badania, prawdopodobieństwo braku akceptacji ze strony rówieśników zależy również od statusu rodziny dziecka, szczególne znaczenie ma tu czynnik ekonomiczny. B. Balcerzak-Paradowska wskazuje pewne mechanizmy, koncentrując się wprawdzie na sytuacji dzieci pochodzących z rodzin dotkniętych bezrobociem, jednak wydaje się, że sporządzony przez nią opis zjawiska rozszerzyć można również na rodziny z różnych przyczyn dotknięte problemami materialnymi: dzieci „są odsuwane od grupy. Dzieci te nie mogą dorównać rówieśnikom w posiadaniu modnych ubrań, zabawek i innych atrakcyjnych przedmiotów, nie są akceptowane w środowisku rówieśników w szkole i poza nią, nie są zapraszane do ich domów. Brak akceptacji ze strony kolegów może także wynikać z braku możliwości rozwijania wspólnych zainteresowań, zwłaszcza, gdy jest to związane np. z uczestnictwem w płatnych zajęciach” (1995, s. 5). Dzieci odczuwają odmienną swoją sytuację na tle rówieśników, czują się mniej wartościowe, ponieważ nie mogą zaspokoić wielu potrzeb na takim samym poziomie. Dodatkowym czynnikiem jest stygmatyzacja społeczna w szkole. Odczuwanie swojej sytuacji jako gorszej prowadzi do izolacji środowiskowej i ograniczenia kontaktów z kolegami. Dzieci wstydzą się, a w związku z tym unikają kontaktów. W odczuciu dzieci pozwala to ukryć fakt złej sytuacji materialnej rodziny, a często również niewłaściwej atmosfery panującej w domu.

Relacje rówieśnicze stają się kluczowym wymiarem funkcjonowania dziecka w okresie adolescencji, w związku z tym trudno je „wyzolować” z innych analizowanych wymiarów. Stanowią one element oceny okolicy zamieszkania, czy funkcjonowania w szkole. W opisywanym badaniu skala relacji rówieśniczych oparta została na pytaniach umieszczonych w różnych blokach, wzięłam pod uwagę 7 zmiennych: *mam prawdziwego przyjaciela, w szkole nie czuję się samotny, mam wielu kolegów i koleżanek w okolicy, koledzy w klasie liczą się ze mną, odwiedzam koleżanki i kolegów z klasy po szkole, koledzy i koleżanki odwiedzają mnie po szkole, mam wielu kolegów i koleżanek w szkole*. Respondent odnosił się do stwierdzeń zaznaczając odpowiedź na pięciostopniowej skali. Indeks zbudowany na ich podstawie charakteryzuje się wysokim poziomem rzetelności, Alfa Cronbacha = 0,74. Skala relacji rówieśniczych jest wewnętrznie jednorodna. Podjęta próba analizy czynnikowej metodą głównych składowych wykazała, że nie należy wyróżniać czynników.

**Tabela 11.** Wartości współczynnika r-Pearsona, zależności pomiędzy relacjami rówieśniczymi a wybranymi zmiennymi

	SES	Warunki życia dziecka	Dobra podstawowe*	Dobra luksusowe**	Relacje rodzinne	Płeć
Relacje rówieśnicze	0,11***	0,11***	ni	0,21***	0,28***	ni

\* Łóżko, biurko, pokój, rower.

\*\* Komputer, Internet, odtwarzacz MP3, książki i czasopisma dla młodzieży.

\*\*\* Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).

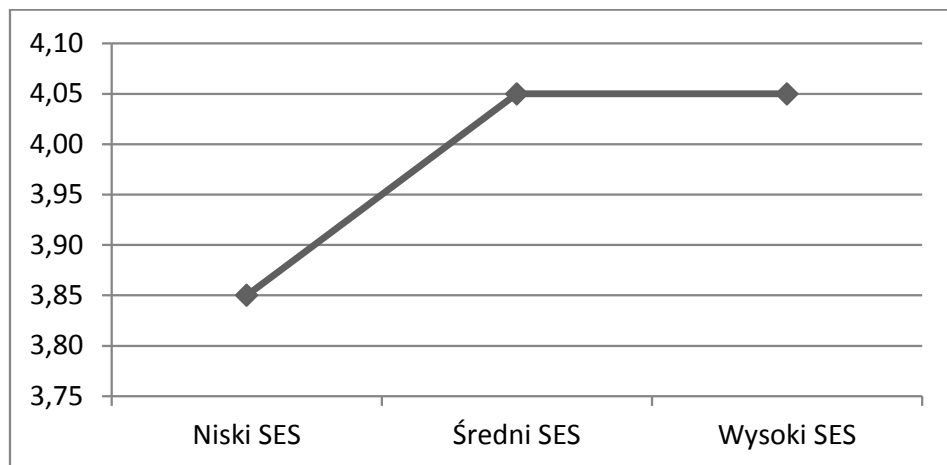
**Źródło:** opracowanie własne.

Jak pokazują współczynniki korelacji r-Pearsona zawarte w tabeli powyżej, najsilniejsza zależność istnieje pomiędzy relacjami rówieśniczymi a relacjami rodzinnymi. Dzieci, które czerpią więcej wsparcia i satysfakcji z relacji z najbliższymi również lepiej oceniają kontakty z kolegami i koleżankami. Zależność ta wymaga dalszej eksploracji, przypuszczać jednak można, że właściwe wzorce relacji przenoszone są w różne sfery interakcji. Możliwe jest również, iż dzieci, które mają zadowolające stosunki z rodzicami są bardziej otwarte, mają większe poczucie własnej wartości i w mniejszym stopniu obawiają się porażki w relacjach w innych obszarach. Interesujące jest, że pomiędzy indeksem relacji z rówieśnikami, a posiadaniem elementarnych dóbr, brak jest zależności istotnej statystycznie. Wynikać to może z faktu, że posiadanie bądź nie właśnie tych zasobów można ukryć przed kolegami i koleżankami, natomiast dobra, które określone zostały jako „luksusowe” są przedmiotem codziennych rozmów, łatwo również zweryfikować, czy dana osoba rzeczywiście je posiada. Można, więc stwierdzić, że „wyposażenie” dziecka w przedmioty takie jak komputer z dostępem do sieci czy odtwarzacz MP3 i MP4, które uznawane są w danej kategorii wieku za normę, sprzyja posiadaniu przez nie lepszych relacji z rówieśnikami. Być może wytłumaczeniem jest fakt, że takie dobra jak komputer i Internet umożliwiają interakcje młodzieży w sieci, które stają się równie istotne, jak te w rzeczywistości. Zgromadzone dane pozwalają jedynie na sformułowanie hipotezy, która wymaga dalszych badań.

W celu przetestowania hipotezy o wpływie statusu społeczno-ekonomicznego rodziny dziecka na relacje rówieśnicze przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w schemacie międzygrupowym. W wyniku analizy uzyskano istotny statystycznie efekt zmiennej „status społeczno-ekonomiczny”. W związku z niespełnieniem założenia o homogeniczności wariancji posłużono się testem F Welcha (2; 624,746;  $p < 0,001$ ). Przeprowadzone porównania *post hoc* za pomocą testu Tamhane’a ujawniły istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy respondentami wyróżnionymi ze względu na status społeczno-ekonomiczny rodziny. Uczniowie pochodzący z rodzin o niskim SES różnią się biorąc pod uwagę indeks relacji rówieśniczych

od dzieci pochodzących z rodzin o średnim i wysokim SES, nie ujawniono istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami o statusie średnim i wysokim, co obrazuje wykres średnich zamieszczony poniżej.

**Wykres 5.** Wykres średnich, analiza wariancji: relacje rówieśnicze a SES rodziny



**Źródło:** opracowanie własne.

W tak istotnym z punktu widzenia nastolatka wymiarze jak relacje z rówieśnikami dzieci z rodzin o niskim SES uzyskują niższe wartości. Indeks ten składa się zarówno ze zmiennych identyfikujących zasięg kontaktów rówieśniczych, jak i odnoszących się do zachowań jak wzajemne odwiedziny. Można by przypuszczać, że to właśnie składnik behawioralny indeksu w dużej części odpowiada za niższe wartości uzyskane przez uczniów z rodzin o niskim SES. Gorsze warunki mieszkaniowe, które w tej kategorii zdarzają się częściej, mogą sprawiać, że dzieci, wstydząc się swojej sytuacji, nie zapraszają kolegów i koleżanek do swoich domów, a zgodnie z regułą wzajemności nie są również zapraszani przez rówieśników. Analiza pokazała jednak brak istotnej zależności statystycznej pomiędzy wizytami w domach kolegów i koleżanek oraz zapraszaniem ich do siebie, a statusem rodziny, a więc inne czynniki odpowiedzialne są za niższy poziom indeksu relacji rówieśniczych w rodzinach o niskim SES.

#### 5.1.4. Funkcjonowanie w szkole

Okres uczęszczania dziecka do szkoły jest niewątpliwie formatywnym etapem w biografii jednostki nie tylko dlatego, że zbiega się z okresem dorastania – funkcjonowanie w szkole jest kluczowe „samo w sobie”. Przebieg kariery szkolnej w znacznym stopniu determinuje pozycję społeczną jednostki w życiu dorosłym, jak również stanowi istotny aspekt życia dziecka „tu i teraz”. Uzależniony jest od

wielu czynników, począwszy od indywidualnych predyspozycji, na uwarunkowaniach makrospołecznych skończywszy. Badacze różnych dziedzin analizują całe spektrum zagadnień, które oddziałują na karierę szkolną dziecka. Wpływ sytuacji rodzinnej, w tym szczególnie statusu społeczno-ekonomicznego rodziny dziecka na jego funkcjonowanie w szkole mieści się w obszarze zainteresowania socjologii edukacji oraz pedagogiki społecznej. Pionierskie prace w ramach drugiej z dyscyplin powstawały w Polsce już w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Co ciekawe, klasyczne badania, do których nawet we współczesnych opracowaniach w zakresie pedagogiki społecznej znajdziemy liczne odwołania, prowadzone były przez zespół Heleny Radlińskiej (lata 30.), a później J. Janickiej (lata 60.) na terenie łódzkich Bałut. Wnioski sformułowane przez badaczki jednoznacznie wskazują na złe warunki materialne rodzin jako zasadnicze źródło niepowodzeń szkolnych uczniów z badanego środowiska (za: Rybczyńska, 1998). Pierwsze prace koncentrowały się na bezpośrednim wpływie czynników ekonomicznych, natomiast lata późniejsze obfitowały w opracowania, w których pokazywano pośredni wpływ czynników społeczno-ekonomicznych na osiągnięcia edukacyjne dziecka, wywodząc z nich np. typ praktyk wychowawczych, atmosferę w domu rodzinnym, aspiracje rodziców wobec dziecka, etos pracy, przekazywane wartości (Ibidem). Intensywny rozwój zainteresowania tą tematyką w socjologii przypada na lata 60. i 70. ubiegłego wieku. Jak pisze M. Zahorska (2007), „selekcyjną rolę edukacji interesowali się prawie wszyscy najwięksi socjologowie lat 60. i 70.”. Można wskazać wiele klasycznych prac analizujących przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów z klasy niższej oraz reprodukcji nierówności społecznych, które nie straciły swojej aktualności (Bernstein czy Bourdieu). Rodzice z klasy średniej i wyższej „inwestują w swoisty kapitał kulturowy, którym są dzieci” (Hurrelman, 1994, s. 116). Już od początku nauki szkolnej rozdział pozycji jest niejednakowy, uprzywilejowana sytuacja uczniów wywodzących się z rodzin o wysokim statusie, nie tylko trwa, ale również narasta w trakcie nauki szkolnej. Defaworyzacja dzieci pochodzących z rodzin o niskim statusie spowodowana jest ich gorszym przygotowaniem do wymogów systemu szkolnego, wskazuje się na złe nawyki wychowawcze oraz upośledzenie kulturalne jako główne czynniki warunkujące gorszą pozycję w zakresie kariery szkolnej, a w przyszłości pozycji zawodowej i dziedziczenia nierówności społecznych (Ibidem).

W niniejszym podrozdziale skoncentruję się na szeroko rozumianym funkcjonowaniu dziecka w szkole. Nie ulega wątpliwości, że edukacja ma szczególne znaczenie w kontekście lokowania jednostek na różnych pozycjach w strukturze społecznej w życiu dorosłym, jednak przyjmując założenia socjologii dzieciństwa, a szczególnie nurtu badań jakości, życia punktem odniesienia jest dla mnie terazniejszość – jakość życia w sferze edukacji doświadczana przez ankietowanych nastolatków. Życie szkolne jest obszarem bardzo rozległym, w którego ramach można wyróżnić kilka wątków, oprócz szeroko rozumianego funkcjonowania w roli ucznia zajmę się również wypoczynkiem wakacyjnym oraz uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych.

## Osiągnięcia szkolne

Wiele badań empirycznych, wskazuje na zależność osiągnięć szkolnych, niezależnie od sposobu pomiaru, od SES rodziny ucznia (por. OECD, 2010). R. Dolata, opierając się na wynikach licznych badań analizujących omawiane zagadnienie, stwierdza, iż „czynniki statusowe składające się na SES wyjaśniają na poziomie kształcenia jednolitego około 15% zmienności osiągnięć szkolnych”, przy czym siła determinacji jest większa w dużych ośrodkach miejskich, a słabsza na wsi (2008, s. 71). Wskazuje to na stałą obecność nierówności edukacyjnych w polskich szkołach oraz nieskuteczność działań szkoły jako instytucji kompensującej deficyty uczniów wynikające z wpływu środowiska rodzinnego i działającej na rzecz wyrównywania szans życiowych. Problem nierówności edukacyjnych widoczny jest zarówno w perspektywie wewnątrzszkolnej, jak i międzyszkolnej. „Jak się wydaje, czynnikiem decydującym o poziomie szkoły jest, w większym stopniu niż było to dotychczas, zamożność i aspiracje środowiska lokalnego” (Zahorska, 2002, s. 304). T. Szkudlarek sformułował tezę o parcelacji przestrzennej szkół wywołanej przez ucieczkę elit z miejsc zaniedbanych, osoby z wyższym SES są „skłonne dowozić swoje dzieci do szkół uznanych za dobre, podczas gdy osoby o niższym statusie często kierują się zasadą minimalizacji kłopotów, czyli posyłają dziecko do szkoły najbliższej miejscu zamieszkania. Bardzo często wynika to również z biedy – dowożenie dziecka do szkoły albo w innej miejscowości po prostu sporo kosztuje” (2007, s. 45).

Wspomniane analizy odnoszą się do zależności na poziomie zbiorowym, równie istotne jest sprawdzenie zależności na poziomie indywidualnym. Pytanie identyfikujące osiągnięcia edukacyjne ułożone zostało w formie pytania projekcyjnego: *za jakiego ucznia jesteś uważany/a przez wychowawcę klasy?* Zrezygnowano z klasycznej formy pytania o średnią ocen. Średnia ocen jest zapewne bardziej wymierna, jednak, związane z nią były dwie zasadnicze obawy, po pierwsze uczniowie mogliby nie pamiętać średniej ocen z poprzedniego semestru, a po wtóre – i chyba bardziej istotne – taka forma pytania mogłaby zostać odebrana jako ofensywna i zniechęcić respondentów do wypełniania kwestionariusza. W tablicy krzyżowej umieszczonej poniżej przedstawiony jest rozkład odpowiedzi na powyższe pytanie ze względu na status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia.

Wprawdzie zależność pomiędzy zmiennymi nie jest istotna statystycznie, jednak porównanie rozkładu odpowiedzi uczniów, którzy twierdzą, że są przez nauczycieli postrzegani jako bardzo słabi lub słabi z odsetkami respondentów, którzy odpowiedzieli, że są uważani za bardzo dobrego ucznia przynosi, jak się wydaje, bardzo interesujące informacje. Jedyne co szósty uczeń, który wychowuje się w rodzinie o bardzo niskim statusie społeczno-ekonomicznym uważany jest we własnym mniemaniu za bardzo dobrego ucznia, podczas gdy w rodzinach o wysokim statusie taka sytuacja jest udziałem co trzeciego ucznia. Niewielki udział respondentów z rodzin o wysokim SES uważanych jest za ucznia słabego, natomiast aż 15% respondentów, których SES został określony jako niski definiuje swoje osiągnięcia szkolne jako słabe.

**Tabela 12.** Zależność pomiędzy postrzeganiem opinii o sobie jako uczniu w oczach wychowawcy a SES rodziny respondenta

Wychowawca uważa R. za ucznia:	Status społeczno-ekonomiczny			Ogółem (%)
	niski (%)	średni (%)	wysoki (%)	
Bardzo słabego	4	1	0	2
Słabego	11	8	3	8
Przeciętnego	41	37	26	36
Dobrego	27	35	37	33
Bardzo dobrego	16	18	34	22
Ogółem	100	100	100	100

**Źródło:** opracowanie własne.

### Zajęcia pozalekcyjne

W kwestionariuszu zamieszczone zostały pytania dotyczące uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych zarówno w szkole, jak i poza nią. Analiza zmiennych pierwotnych dostarcza ciekawych wniosków. Najpierw przyjrzyjmy się edukacyjnym zajęciom pozalekcyjnym poza szkołą. Jak pisze T. Szkudlarek, „Bardzo silnym czynnikiem ekskluzywności stały się obecnie programy nauczania języków obcych (...) Pierwszym elementem różnicowania, elementem klasowego naznaczenia dziecka, staje się więc posyłanie go do prywatnego przedszkola z poszerzonym programem nauczania języka obcego. Tak rozpoczyna się typowa ścieżka uprzywilejowanej edukacji – »poszerzony program języka angielskiego« będzie z dużym prawdopodobieństwem towarzyszył dziecku na wszystkich poziomach selekcyjnych” (2007, s. 47). Analiza zebranego materiału zdaje się potwierdzać powyższe twierdzenie. Korelacja pomiędzy uczęszczaniem na dodatkowe lekcje języka obcego oraz statusem społeczno-ekonomicznym jest silna,  $VC = 0,294$  ( $p < 0,001$ ). Połowa uczniów z rodzin o wysokim SES korzysta z dodatkowych lekcji języka obcego, natomiast w rodzinach o niskim SES jedynie co szósty ankietowany.

Brak jest natomiast zależności pomiędzy faktem uczęszczania na korepetycje a statusem społeczno-ekonomicznym rodziny. Wprowadzenie zmiennej osiągnięć szkolnych również nie różnicuje w sposób istotny statystycznie odpowiedzi.

Interesujących, a zarazem niepokojących informacji dostarcza analiza uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych w szkole, które z założenia powinny być dostępne dla wszystkich dzieci. Nawet płatne atrakcje, jak wyjścia do kina, czy wycieczki szkolne nie mogą być w szkole publicznej okazją do wykluczenia ucznia z określonej aktywności. Analiza tabel krzyżowych oraz współczynnika korelacji pokazuje, że w placówkach, w których przeprowadzone zostały ankiety można zauważyć nierówności w dostępie do zajęć pozalekcyjnych oferowanych przez szkołę.

**Tabela 13.** Zależność pomiędzy udziałem w wycieczce szkolnej a SES rodziny respondenta

Udział w wycieczce szkolnej	Status społeczno-ekonomiczny			Ogółem (%)
	niski (%)	średni (%)	wysoki (%)	
Tak	84,2	88,6	93,7	88,4
Nie	15,8	11,4	6,3	11,6
Ogółem	100	100	100	100

VC = 0,12 p < 0,01

**Źródło:** opracowanie własne.

Wykluczenie z jednej z najprzyjemniejszych aktywności w szkole, często oczekiwanej przez uczniów przez cały rok – wycieczki klasowej – jest zapewne bardzo przykrym doświadczeniem dla dziecka. Co więcej, towarzyszy mu silna stygmatyzacja, zarówno wśród uczniów klasy, do której uczęszcza dziecko, jak i wśród uczniów innych klas, do których uczniowie, którzy nie pojechali na wycieczkę przydzielani są na zajęcia lekcyjne. W kwestionariuszu, ze względu na zbyt dużą drażliwość, nie znalazło się pytanie o powód niewyjeżdżania na wycieczkę. Można domniemywać, że mogą mieć na to wpływ problemy zdrowotne, nieprzewidywane sytuacje rodzinne, czy problemy w kontaktach rówieśniczych, jednak wydaje się, że najczęstszą przyczyną są względy ekonomiczne. Opłata za wycieczkę sama w sobie jest wysoka, doliczyć należy jeszcze kieszonkowe na drobne wydatki, prowiant, czy odpowiednie ubranie. Jak wynika z powyższej tabeli, co szósty uczeń, z rodziny o niskim SES nie brał udziału w wycieczce szkolnej, natomiast w rodzinach o wysokim SES taka sytuacja dotyczyła jedynie co szesnastego dziecka.

Wycieczka szkolna jest najbardziej kosztowną z aktywności oferowanych przez szkołę, interesujące jest jak wygląda sytuacja w przypadku zajęć, które nie wymagają opłat (kółka przedmiotowe/zainteresowań, przedstawienia/akademie) oraz tych, w których opłaty nie są tak wysokie. Obserwacja zależności na podstawie tabeli skonstruowanej podobnie jak poprzednia pozwala zaobserwować niezbyt dużą przewagę dzieci z rodzin o wyższym SES, które uczestniczą w analizowanych zajęciach, zależność jest nieistotna statystycznie. Jednak wprowadzenie do analizy dodatkowej zmiennej: status miejsca zamieszkania prowadzi do interesujących wniosków. Okazuje się, że w przypadku omawianych zajęć w szkołach, w których znaczny udział uczniów otrzymuje posiłki finansowane przez MOPS, istnieje zależność pomiędzy uczestnictwem w zajęciach takich jak kółka zainteresowań/przedmiotowe, przedstawienia/akademie oraz wyjścia do kina/teatru a statusem społeczno-ekonomicznym, w szkołach zlokalizowanych w rejonach, których status określony został jako wysoki, brak jest zależności istotnej statystycznie.

**Tabela 14.** Udział uczniów uczestniczących w zajęciach pozalekcyjnych w zależności od SES rodziny i statusu miejsca zamieszkania

Udział w zajęciach pozalekcyjnych	Status miejsca zamieszkania	Status społeczno-ekonomiczny		
		niski (%)	średni (%)	wysoki (%)
Kółko zainteresowań/ przedmiotowe	Niski	45,5	51,7	68,8
	Wysoki	48,1	48,5	50,0
Kino/teatr	Niski	90,6	97,3	94,9
	Wysoki	96,3	94,8	98,3
Akademie/ przedstawienia	Niski	46,0	63,9	67,1
	Wysoki	64,5	51,2	62,0

**Źródło:** opracowanie własne.

**Tabela 15.** Wartości współczynnika korelacji V Cramera pomiędzy udziałem w zajęciach pozalekcyjnych ze względu na SES rodziny a statusem miejsca zamieszkania

Status miejsca zamieszkania	Kółko zainteresowań/ przedmiotowe	Kino/teatr	Akademie/ przedstawienia
Niski	0,17 p<0,01	0,12 p<0,02	0,19 p<0,001
Wysoki	ni	ni	ni

**Źródło:** opracowanie własne.

Co ciekawe, zależność pomiędzy SES rodziny ucznia a wyjazdami do kina/teatru jest najsłabsza, mimo że rodzice zwykle ponoszą koszt takich wyjazdów. Można przypuszczać, że w szkołach, w których mniej dzieci ma problemy z wniesieniem takich opłat są one przynajmniej częściowo pokrywane ze środków szkolnych np. rady rodziców. Nurtujące są zależności pomiędzy SES rodziny ucznia a udziałem w kółkach zainteresowań czy występowaniem w przedstawieniach pojawiające się jedynie w szkołach zlokalizowanych w rejonach, których status określony został jako niski. Nagromadzenie problemów społecznych i deficytów środowiskowych uczniów jest w tych placówkach większe, jak wynika z analizy również bardziej widoczne są tam praktyki selekcyjne. Bardzo istotne są przyczyny takiego stanu rzeczy, którego jak można przypuszczać, pracownicy szkół, czy urzędnicy odpowiedzialni za oświatę często nie są świadomi. Aby zgłębić to zagadnienie konieczne są dalsze badania, zgodnie z głównym celem pracy skoncentruję się przede wszystkim na konsekwencjach, jakie ponosi dziecko w związku z wykluczeniem go z takiej aktywności. Kółka zainteresowań pozwalają na rozwój wiedzy i umiejętności dziecka w wybranym za-



kresie, ale oprócz tego pozwalają na atrakcyjne spędzanie czasu wolnego po lekcjach, dodatkową możliwość integracji z kolegami i koleżankami ze szkoły, pogłębienie relacji z nauczycielem, a poprzez to są źródłem satysfakcji i mogą wpływać na budowanie pozytywnego samopoczucia dziecka i poczucia własnej wartości. Przyczyny nieangażowania się w taką aktywność są zapewne zróżnicowane i nie powinny być ograniczane do braku chęci wyrażanej przez dziecko, prezentowanie przez nie takiego podejścia może stanowić jedynie swego rodzaju reakcję obronną. Zdarza się, iż dziecko, mimo że chciałoby brać udział w takich zajęciach może czuć się niewystarczająco kompetentne, zniechęcone niepowodzeniami na innych polach aktywności szkolnej, przyczyną mogą być również relacje z kolegami, czy nieśmiałość i poczucie niższości, wynikające np. z sytuacji materialnej w domu rodzinnym. W literaturze wskazuje się na autoekskluzyjne praktyki stosowane przez dzieci z rodzin ubogich, „braki finansowe odciskają się mocno na całym życiu rodziny, która stopniowo w różny sposób wycofuje się z życia zbiorowego, zamyka się w kręgu rodziny, zawężeniu i ograniczeniu ulega świat społeczny, w którym żyje (...) Przyczyny takich zachowań są zapewne rozmaite: brak np. odpowiedniej odzieży, trudności w kontaktach z rówieśnikami, wstyd i skrępowanie biedą czy jakieś negatywne wcześniejsze doświadczenia. Faktem pozostaje wycofywanie się z aktywności, które mogłyby poszerzyć horyzonty i wzbogacić zasób doświadczeń społecznych i innych” (Tarkowska, EAPN, s. 11). Z kolei fakt, że inne dzieci uczestniczą w kółkach, może pogłębiać negatywne samopoczucie i źle wpływać na motywację dzieci do nauki i uczestnictwa w życiu szkoły. Jest to spirala stygmatyzacji i wykluczenia, która wydawać by się mogło opiera się na „drobnych” zaniechaniach, jednak dla dziecka takie działania, a raczej brak działań zachęcających i motywujących do zaangażowania przynosi odczuwalne skutki, obniżające jakość jego dzieciństwa, a także wpływające na przyszłość. Analogiczna sytuacja występuje w przypadku aktywnego udziału w przedstawieniach i/lub akademiach szkolnych, taka aktywność jest rodzajem nobilitacji, możliwością zaprezentowania się ucznia przed innymi oraz zyskania uznania w oczach grona pedagogicznego. Z pewnością istotne są uwarunkowania osobowościowe, nie każde dziecko dobrze się czuje występując publicznie, jednak często za nieśmiałością skrywane są inne kompleksy. Ponad połowa dzieci z rodzin o niskim SES nie bierze czynnego udziału w akademiach i przedstawieniach, przy czym taka sytuacja dotyczy około 1/3 uczniów, których SES rodziny został określony jako średni lub wysoki. Dysproporcja ta świadczy o nasilonych praktykach selekcyjnych w szkołach zlokalizowanych w rejonie, którego status został określony jako niski. Wydaje się, że mechanizm działania i konsekwencje są bardzo podobne jak w przypadku wyżej opisanych kółek zainteresowań. Wnioski płynące z analizy zależności pomiędzy SES rodziny ucznia a udziałem w zajęciach pozalekcyjnych w szkole wymagają dalszych, pogłębionych badań, ujawnione zróżnicowanie ze względu na określone środowisko lokalne powinno zostać poddane dalszej eksploracji. Na podstawie danych można stwierdzić, że w szkołach, w których większy jest udział dzieci pochodzących z rodzin defaworyzowanych społecznie, są one w większym stopniu wykluczane z aktywnego życia szkoły, natomiast grupa dzieci dobrze uczących

się, biorących czynny udział w zajęciach pozalekcyjnych jest bardziej hermetyczna, a jednym z kluczowych czynników sprzyjających znalezieniu się w niej jest status społeczno-ekonomiczny rodziny.

### Relacje w szkole

Liczne badania oraz doświadczenia i obserwacje nie pozostawiają złudzeń co do szkoły jako miejsca bezpiecznego, przyjaznego uczniom i w pełni wypełniającego przypisane mu również pozaedukacyjne funkcje. Spojrzenie na dane zebrane w trakcie badania szóstoklasistów potwierdza tę pesymistyczną konstatację. Wiele dzieci doświadcza negatywnych zachowań ze strony rówieśników, co ósmy twierdzi, że koledzy/koleżanki z klasy w ciągu miesiąca poprzedzającego ankietę dokuczali mu często lub bardzo często, a bez mała 15% przyznało, że zdarzało się to czasami. Płeć nie jest czynnikiem różnicującym bycie ofiarą dokuczania, ilość przypadków tego zjawiska nie jest zależna również od statusu rejonu, w którym zlokalizowana jest szkoła. 8% ankietowanych uczniów przyznało, że w szkole czują się samotni, uczucia tego doświadcza nieco więcej dziewczynek niż chłopców. Samotność doskwiera uczniom ze szkół zlokalizowanych w enklawach dziecięcej biedy dwa razy częściej niż ich rówieśnikom uczęszczającym do szkół w lepiej sytuowanych rejonach. Istnieje zależność pomiędzy odczuwaniem samotności w szkole a SES rodziny ucznia ( $VC=0,12$ ,  $p=0,01$ ). W szkole istotne są również relacje z nauczycielami, co ósmy uczeń ma poczucie, że nie jest lubiany przez nauczycieli, bez mała dwa razy częściej takie odczucia towarzyszą chłopcom niż dziewczynom. 15% szóstoklasistów ze szkół zlokalizowanych w rejonach o niskim statusie nie czuje się lubianymi przez pedagogów, w szkołach położonych w lepiej sytuowanych rejonach odsetek ten sięga 10%. Zróżnicowanie to wynikać może z faktu odmiennego składu społecznego w tych dwóch kategoriach lokalizacji szkół. Jak pokazuje zestawienie zawarte w poniższej tabeli krzyżowej, dzieci pochodzące z rodzin o niskim SES istotnie częściej czują się nielubiane przez nauczycieli ( $VC=0,124$ ,  $p<0,001$ ).

**Tabela 16.** Zależność pomiędzy poczuciem, że R. jest lubiany przez nauczycieli a SES rodziny R.

Czy R. czuje się lubiany przez nauczycieli?	Niski (%)	Średni (%)	Wysoki (%)
Nie	18,3	10,3	7,8
Trudno powiedzieć	22,0	18,8	17,1
Tak	59,7	70,8	75,2
N=922	100	100	100

**Źródło:** opracowanie własne.

## Wymiary funkcjonowania w szkole

Całościowe, pogłębione spojrzenie na funkcjonowanie dziecka w szkole możliwe jest przy uwzględnieniu wielu przejawów życia szkolnego. W kwestionariuszu znalazł się blok pytań dotyczący różnych wymiarów funkcjonowania respondenta w szkole. Obejmuje on zarówno zagadnienia dotyczące relacji z innymi dziećmi, jak i funkcjonowania w roli ucznia. Kilka z nich, moim zdaniem interesujących do omówienia również w formie zmiennych pierwotnych, zostało opisanych powyżej. Jednak aby odpowiedzieć na pytanie o wymiary funkcjonowania dziecka w roli ucznia, wykonałam eksploracyjną analizę czynnikową metodą głównych składowych<sup>8</sup>. Analizie poddano 14 stwierdzeń, do których respondent miał za zadanie odnieść się na pięciostopniowej skali Likerta. Zgodnie z kryterium Kaisera można wyróżnić cztery czynniki, których wartość własna wynosi powyżej 1, wyjaśniają one 53% wariancji. Przyjęłam założenie o istnieniu zależności pomiędzy wyodrębnionymi czynnikami, w związku z tym przeprowadziłam rotację metodą Oblimin. Porównanie macierzy modelowej z macierzą struktury ujawniło dwa przypadki, w których jedno pytanie wchodzi w skład dwóch czynników. Wyróżnione zostały cztery czynniki, wymienione poniżej, wraz z wartościami ładunkowymi zmiennych:

- 1 – **relacje z kolegami poza szkołą**: odwiedza kolegów i koleżanki po szkole (0,83), jest odwiedzany przez kolegów i koleżanki po szkole (0,80);
- 2 – **funkcjonowanie w szkole jako instytucji**: pytanie projekcyjne: za jakiego ucznia jest uważany przez wychowawcę? (0,77), czy uważa, że jest lubiany przez nauczycieli? (0,72), uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych w szkole (0,67), działalność w samorządzie (0,58);
- 3 – **negatywne relacje z kolegami w szkole**<sup>9</sup>: nie czuje się samotny w szkole (-0,78), koledzy, koleżanki nie dokuczają mu (-0,725), uważa, że ma wielu kolegów (-0,56), nie boi się chodzić do szkoły (-0,59);
- 4 – **brak zagrożenia w ramach funkcjonowania w szkole** – niepowtarzanie klasy (0,75), nieopuszczanie lekcji (0,79).

Wskaźniki dla czterech powyższych zmiennych przygotowane zostały metodą regresyjną, uwzględniając ładunki czynnikowe poszczególnych pytań w każdym czynniku.

Analiza wykazała, iż pytanie dotyczące kłótni i bicia się respondenta z koleżankami i kolegami z klasy w ciągu ostatniego tygodnia, nie weszło w skład żadnego z wyróżnionych czynników. Znacząco zaniżało również wartość Alfa Cronbacha (przy uwzględnieniu wszystkich pozycji). Zastanawiający jest brak korelacji owej zmiennej z innymi, szczególnie dotyczącymi stosunków z kolegami i koleżankami z klasy. Można jedynie postawić hipotezę, iż w tym wieku kłótnie i bicie się nie są

8 Wyznacznik = 0,08, miara adekwatności doboru próby K-M-O = 0,76. Wskazują na odpowiednie właściwości macierzy korelacji, pozwalające na wykonanie analizy czynnikowej.

9 Czynniki te ładowane są przez ujemne wartości zmiennych, co wskazuje na nasylenie relacjami o negatywnym charakterze.

traktowane przez dzieci, w odróżnieniu od perspektywy dorosłych, jako zachowania, które decydują w sposób znaczący o charakterze relacji z rówieśnikami. Może należy traktować je jako formę interakcji, która jest postrzegana przez większość dzieci jako norma.

Posługiwać się będą również indeksem **funkcjonowania dziecka w roli ucznia**, w skład którego weszło 12 pozycji<sup>10</sup>, analiza rzetelności, wskazuje na odpowiednie właściwości tak skonstruowanej skali – Alfa Cronbacha = 0,74.

**Tabela 17.** Wartość współczynników korelacji odpowiednio rho-Spearmana i r-Pearsona, pomiędzy indeksami dotyczącymi szkoły a innymi zmiennymi

	<b>Płeć (1-C, 2-D)</b>	<b>Warunki materialne rodziny</b>	<b>Dobra podsta- wowe</b>	<b>Dobra luksusowe</b>	<b>Praca ojca</b>	<b>Praca matki</b>
Relacje z kolegami poza szkołą	0,093**	0,086**	0,108**	0,176**	ni	0,064*
Szkoła jako instytucja	0,181**	0,211**	0,095**	0,248**	0,191**	0,217**
Negatywne relacje w szkole	ni	-0,137**	ni	-0,161**	-0,122**	ni
Brak zagrożeń	0,095**	0,112**	ni	0,081*	0,099**	0,079*
Funkcjonowanie w roli ucznia	0,137**	0,270**	0,086**	0,284**	0,183**	0,180**

\* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).

\*\* Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).

**Źródło:** opracowanie własne.

Opierając się na powyższej tabeli, wskazać można pewne zależności pomiędzy wymiarami funkcjonowania dziecka w szkole a zmiennymi niezależnymi. Interesujące jest, że odwiedzanie się z kolegami i koleżankami z klasy po lekcjach w największym stopniu koreluje z posiadaniem bardziej „luksusowych” dóbr dla nastolatka, indeks ten uwzględnia zmienne: komputer, dostęp do Internetu, książki i czasopisma dla młodzieży, odtwarzacz MP3. Wydaje się, że dobra te są wyznacznikiem miejsca w strukturze grupy i poniekąd wyznaczają popularność danego dziecka, a co za tym idzie nasilenie i jakość jego relacji z kolegami i koleżankami po lekcjach. Korelacja z dobrami, które jak wydaje się powinny w większym stop-

10 Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych w szkole. Działalność w samorządzie. R. nie boi się chodzić do szkoły. R. jest lubiany przez nauczycieli. Koledzy i koleżanki z klasy liczą się z R. R. ma wielu kolegów i wiele koleżanek w szkole. Koledzy odwiedzali R. po szkole. R. odwiedzał kolegów po szkole. R. uważa, że oceny są sprawiedliwe. Za jakiego ucznia wychowawca uważa R.

niu decydować szczególnie o zapraszaniu kolegów do domu (indeks uwzględnia zmienne: własny pokój, biurko, łóżko, rower) okazała się słabsza. Brak jest również korelacji pomiędzy relacjami pozalekcyjnymi z kolegami a warunkami mieszkaniowymi mierzonymi liczbą osób przypadającą na pokój.

Funkcjonowanie w szkole jako instytucji koreluje z wieloma zmiennymi niezależnymi, najsilniej jednak z dobrami luksusowymi, zależność ta wydaje się być bardziej zaskakująca niż opisana powyżej. Czy można przypuszczać, że dystrybucja zasobów wewnątrz rodziny łączy się z dystrybucją kapitału kulturowego, a więc inwestycje w dzieci są podobne w różnych sferach? Na podstawie dostępnych danych nie można odpowiedzieć na to pytanie, jednak wydaje się, że jest to ciekawy obszar dalszych eksploracji. Silniejsza jest zależność pomiędzy funkcjonowaniem w roli ucznia a pozycją zawodową matki niż pozycją zawodową ojca. Jak można było zakładać występuje również korelacja pomiędzy warunkami materialnymi rodziny a funkcjonowaniem dziecka w szkole. Stwierdzić również można, że dziewczynki nieco lepiej radzą sobie z funkcjonowaniem w szkole jako instytucji niż chłopcy.

Nasilenie negatywnych relacji w szkole jest kolejnym wymiarem funkcjonowania dziecka w szkole, który koreluje najsilniej z dobrami luksusowymi posiadanymi przez ucznia, zależność ta ma kierunek odwrotny. Wydaje się, że po raz kolejny dowodzi to, że pozycja dziecka w grupie wyznaczana jest w dużej mierze na podstawie pozostających w jego dyspozycji zasobów, dobra te w pewien sposób chronią przed odrzuceniem, doświadczaniem negatywnych zachowań ze strony kolegów i koleżanek. Są to rzeczy, których posiadanie, w przeciwieństwie do dóbr podstawowych, jeśli się w domu kolegi nie bywa, można „sprawdzić”. Szkoła stała się miejscem eksponowania elektronicznych gadżetów, a codzienny dostęp do komputera i Internetu można zweryfikować poprzez portale społecznościowe, czy komunikatory. Sam fakt braku „obowiązującego wyposażenia” może być przyczyną dokuczania, czy wyśmiewania, co z kolei wywołuje poczucie niższości oraz samowykluczania – dziecko obawiając się odrzucenia izoluje się od rówieśników.

Brak zagrożeń takich jak wagarowanie czy powtarzanie klasy słabo koreluje z opisywanymi zmiennymi. Należy jednak wziąć pod uwagę fakt, że zjawiska te dotyczą znikomej części badanej populacji, 5% ankietowanych uczniów powtarzało klasę, 8% przyznaje się do wagarowania. Brak zagrożeń najsilniej koreluje z warunkami materialnymi rodziny. Przyjrzyjmy się jednak szczególnie niepokojącemu zjawisku powtarzania klasy. Wśród badanych nie było przypadku, że dzieci z rodzin o średnim i wysokim SES powtarzały klasę więcej niż raz, takiej sytuacji doświadczyło siedmioro dzieci z rodzin o niskim SES. W przypadku jednokrotnego powtarzania klasy również obserwujemy znaczne dysproporcje ze względu na SES rodziny, co obrazują dane zawarte w poniższej tabeli.

**Tabela 18.** Zależność pomiędzy powtarzaniem klasy a SES rodziny respondenta

Powtarzanie klasy		Status społeczno-ekonomiczny			Ogółem
		niski	średni	wysoki	
Tak, więcej niż raz	liczba	7	0	0	7
	%	2	0	0	1
Tak, raz	liczba	30	10	3	43
	%	8	3	1	5
Nie	liczba	326	311	258	895
	%	90	97	99	95
Ogółem	liczba	363	321	261	945
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

VC = 0,13  $p < 0,001$

**Źródło:** opracowanie własne.

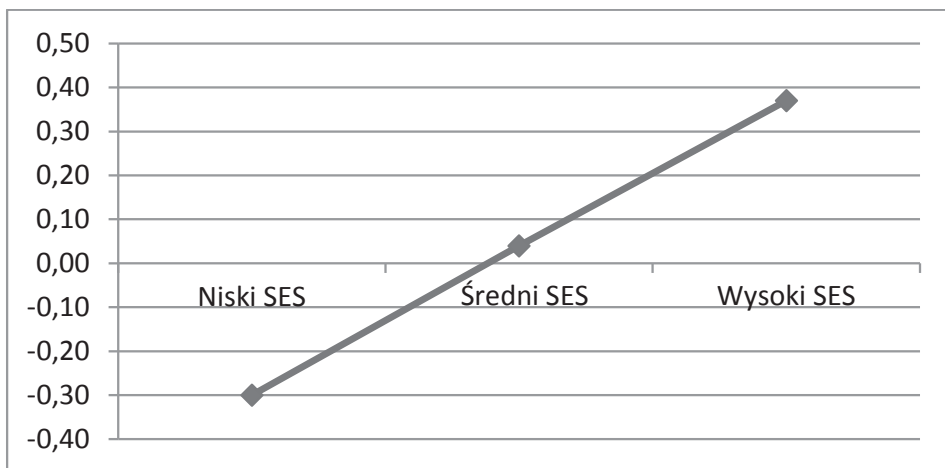
Status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia nie różnicuje w sposób istotny statystycznie wagarowania uczniów.

Indeks funkcjonowania dziecka w roli ucznia łączący zmienne opisujące funkcjonowanie w szkole jako instytucji oraz relacje z kolegami i koleżankami ze szkoły najsilniej koreluje z warunkami materialnymi rodziny oraz dobrami luksusowymi pozostającymi w dyspozycji dziecka. Zależność pomiędzy pozycją zawodową matki i ojca jest podobna.

Aby zbadać zależność zmiennych odnoszących się do życia szkolnego respondentów od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, posłużyłam się jednozmienną analizą wariancji w planie dla grup niezależnych. Analogicznie do wcześniejszych analiz, zmienną zależną jest status społeczno-ekonomiczny rodziny respondenta podzielony na trzy kategorie. Wyniki analiz wskazują, że zarówno na funkcjonowanie w szkole jako instytucji ( $F$  Welcha<sup>11</sup> (2, 631.167) = 29.262,  $p < 0,001$ ), negatywne relacje w szkole ( $F$  (2, 948) = 13.641,  $p < 0,001$ ), jak i brak zagrożeń w szkole ( $F$  (2, 948) = 11.828,  $p < 0,001$ ) status społeczno-ekonomiczny wpływa w sposób istotny, co przedstawiają wykresy 6 i 7.

11 Złamanie założenia o homogeniczności wariancji.

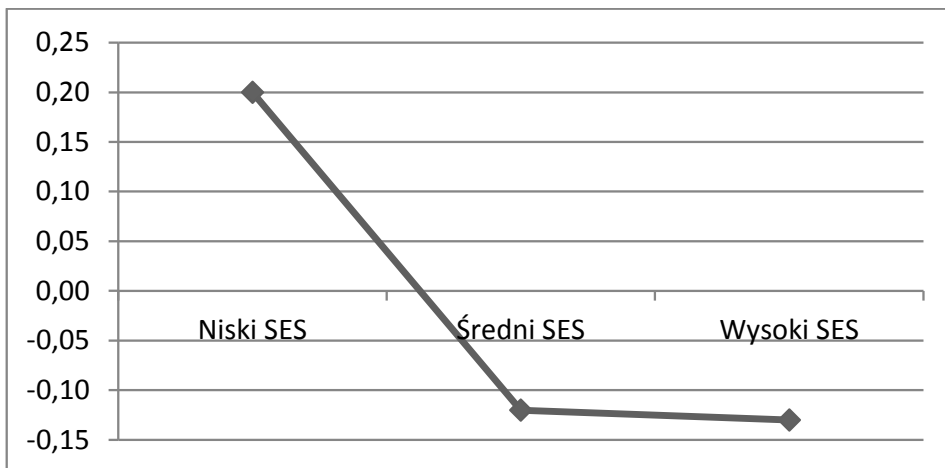
**Wykres 6.** Wykres średnich, analiza wariancji: funkcjonowanie w szkole jako instytucji a SES rodziny



**Źródło:** opracowanie własne.

Test *post hoc* Tamhane'a wykazał istotne różnice pomiędzy grupą o niskim statusie społeczno-ekonomicznym a grupami o średnim i wysokim SES ( $p < 0,001$ ), a także pomiędzy grupą o średnim i wysokim SES ( $p < 0,01$ ).

**Wykres 7.** Wykres średnich, analiza wariancji: negatywne relacje w szkole a SES rodziny

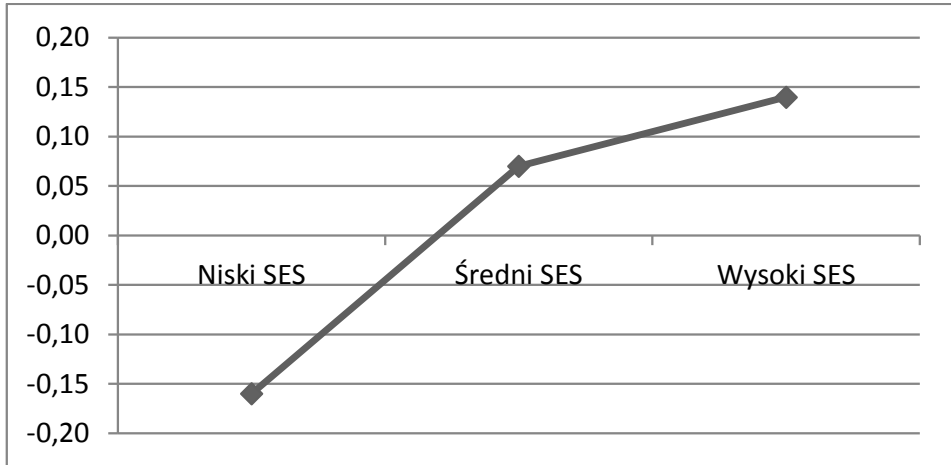


**Źródło:** opracowanie własne.

Test *post hoc* Scheffe wykazał istotne różnice pomiędzy grupą o niskim statusie społeczno-ekonomicznym a grupami o średnim i wysokim SES ( $p < 0,001$ ), różnica pomiędzy grupami o średnim i wysokim SES jest nieistotna statystycznie.

Analiza wariancji nie wykazała istotnej statystycznie zależności pomiędzy kontaktami z kolegami i koleżankami z klasy poza szkołą, a przynależnością do grupy wyróżnionej ze względu na status.

**Wykres 8.** Wykres średnich, analiza wariancji: brak zagrożeń w szkole a SES rodziny



**Źródło:** opracowanie własne.

Test *post hoc* Scheffe wykazał istotne różnice pomiędzy grupą o niskim statusie społeczno-ekonomicznym a grupami o średnim i wysokim SES ( $p < 0,001$ ), różnica pomiędzy grupami o średnim i wysokim SES jest nieistotna statystycznie.

Z punktu widzenia przyszłości dziecka, jego szans życiowych, w nawiązaniu do literatury przede wszystkim z dziedziny pedagogiki i socjologii edukacji, szczególnie znaczenie przypisać można czynnikowi „funkcjonowanie w szkole jako instytucji”. Aby zbadać, w jakim stopniu inne zmienne wpływają na zróżnicowanie wartości jakie przybiera ten indeks, posłużyłam się metodą regresji hierarchicznej. W pierwszym modelu<sup>12</sup> wprowadzone zostały zmienne: status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka, płeć (grupa referencyjna – chłopcy) oraz warunki materialne stworzone dziecku. W drugim modelu<sup>13</sup> dodałam indeks relacji rodzinnych, a w trzecim<sup>14</sup> indeks relacji rówieśniczych, zmiana dopasowania modelu w każdym kolejnym kroku była istotna statystycznie.

12  $F(3, 931) = 39,858, p < 0,001$ .

13  $F(4, 930) = 56,323, p < 0,001$ .

14  $F(5, 929) = 57,149, p < 0,001$ .



**Tabela 19.** Model regresji hierarchicznej, zmienna zależna: funkcjonowanie w szkole

Model	Zmienna	B	S. E.	$\beta$	p
1	Płeć	0,340	0,061	0,171	0,000
	Status społeczno- -ekonomiczny	0,301	0,051	0,199	0,000
	Warunki życia dziecka	0,700	0,160	0,145	0,000
Skorygowane R <sup>2</sup>	0,111				
2	Płeć	0,300	0,059	0,150	0,000
	Status społeczno- -ekonomiczny	0,264	0,049	0,175	0,000
	Warunki życia dziecka	0,051	0,016	0,106	0,001
	Relacje rodzinne	0,529	0,055	0,291	0,000
Skorygowane R <sup>2</sup>	0,192				
3	Płeć	0,290	0,057	0,145	0,000
	Status społeczno- -ekonomiczny	0,258	0,047	0,171	0,000
	Warunki życia dziecka	0,038	0,015	0,079	0,013
	Relacje rodzinne	0,435	0,055	0,239	0,000
	Relacje rówieśnicze	0,311	0,045	0,211	0,000
Skorygowane R <sup>2</sup>	0,231				

**Źródło:** opracowanie własne.

Płeć, status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka oraz warunki materialne stworzone dziecku wyjaśniają zmienność poziomu indeksu funkcjonowania dziecka w szkole w 11%, w następnych etapach analizy uwzględnione zostały zmienne opisujące relacje, w pierwszych kroku rodzinne, a w kolejnym z rówieśnikami. Operacja ta pozwoliła na zwiększenie zakresu możliwości przewidywania zmienności poziomu funkcjonowania dziecka w roli ucznia do 23%, przy czym największy wpływ mają relacje z rodzicami, następnie z rówieśnikami, SES rodziny ucznia, płeć – dziewczynki lepiej radzą sobie w tym zakresie, a spośród zmiennych wykorzystanych w modelu najmniejszy wpływ wywierają warunki materialne stworzo-

ne dziecka. Właściwa atmosfera domu rodzinnego, poczucie wsparcia ze strony rodziców, wzory życia rodzinnego i zapewne związane z nimi przekaz kulturowy w największym stopniu pomagają nastolatkom lepiej odnaleźć się w rzeczywistości szkolnej, bez mała równie istotne okazały się być relacje rówieśnicze. Należy zauważyć, że w skład indeksu funkcjonowania w szkole nie wchodzi relacje rówieśnicze, nie ulega jednak wątpliwości, że dzieci, które mają dobry kontakt z kolegami i koleżankami w większym stopniu akceptują szkołę i lepiej się w niej czują, co pomaga im również w odnalezieniu się w roli ucznia. Właściwe relacje z rówieśnikami wymagają również akceptacji reguł obowiązujących w tego typu interakcjach, przypuszczać można, że skłonność do respektowania reguł w jednej sferze sprzyjać będzie przestrzeganiu zasad i norm również w innych obszarach. Dla funkcjonowania dziecka w szkole istotny jest również status społeczno-ekonomiczny rodziny. Oddziaływanie cech wchodzących w jego skład jest zapewne zróżnicowane, jednak zarówno warunki materialne rodziny, w tym warunki mieszkaniowe, możliwości rodziców w zakresie finansowania aktywności czy książek, zabawek, sprzętów stymulujących rozwój dziecka, jak i status zawodowy rodziców, który łączyć można także z ich wykształceniem, wpływają na atmosferę w domu, styl wychowawczy, przekaz kulturowy, (por. Bourdieu, Passseron, 2011) oddziałują na funkcjonowanie dziecka w szkole.

### Wypoczynek wakacyjny

Nieodłączną częścią życia szkolnego jest wyczekiwany przez większość uczniów czas wakacji. Powinien być to okres odpoczynku po wysiłku, jaki jest konieczny w trakcie roku szkolnego. Dobrze spędzone wakacje pozwalają na rozładowanie napięcia i stresu, spędzenie czasu z najbliższymi, zabawę z rówieśnikami, stymulowanie rozwoju poprzez poznawanie nowych miejsc oraz odmienne formy aktywności niż podejmowane w trakcie roku szkolnego. Jednak atrakcje utożsamiane z czasem wakacji nie są dostępne w równym stopniu dla wszystkich uczniów. Z jak dużymi nierównościami w tym zakresie mamy do czynienia, obrazuje poniższa tabela.

**Tabela 20.** Zależność pomiędzy wakacyjnym wyjazdem z rodzicami a SES rodziny respondenta

Wyjazd na wakacje z rodzicami	Status społeczno-ekonomiczny			Ogółem (%)
	niski (%)	średni (%)	wysoki (%)	
Tak	44,5	80,3	93,9	70,4
Nie	55,5	19,7	6,1	29,6
Ogółem	100	100	100	100

V Cramera = 0,46,  $p < 0,001$

**Źródło:** opracowanie własne.

Zależność pomiędzy wyjazdem z rodzicami poza miejsce zamieszkania w trakcie wakacji a SES rodziny jest bardzo silna. Siła determinacji statusowej w tym względzie w największym stopniu wynika zapewne z ograniczeń finansowych, przypuszczać jednak można, że wzory wypoczynku letniego są również pochodną statusu zawodowego i wykształcenia rodziców. Korelacja pomiędzy wyjazdem na obóz lub kolonie a SES rodziny jest znacznie słabsza niż w przypadku wyjazdu z rodzicami. Jednak mimo różnych form wsparcia wypoczynku wakacyjnego dzieci i młodzieży z rodzin potrzebujących przez instytucje rządowe i pozarządowe, zależność ta jest wciąż istotna statystycznie.

**Tabela 21.** Zależność pomiędzy wyjazdem na obóz lub kolonie a SES rodziny respondenta

Wyjazd na obóz lub kolonie	Status społeczno-ekonomiczny			Ogółem (%)
	niski (%)	średni (%)	wysoki (%)	
Tak	36,9	39,2	54,0	42,4
Nie	63,1	60,8	46,0	57,6
Ogółem	100	100	100	100

V Cramera = 0,15,  $p < 0,001$

**Źródło:** opracowanie własne.

Podsumowanie sytuacji dzieci i młodzieży w zakresie wyjazdów wakacyjnych ze względu na SES rodziny znajduje się w tabeli poniżej. Dane w pierwszym wierszu odnoszą się do sytuacji uczniów, którzy nie wyjechali ani na obóz lub kolonie, ani na wyjazd z rodzicami.  $\frac{1}{3}$  uczniów pochodzących z rodzin o niskim SES nie miała możliwości skorzystania z wypoczynku wakacyjnego w formie wyjazdu<sup>15</sup>, w takiej samej sytuacji znalazł się co dziesiąty uczeń pochodzący z rodziny o średnim SES i zaledwie 2% uczniów z rodzin o wysokim SES. Zależność pomiędzy statusem rodziny a wyjazdem wakacyjnym w dowolnej formie jest silna ( $\rho$ -Spearmana = 0,42,  $p < 0,001$ ). Świadczy to o niewielkiej skuteczności działań umożliwiających dzieciom z rodzin mniej zamożnych aktywny wypoczynek w trakcie wakacji.

<sup>15</sup> Wyjazd rozumiany jako wyjazd turystyczny, nie uwzględnia wyjazdów do dziadków, innych członków rodziny, czy na działkę.

**Tabela 22.** Zależność pomiędzy wyjazdem wakacyjnym a SES rodziny respondenta

Wyjazd i obóz	Status społeczno-ekonomiczny			Ogółem (%)
	niski (%)	średni (%)	wysoki (%)	
0	32,0	10,5	2,3	16,5
1	56,6	61,0	48,1	55,7
2	11,5	28,5	49,6	27,8
Ogółem	100	100	100	100

**Źródło:** opracowanie własne.

Początek roku szkolnego łączy się z dzieleniem się wakacyjnymi wrażeniami, dzieciom, które nie mogą pochwalić się wakacyjnymi wyjazdami jest z pewnością przykro. Takim sytuacjom towarzyszyć może poczucie wstydu i niższości. W świetle przedstawionych danych słuszne wydaje się postępowanie niektórych nauczycieli, którzy w trakcie rozmowy o badaniu i sytuacji uczniów w swojej szkole często mówili, że rezygnują z tradycyjnych wypracowań, w których dzieci opisują, co robiły w wakacje, czy rozmów na ten temat na forum klasy. Jak twierdzili, nierówności w tym zakresie są jedną z najbardziej widocznych, a także „dotkliwych” dla dzieci form zróżnicowania sytuacji życiowej.

### 5.1.5. Zdrowie

Kluczowym aspektem wpływającym na funkcjonowanie każdego człowieka jest zdrowie, choć oczywistym jest, że dzieci w mniejszym stopniu niż osoby starsze doświadczają niedogodności związanych z fizycznym funkcjonowaniem. Analizy zależności pomiędzy charakterystyką społeczno-demograficzną a stanem zdrowia mają dosyć długą tradycję, a nierówności zdrowotne stały się jednym z podstawowych zagadnień dla badaczy struktury społecznej, jak również specjalizujących się w analizach zdrowia publicznego. Różnice o podłożu społeczno-ekonomicznym w stanie zdrowia osób dorosłych zostały wielokrotnie potwierdzone w badaniach (Ostrowska, 2000), rzadziej takie analizy dotyczą młodzieży. Jak stwierdza J. Mazur (2010<sup>16</sup>), „w badaniach nad nierównościami w zdrowiu, częściej analizowane są problemy zdrowotne niemowląt i małych dzieci oraz ludzi dorosłych. Dorastająca młodzież pomijana jest w tych analizach, jako najzdrowsza część społeczeństwa”. Nie znaczy to jednak, że nie ma potrzeby prowadzenia badań stanu zdrowia i jego korelatów w tej kategorii wiekowej. Jest to o tyle ważne, że „wiele problemów zdrowotnych ludzi dorosłych oraz jakość funkcjonowania ich rodzin zależy od prawidłowego rozwoju psychospołecznego w okresie dzieciństwa i do-

16 Publikacja w formie elektronicznej numer strony niepodany.

rastania” (Ibidem). W tym okresie życia nasilają się również dolegliwości o podłożu psychicznym, które mogą pogłębiać się, prowadząc w przyszłości do trwałego pogorszenia stanu psychicznego i somatycznego. Nieliczne istniejące opracowania wskazują na pewne interesujące tendencje. Podkreśla się, „że wpływ statusu materialnego na zdrowie dzieci jest większy niż na zdrowie młodzieży. W wieku młodzieńczym następuje spłaszczenie różnic klasowych, ponieważ młodzież jest pod mniejszym wpływem rodziców i ich stylu życia, a pod większym szkoły i środowiska rówieśników, w którym społeczne różnice zacierają się” (Mazur, red., 2007, s. 47). Poszukując mechanizmów oddziaływania nierówności społecznych na zdrowie w tym etapie cyklu życia, J. Mazur stwierdza, że pierwszy z nich warunkowany jest poprzez złe warunki życia, drugi „przez stres związany z »byciem gorszym od innych«, poprzez większą ekspozycję na zachowania ryzykowne oraz zróżnicowanie szans (lepszey edukacji, możliwości awansu zawodowego i społecznego, dostępu do opieki zdrowotnej)”.

Rozkład odpowiedzi na pytanie o subiektywną ocenę stanu zdrowia szóstoklasistów potwierdza, że w tej kategorii wiekowej problemy zdrowotne nie są zbyt nasilone, bez mała 90% respondentów ocenia swoje zdrowie jako dobre lub bardzo dobre (por. HBSC, 2010). Jednak 14% cierpi na chorobę przewlekłą (z czego połowa na astmę), a 33% doświadcza alergii. W porównaniu z danymi GUS, odsetki te są znacznie wyższe. W opracowaniu GUS (2010), które obejmuje wprowadzie dzieci w wieku 0–14 lat, według wskazań rodziców na alergię cierpi 16% dzieci. Zawyżone wskaźniki uzyskane w badaniu wynikać mogą z niepełnej wiedzy dzieci odnośnie do swoich dolegliwości, z subiektywnego poczucia, że jest się alergikiem, co nie zostało potwierdzone badaniami lekarskimi, jak również być może z większej zachorowalności dzieci na tego typu schorzenia w aglomeracji łódzkiej. Na podstawie materiału empirycznego stwierdzić można, że uczulenia i alergie częściej występują w rodzinach charakteryzujących się lepszą sytuacją materialną. Podobne zależności zaobserwowano, analizując dane HBSC oraz GUS (Senddecka, Ruszkowska, 2000, s. 126).

W kwestionariuszu zawartych zostało wiele pytań dotyczących różnych aspektów związanych ze zdrowiem: dolegliwości zdrowotnych, chorób przewlekłych, alergii, zachowań ryzykownych, a także zachowań związanych z dbałością o zdrowie, jak wizyty u dentysty, czy jedzenie przynajmniej jednego ciepłego posiłku dziennie. Aby ustalić wewnętrzną strukturę powiązań pomiędzy zmiennymi, przeprowadziłam eksploracyjną analizę czynnikową<sup>17</sup>. Opierając się na kryterium Kaisera wyróżnionych zostało pięć czynników o wartości własnej  $> 1$ , łącznie wyjaśniają one 59% wariancji wyników. Po wykonaniu analizy z rotacją ortogonalną metodą Varimax, można wskazać na następujące czynniki:

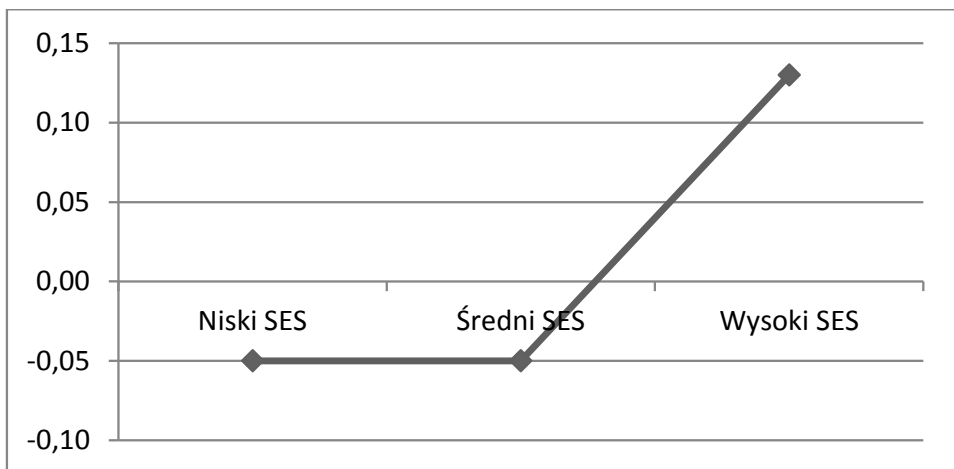
1. Brak przewlekłego schorzenia – alergii (0,996), chorób przewlekłych (0,996);
2. Brak częstych dolegliwości zdrowotnych – przeziębień (0,658), bólów brzucha (0,568), zapaleń górnych dróg oddechowych (0,732), zapaleń dolnych dróg oddechowych (0, 658);

17 Wyznacznik – 0,02; Miara adekwatności doboru próby K-M-O – 0,573.

3. Niepodejmowanie zachowań ryzykownych – palenia papierosów (0,861), picia alkoholu (0,89);
4. Brak rzadziej występujących dolegliwości zdrowotnych – problemów z zasypianiem (0,624), problemów ze skórą (0,754), problemów z układem moczowym (0,643);
5. Zachowania prozdrowotne – wizyty u dentysty (0,768), jedzenie co najmniej jednego ciepłego posiłku dziennie (0,667).

Jednoczynnikowa analiza wariancji w planie dla grup niezależnych wykazała zależność czynnika 3 – niepodejmowanie zachowań ryzykownych ( $F(2, 864) = 3,933$ ,  $p < 0,05$ ) oraz 5 – podejmowania działań, które możemy określić jako prozdrowotne ( $F(2, 864) = 16,890$ ,  $p < 0,001$ ) od statusu społeczno-ekonomicznego. W pozostałych przypadkach różnice średnich między grupami nie są istotne statystycznie. Brak zależności pomiędzy chorobami i dolegliwościami przewlekłymi oraz dolegliwościami czasowymi różnego pochodzenia jest zbieżny z innymi wynikami badań prowadzonymi w Polsce (por. Mazur, Woynarowska, 2004). Wynikać on może z wspomnianego wyżej zjawiska zmniejszonego oddziaływania środowiska rodzinnego na nastolatków, a także ze względnie dobrego stanu zdrowia w tej grupie wieku (por. GUS, 2012). W tym kontekście interesujące są wykryte zależności pomiędzy zachowaniami związanymi ze zdrowiem a SES. Przypomnijmy, od SES zależy podejmowanie przez dzieci zachowań antyzdrowotnych oraz podejmowanie przez rodziców/opiekunów działań wpływających na stan zdrowia dzieci.

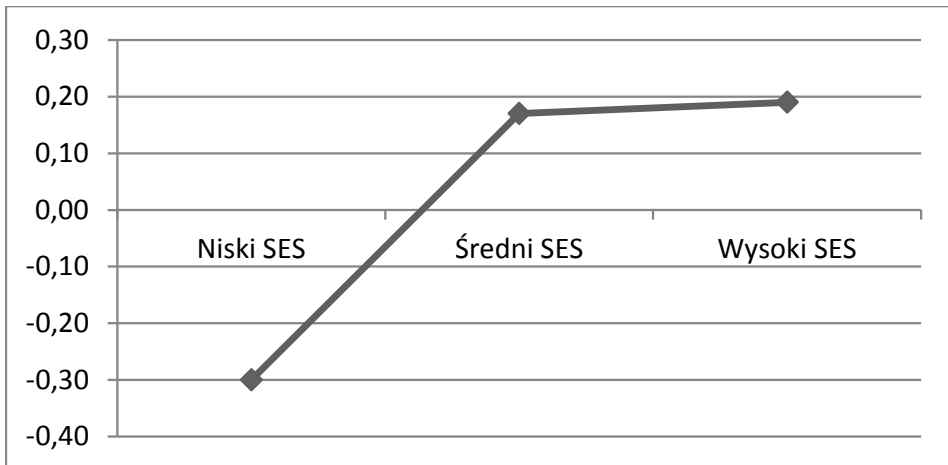
**Wykres 9.** Wykres średnich, analiza wariancji: zachowania ryzykowne a SES rodziny



**Źródło:** opracowanie własne.

Niepokojące jest, że zależność ta ujawnia się już na etapie ostatniej klasy szkoły podstawowej, dotyczy więc dzieci, których kontakt z substancjami szkodliwymi powinien być bardzo ograniczony. Używki bezpośrednio oddziałują na niedojrzały jeszcze w pełni organizm dziecka, szczególnie na układ nerwowy (por. Oleszkowicz, Senejko, 2011), przyczyniają się do utrwalenia negatywnych nawyków, które istotnie wpływają na zdrowie w późniejszym okresie życia. Jak stwierdza J. Szymborski, alkohol jako substancja psychoaktywna „może powodować wiele szkód zdrowotnych i społecznych, takich jak: podejmowanie ryzykownych zachowań seksualnych, podejmowanie zachowań sprzyjających wypadkom, zaniedbywanie obowiązków szkolnych i utrata zainteresowań” (2009, s. 49). Znamienna jest konkluzja płynąca z analizy testem *post hoc* Scheffe. Analiza ta wykazała różnice pomiędzy grupą o niskim statusie a grupą charakteryzującą się wysokim statusem ( $p < 0,05$ ), różnica pomiędzy grupami o średnim i wysokim oraz niskim i średnim statusie nie jest istotna statystycznie. Analiza wskazuje jedynie na skrajne grupy statusu jako istotnie odmienne, jeśli chodzi o palenie papierosów oraz picie alkoholu. Wiele czynników może być odpowiedzialnych za ten stan rzeczy: wzory zachowań wyniesionych z domu, chęć funkcjonowania w grupie rówieśniczej, w której normą jest podejmowanie takich zachowań, czy też traktowanie ich jako formy odreagowania niepowodzeń na innych polach aktywności. Jeśli zachowania wynikają z chęci dostosowania się do grupy, mogą być syndromem dużej uległości wobec negatywnych oddziaływań zewnętrznych. Nie da się jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy podejmowanie zachowań takich jak picie alkoholu i palenie papierosów jest efektem narzucania dziecku stylu życia przez rówieśników, czy też wynika ono z wyboru przez dziecko kolegów i koleżanek, którzy mają podobne normy i wzory zachowania (Hopkins, 1994).

**Wykres 10.** Wykres średnich, analiza wariancji: zachowania prozdrowotne a SES rodziny



**Źródło:** opracowanie własne.

Jak widać na powyższym wykresie średnich indeksu zachowań prozdrowotnych, różnicowanie pomiędzy respondentami pochodzącymi z rodzin o niskim statusie a respondentami pochodzącymi z rodzin o średnim i wysokim SES jest wyraźne. Potwierdza to test *post hoc* Scheffe, wskazujący na istotne różnice pomiędzy grupą o niskim statusie, a grupami charakteryzującymi się średnim i wysokim statusem ( $p < 0,001$ ), różnica pomiędzy grupami o średnim i wysokim statusie nie jest istotna statystycznie. Indeks zachowań prozdrowotnych składa się jedynie z dwóch zmiennych: wizyt u dentysty i spożywania ciepłego posiłku. Można wyróżnić wiele zachowań, które składają się na zdrowy tryb życia, o wiele z nich trudno było jednak zapytać w ankiecie skierowanej do szóstoklasistów. Wydaje się, że te dwie wyróżnione przy pomocy analizy czynnikowej zmienne są dobrym wskaźnikiem dbałości o zdrowie dzieci. Nie ulega wątpliwości, że na zachowania te wpływa zarówno czynnik świadomościowy, jak i względy materialne. Brak możliwości zjedzenia chociaż jednego ciepłego posiłku dziennie jest syndromem głębokiej deprivacji, świadczy o bardzo złej kondycji finansowej rodziny lub, w skrajnych przypadkach, braku troski o dziecko. Należy zauważyć, że w dni nauki szkolnej dzieci z rodzin spełniających kryterium dochodowe powinny otrzymywać bezpłatny obiad w szkole. Jeśli dzieci z rodzin najuboższych nie otrzymują takiej formy wsparcia, może to świadczyć, że są z różnych przyczyn niewidoczne dla systemu opieki społecznej lub znalazły się w grupie dzieci pochodzących z rodzin, których dochody przekraczają (nawet nieznacznie) limit uprawniający do bezpłatnego dożywiania. Rodziny te nie są w stanie w wielu przypadkach zapewnić realizacji nawet podstawowych potrzeb dzieci<sup>18</sup>. W badanej próbie 92% respondentów stwierdziło, że zawsze je co najmniej jeden ciepły posiłek dziennie. Rozkład odpowiedzi ze względu na SES rodziny ucznia zawarty jest w poniższej tabeli.

**Tabela 23.** Zależność pomiędzy codziennym jedzeniem ciepłego posiłku a SES rodziny respondenta

Jedzenie ciepłego posiłku co najmniej raz dziennie	Status społeczno-ekonomiczny			Ogółem (%)
	niski (%)	średni (%)	wysoki (%)	
Zawsze	88,6	93,5	95,0	92,0
Często	8,0	5,9	5,0	6,5
Czasami	2,5	0,6	–	1,2
Rzadko	0,3	–	–	0,1
Nigdy	0,6	–	–	0,2
Ogółem	100	100	100	100

**Źródło:** opracowanie własne.

18 Kryterium przyznania wsparcia w formie dożywiania wynosiło w 2007r. 526,5 zł na osobę w rodzinie, natomiast minimum socjalne dla rodziny z dwojgiem dzieci 656,1 na osobę w rodzinie.



Wizyty kontrolne u stomatologa stanowią jeden z podstawowych elementów dbałości o zdrowie zębów dzieci. Wydaje się to szczególnie istotne w kontekście danych, które ujawniają katastrofalny stan uzębienia dzieci i młodzieży w Polsce (Monitoring Zdrowia Jamy Ustnej, 2011). Powstaje pytanie, co stanowi główną barierę w dostępie do profilaktycznej opieki stomatologicznej dzieci. Tak jak w przypadku poprzedniego pytania wskazać można zarówno czynnik świadomościowy, jak i materialny. Brak przekonania rodziców o konieczności wizyt w gabinecie dentystycznym jest jedną z podstawowych przyczyn braku zapewnienia takich usług. Zachowanie rodziców wskazujące na zaniedbania w omawianej sferze, może również wynikać z braku czasu czy też generalnie zbyt małej dbałości o zdrowie swoich dzieci. Można również zakładać, że problemy materialne rodziny będą rzutować na ten stan rzeczy. Wprawdzie wizyty profilaktyczne dla dzieci w gabinetach dentystycznych objętych umowami z NFZ są refundowane, jednak, jak się wydaje, panuje przekonanie, że wizyta u dentysty jest kosztowna. Zależność pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym a wizytami kontrolnymi u dentysty jest niezbyt silna, ale istotna statystycznie ( $VC = 0,14$ ,  $p < 0,001$ ). Na podstawie danych przedstawionych w poniższej tabeli zauważyć można, że co trzecie dziecko pochodzące z rodziny o niskim SES chodzi na wizyty kontrolne do stomatologa rzadziej niż raz w roku bądź w ogóle, podczas gdy spośród dzieci pochodzących z rodzin o wysokim SES taka sytuacja dotyczy 15%.

**Tabela 24.** Zależność pomiędzy kontrolnymi wizytami u dentysty a SES rodziny respondenta

Kontrola zębów u dentysty	Status społeczno-ekonomiczny			Ogółem (%)
	niski (%)	średni (%)	wysoki (%)	
W ogóle	14,0	5,6	4,6	8,5
Rzadziej niż raz w roku	16,2	9,1	10,4	12,2
Raz w roku	18,4	20,4	18,1	19,0
Dwa razy w roku lub częściej	51,4	64,9	66,9	60,3
Ogółem	100	100	100	100

**Źródło:** opracowanie własne.

Brak dostępu do profilaktyki stomatologicznej może być źródłem problemów zdrowotnych, które będą postępować. Przyczynia się również do niewykształcenia właściwych nawyków związanych z badaniami kontrolnymi.

Reasumując, jak wskazują badania, nastolatki to najzdrowsza część populacji, co więcej w mniejszym stopniu niż innych kategorii wyróżnionych ze względu na wiek dotyczą ich nierówności w aspekcie zdrowia ze względu na zmienne społeczno-ekonomiczne. Wyniki prezentowanych badań wskazują jednak na istotną prawidłowość, dolegliwości zdrowotne o charakterze somatycznym nie zależą od SES rodziny, jednak zachowania związane ze zdrowiem zarówno o charakterze pozytywnym czy też

stanowiące zagrożenie dla zdrowia związane są z uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi. Określone nawyki i zachowania podejmowane w dzieciństwie i młodości mają tendencję do utrwalania się, z dużym prawdopodobieństwem będą miały wpływ na zdrowie w przyszłości. Można więc stwierdzić, że uwarunkowania zachowań mających wpływ na zdrowie w okresie adolescencji, a później w dorosłości mają podłoże społeczne. Opracowanie syntetycznego indeksu zdrowia i wyliczenie wartości dla każdej z obserwacji pozwoliło na całościowe ujęcie również tego wymiaru. Przeprowadzona została analiza wariancji<sup>19</sup>, której celem było zbadanie zależności indeksu zdrowia od SES rodziny dziecka. Zależność ta została potwierdzona, analiza *post hoc* testem Scheffe ( $p < 0,001$ ) wykazała, że dzieci pochodzące z rodzin o niskim SES charakteryzują się istotnie niższym poziomem syntetycznego indeksu zdrowia niż dzieci z rodzin o wysokim i średnim SES. Dwie ostatnie kategorie natomiast nie różnią się w sposób istotny statystycznie.

### 5.1.6. Dobrostan psychiczny

W analizie dobrostanu psychicznego badanej grupy wyróżnione i oddzielnie omówione zostały aspekty postrzegania własnej osoby oraz subiektywnej oceny zadowolenia z życia.

#### Postrzeganie siebie

Okres dorastania jest czasem fundamentalnych zmian w wielu aspektach życia jednostki, dojrzewaniu fizycznemu towarzyszą przemiany w sferze tożsamości, emocjonalnej i społecznej. Jest to okres charakteryzujący się z jednej strony licznymi wyzwaniami wobec jednostki, a z drugiej znaczącymi postępami w rozwoju w wielu aspektach życia. Młodzież doświadcza trudnych sytuacji, które kumulują się w relatywnie krótkim okresie czasu. Adolescencja obejmuje okres od 10–12. do 20–23. roku życia i dzieli się na dwa podokresy: wczesną (10–16) oraz późną adolescencję (17–20/23) (Oleszkowicz, Senejko, 2011). W pierwszym etapie adolescencji zmiany fizyczne organizmu przebiegają dość gwałtownie i prowadzą do znacznego przeobrażenia wyglądu zewnętrznego – mamy do czynienia z tzw. skokiem pokwitaniowym. Jak wskazują najnowsze badania, na tym etapie życia w bardzo szybkim tempie dojrzewa i rozwija się mózg. Osiąga on bardzo wysoki poziom plastyczności, a co za tym idzie wrażliwości na informacje zewnętrzne, co z jednej strony sprzyja uczeniu się odpowiedzi na nowe wyzwania, a z drugiej powoduje podwyższoną podatność na negatywne oddziaływania środowiska. W tej fazie cyklu życia młodzi ludzie doświadczają silnych stanów emocjonalnych, które mają zarówno pozytywny, jak i negatywny charakter. Z badań wynika, że przeważają te drugie. „Do negatywnych emocji szczególnie silnie przeżywanych w okresie dorastania należy zaliczyć: stany depresyjne, smutek, lęk, poczucie wstydu, poczucie winy, a także poczucie niechęci i wrogości do siebie i innych” (Ibi-

<sup>19</sup>  $F(2, 864) = 15,146, p < 0,001$ .

dem, s. 266). Charakterystyczna dla dorastających jest też ambiwalencja uczuć, niemal równoczesne przeżywanie uczuć przeciwstawnych, a także labilność emocjonalna. Zjawiska te wynikają z procesów neurohormonalnych przekształcających organizm. Zmiany w zakresie emocji, jakie występują w okresie adolescencji, są związane ze zmieniającym się obrazem własnej osoby, na nasilenie i charakter emocji w istotnym stopniu wpływają również czynniki środowiskowe, takie jak sytuacja rodzinna, pozycja w grupie rówieśniczej, status ekonomiczny, niepowodzenia szkolne etc.

Wejście w burzliwy okres dojrzewania oraz przygotowanie do przejścia na wyższy poziom edukacyjny, a co za tym idzie antycypowana zmiana środowiska i systemu szkolnego, prowadzą do załamania poczucia stabilności i bezpieczeństwa. Co więcej, myślenie dziecka zaczyna cechować coraz wyższy poziom realizmu dotyczący własnej sytuacji, kompetencji, możliwości realizacji pragnień, marzeń, czy planów. O ile dla okresu późnego dzieciństwa wciąż charakterystyczna jest, często bezwarunkowa, wiara w realizację, z punktu widzenia dorosłego, nierealistycznych planów, to od około 10. roku życia „wzrasta realizm związany z używaniem słowa »możliwe«” (Stefañska-Klar, 2000 s. 145). Dla tego okresu charakterystyczna jest również skłonność do deklarowania „realistycznego optymizmu”, przejawiającego się w stwierdzeniu „mam duże szanse”. Nie jest to jednak związane ze wzrostem poczucia własnej skuteczności. Jak wynika z badań, „na przełomie 11. i 12. roku życia następuje gwałtowny spadek zaufania do siebie i swoich możliwości wyrażony silnie obniżoną oceną własnej skuteczności, oczekiwaniem porażki w działaniu oraz pesymistycznymi prognozami co do poradzenia sobie z przyszłymi trudnościami” (s. 146). U wielu dorastających nasila się również lęklność, wg. Garrisona osiąga swój szczyt koło 13–14. roku życia (za: Oleszkowicz, Senejko, 2011). Szczególnie częste są lęki społeczne, jak np. lęk przed niepowodzeniem, czy przed ekspozycją społeczną (Obuchowska, 1983).

Jak pokazuje przegląd badań dotyczących samooceny nastolatków, zarówno w perspektywie całościowej – globalnej, jak i jej poszczególnych obszarów, wyniki, a co za tym idzie, wnioski nie są jednoznaczne. Według niektórych badaczy w okresie wczesnej adolescencji następuje gwałtowny spadek samooceny, silniejszy u dziewcząt, szczególnie w zestawieniu z nierealistycznie wysokim poziomem z okresu późnego dzieciństwa. Nie wszyscy badacze zaobserwowali jednak taką prawidłowość (Block, Robins za: Oleszkowicz, Senejko 2011, s. 270).

Konieczność radzenia sobie ze zmieniającym się ciałem, burza hormonalna, brak stabilności emocjonalnej, pojawienie się sprzeczności pomiędzy chęcią uzyskania autonomii a potrzebą poczucia bezpieczeństwa, poszukiwanie równowagi pomiędzy środowiskiem rodzinnym a rówieśniczym to wyzwania charakterystyczne dla okresu wczesnej adolescencji. Mierząc się z początkami dojrzewania, dzieci dodatkowo przechodzą pierwszy próg selekcyjny w edukacji, doświadczają stresu związanego z egzaminem dla szóstoklasistów oraz zmianą otoczenia instytucjonalnego przechodząc do gimnazjum. „Czas burzy i naporu”, używając słynnego stwierdzenia Stanleya Halla, stanowi wyzwanie dla każdego młodego człowieka. Jednakże można wskazać okoliczności, które sprawiają, że przejście przez etap adolescencji jest jeszcze trudniejsze, a nierozwiązane problemy, czy niewłaściwie wypełnione za-

dania rozwojowe stanowią balast wazący również na późniejszym życiu jednostki. Do czynników wpływających na taką sytuację należą: cechy osobowości, zdrowie, istotne znaczenie mają również uwarunkowania środowiskowe jak status społeczno-ekonomiczny, struktura rodziny, miejsce zamieszkania, czy typ sąsiedztwa. Jednym z nich, jak wskazują liczne badania jest również ubóstwo (patrz: Schaffer, 2004). Niedostatek materialny rodziny powoduje u wielu dzieci obniżenie poczucia własnej wartości i sprawstwa. Sytuacja, której doświadczają na co dzień i trudności, których nie są w stanie przezwyciężyć, sprawiają, że pojawia się poczucie, że zarówno los ich rodzin, jak i ich samych nie zależy od podejmowanych przez nich, ani ich rodziców działań. Co więcej, szczególnie w okresie adolescencji, gdy porównania społeczne zaczynają odgrywać istotną rolę w budowaniu obrazu „ja”, pojawia się refleksja, że ich styl życia i możliwości, jakie mają, są gorsze niż w przypadku innych rodzin. Wszystkie te aspekty oddziałują na psychikę dziecka, mogą prowadzić do przygnębienia, poczucia bezwartościowości oraz rozwoju niskiej samooceny.

Postrzeganie siebie i poczucie własnej wartości są w okresie adolescencji kruchymi, podatnymi na zmiany konstruktami, nie ulega jednak wątpliwości, iż mają przemożny wpływ na codzienne funkcjonowanie jednostki – jej aktualny dobrostan. Wpływają również na rozwiązanie zadań rozwojowych tego etapu życia. Zgodnie z teorią rozwoju E. Eriksona, pozytywnym rozwiązaniem kryzysu rozwojowego okresu adolescencji jest zbudowanie zintegrowanej tożsamości o trwałych podstawach, będącej fundamentem poczucia bezpieczeństwa i stabilności. Postrzeganie siebie i poczucie własnej wartości istotnie wpływają na proces kształtowania tożsamości. Postrzeganie siebie w negatywnym świetle, doświadczanie porażek może przyczyniać się do dezintegracji tożsamości, a w krańcowych przypadkach rozproszenia ról dorastający mogą przyjmować negatywną tożsamość.

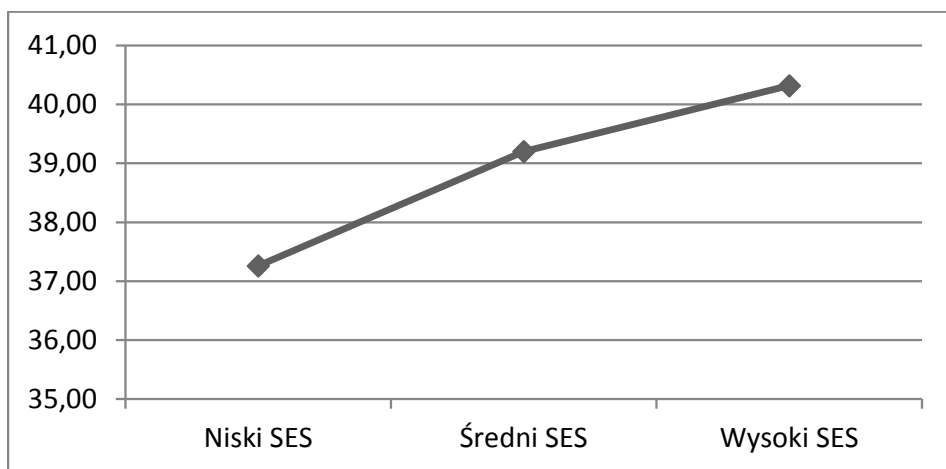
Jak było wspomniane wcześniej, respondenci biorący udział w ankiecie znajdowali się w okresie przełomowym – przejścia pomiędzy fazą starszego dzieciństwa a wczesną adolescencją. W badanej próbie zapewne występowało znaczne zróżnicowanie indywidualne dotyczące etapu rozwoju. Interpretując wyniki dotyczące satysfakcji z życia czy obrazu własnej osoby należy brać pod uwagę ten fakt.

Obraz własnej osoby potraktowany został jako konstrukt wielowymiarowy, składający się z różnych aspektów będących podstawą budowania samooceny globalnej. Uwzględniono twierdzenia (zmienne) dotyczące postrzegania siebie jako osoby: mądrej, lubianej, wysportowanej, fajnej, grzecznej, szczęśliwej, odnoszącej sukcesy, posiadającej modne ubrania, dysponującej wystarczającą ilością pieniędzy. Proszono respondentów, aby odnieśli się do nich wybierając właściwą odpowiedź na skali Likerta. Alfa Cronbacha, dla tak zbudowanej skali wynosi 0,827, wskazując na wysoki poziom rzetelności narzędzia pomiarowego.

Jednoczynnikowa analiza wariancji w planie dla grup niezależnych wskazuje na zależność pozytywnego obrazu własnej osoby od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny respondenta ( $F$  Welcha<sup>20</sup> (2, 624,505) = 17.999,  $p < 0,001$ ).

20 W związku z niespełnionym założeniem o homogeniczności wariancji.

**Wykres 11.** Wykres średnich, analiza wariancji: postrzeganie siebie a SES rodziny



**Źródło:** opracowanie własne.

Analiza z wykorzystaniem testu *post hoc* Tamhane'a wskazuje na istotne statystycznie różnice średnich zmiennej postrzeganie siebie ( $p < 0,001$ ) pomiędzy grupą charakteryzującą się niskim statusem społeczno-ekonomicznym a grupami, których status został określony jako średni i wysoki, różnice pomiędzy grupami o średnim i wysokim statusie nie są istotne statystycznie.

W celu zbadania wpływu poszczególnych zmiennych na zmienność postrzegania własnej osoby przeprowadziłam analizę metodą hierarchicznej regresji liniowej. W kolejnych krokach wprowadzałam do modelu zmienne dotyczące poszczególnych sfer życia dziecka. W pierwszym etapie znalazły się zmienne: status społeczno-ekonomiczny i warunki życia dziecka, w kolejnych: relacje rodzinne, wskaźniki dotyczące wymiaru zdrowia, relacje rówieśnicze, funkcjonowanie w szkole. W każdym kolejnym kroku zmiana skorygowanego  $R^2$  była istotna statystycznie. Prezentowany poniżej model zawiera optymalny układ zmiennych, pominęłam w nim czynniki, które w momencie wprowadzenia okazały się nieistotne statystycznie (zostawiłam zaś te, które dopiero w ostatnim kroku są nieistotne statystycznie).

**Tabela 25.** Model regresji hierarchicznej, zmienna zależna: postrzeganie siebie

Model	Zmienna	B	S. E.	$\beta$	p
1	(Stała)	3,188	0,495		0,000
	Warunki życia dziecka	2,255	0,271	0,298	0,000
	Status społeczno-ekonomiczny	0,258	0,082	0,113	0,002

Model	Zmienna	B	S. E.	$\beta$	p
2	(Stała)	0,374	0,511		0,465
	Warunki życia dziecka	1,677	0,253	0,222	0,000
	Status społeczno- -ekonomiczny	0,196	0,075	0,086	0,009
	Pozytywne relacje rodzinne	0,915	0,076	0,379	0,000
3	(Stała)	1,053	0,526		0,046
	Warunki życia dziecka	1,571	0,252	0,207	0,000
	Status społeczno- -ekonomiczny	0,177	0,074	0,078	0,017
	Pozytywne relacje rodzinne	0,800	0,078	0,331	0,000
	Brak rzadszych dolegliwości	0,158	0,044	0,108	0,000
	Zachowania prozdrowotne	0,189	0,048	0,126	0,000
4	(Stała)	-0,420	0,525		0,424
	Warunki życia dziecka	1,294	0,241	0,171	0,000
	Status społeczno- -ekonomiczny	0,194	0,071	0,085	0,006
	Pozytywne relacje rodzinne	0,673	0,075	0,279	0,000
	Brak rzadszych dolegliwości	0,129	0,042	0,088	0,002
	Zachowania prozdrowotne	0,093	0,047	0,062	ni
	Relacje rówieśnicze	0,631	0,068	0,286	0,000

Model	Zmienna	B	S. E.	$\beta$	p
5	(Stała)	1,039	0,526		0,049
	Warunki życia dziecka	1,139	0,231	0,150	0,000
	Status społeczno- -ekonomiczny	0,085	0,069	0,037	ni
	Pozytywne relacje rodzinne	0,514	0,074	0,213	0,000
	Brak rzadszych dolegliwości	0,147	0,040	0,100	0,000
	Zachowania prozdrowotne	0,060	0,045	0,040	ni
	Relacje rówieśnicze	0,499	0,067	0,226	0,000
	Szkoła jako instytucja	0,414	0,046	0,280	0,000

Model	R	R <sup>2</sup>	Skorygowane R <sup>2</sup>	S.E.	Durbin- -Watson	Istotność zmiany dopasowania modelu
1	0,357	0,127	0,125	1,37797		
2	0,512	0,263	0,260	1,26736		0,001
3	0,536	0,287	0,282	1,24789		0,001
4	0,597	0,356	0,351	1,18645		0,001
5	0,645	0,415	0,410	1,13123	1,854	0,001

**Źródło:** opracowanie własne.

Pięć predyktorów pozwala w 41% przewidywać zmienność obrazu własnej osoby badanych nastolatków. Wydaje się, że uzyskany wynik jest wyjątkowo wysoki, biorąc pod uwagę fakt, że szczególne znaczenie należy w przypadku podobnych konstruktorów przypisać czynnikom psychologicznym charakteryzującym osobowość jednostki, które nie były badane. Podsumowując, istotne w wyjaśnianiu zmienności postrzegania siebie okazały się być (kolejność od najsilniej oddziałujących): funkcjonowanie w szkole jako instytucji, relacje rówieśnicze, pozytywne relacje rodzinne, warunki życia dziecka oraz brak rzadszych dolegliwości. Funkcjonowanie w realiach szkoły, a więc wyniki w nauce, możliwość uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych, poczucie, że jest się akceptowanym przez nauczycieli, przyswojenie reguł instytucji – poczucie, że się do niej „pasuje” – okazuje się mieć bardzo istotny wpływ na obraz własnej osoby budowany przez dziecko. Inne zmienne związane ze szkołą: jak kontakty pozalekcyjne, czy brak zagrożeń w szkole nie okazały się być istotne statystycznie przy próbie wprowadzenia ich do modelu. Zgodnie z przewidywaniami opartymi na literaturze dotyczącej okresu adolescencji, w modelu uwypuklony został

również wpływ relacji z rówieśnikami, indeks relacji rówieśniczych wprowadzony do równania obejmuje szeroko rozumiane relacje rówieśnicze, zarówno z kolegami i koleżankami ze szkoły, jak i okolicy, a także posiadanie przyjaciela. Interesujące jest, że w sferze relacji rodzinnych ważące okazało się nasycenie relacjami o charakterze pozytywnym, natomiast znaczenie braku relacji negatywnych okazało się być nieistotne statystycznie. Poczucie wsparcia doznawanego ze strony rodziców, zainteresowania, postrzegania czasu spędzanego z nimi jako atrakcyjnego etc., zgodnie z dotychczasowymi ustaleniami psychologii rozwojowej czy pedagogiki, jest kluczowe w tym trudnym również dla rodziców, ale szczególnie dla dzieci etapie cyklu życia. Możemy zakładać, że taka sytuacja sprzyja wzmocnieniu poczucia własnej wartości oraz stanowi dla dziecka jasny przekaz, że jest ono odbierane i „oceniane” przez rodziców pozytywnie. Na podstawie trzech najbardziej istotnych predyktorów stwierdzić można, że dziecko „przegląda się” w opiniach nauczycieli, rówieśników, rodziców i na tej podstawie buduje wyobrażenie o swojej osobie (jaźń odzwierciedlona). Znaczące okazują się być również warunki materialne stworzone dziecku. W pierwszym etapie do modelu wprowadzone zostały tylko dwie zmienne: status społeczno-ekonomiczny rodziny oraz warunki życia dziecka, wyjaśniają one 11% zmienności samooceny, jednak wprowadzanie kolejnych zmiennych spowodowało, że w piątym modelu status społeczno-ekonomiczny okazał się być nieistotny statystycznie, można więc przyjąć, że dla ogólnego obrazu własnej osoby bardziej istotna jest redystrybucja zasobów w rodzinie niż sama jej zamożność i pozycja zawodowa rodziców. Należy jednak zauważyć, że istnieje umiarkowanie silna zależność między warunkami życia dziecka a statusem społeczno-ekonomicznym rodziny ( $r$ -Pearsona = 0,352,  $p < 0,001$ ). Różne zasoby pozostające w dyspozycji dziecka mogą być również źródłem oceny i podstawą budowania hierarchii w grupie rówieśniczej, pośrednio oddziałując w ten sposób na tworzenie obrazu własnej osoby. Powstaje również pytanie, na które udzielenie odpowiedzi wymaga dalszych badań, czy wraz z komercjalizacją współczesnego świata stan posiadania staje się jednym z kryteriów oceny dziecka w jego własnych oczach.

Interesujące jest, że spośród wszystkich czynników charakteryzujących sytuację zdrowotną respondentów jedynie zachowania prozdrowotne i dolegliwości inne niż typowe infekcje i bóle brzucha, określone jako rzadziej występujące dolegliwości znalazły się w modelu. Jednak zachowania prozdrowotne, po wprowadzeniu wszystkich zmiennych, okazały się być nieistotne statystycznie. Zmienna „brak rzadkich dolegliwości zdrowotnych” nie wpływa zbyt silnie na zmienną zależną. Interesujące jest jednak dlaczego tylko ten czynnik ze sfery zdrowia pozostaje istotny statystycznie w modelu. Bazując na składowych czynnikach, można przypuszczać, że wynika to z faktu, że jest on silnie ładowany przez brak problemów ze skórą oraz brak problemów z zasypianiem. Pojawiające się w tym wieku problemy ze skórą, szczególnie na twarzy, mogą wywoływać kompleksy u tych dzieci, które się z nimi zmagają. Może pojawiać się uczucie wstydu, zahamowania w kontaktach z rówieśnikami, a także obawy o ocenę własnej atrakcyjności. Wpływ trudności z zasypianiem można interpretować dwojako, z jednej strony takie problemy mogą być wynikiem przeżywania silnego stresu, napięcia emocjonalnego, a więc



pośrednio poprzez występowanie ich u części dzieci możemy zakładać występowanie takich sytuacji. Z drugiej strony problemy ze snem, bez odniesienia się do ich źródła mogą same w sobie stanowić przyczynę obniżenia nastroju, czy gorszego samopoczucia.

Zaprezentowany powyżej model jest dobrze dopasowany do danych, w znacznym stopniu wyjaśnia zmienność zmiennej zależnej – postrzeganie własnej osoby w badanej próbie. Pojawia się jednak pytanie, czy tak skonstruowany model będzie równie dobrze opisywał zależności w specyficznych kategoriach wyróżnionych w badanej próbie. Aby sprawdzić, czy wybrane zmienne mają podobną moc wyjaśniania zmienności zmiennej zależnej w kategoriach wyróżnionych ze względu na płeć oraz SES rodziny, wykonałam analizy metodą regresji liniowej bazując na powyższym modelu dla całej próby. Porównania oszacowania predyktorów w modelach dla różnych kategorii prowadzą do interesujących wniosków.

**Tabela 26.** Modele regresji liniowej dla kategorii wyróżnionych ze względu na płeć, zmienna zależna: postrzeganie siebie

Płeć ►	Chłopiec				Dziewczynka			
	B	S.E.	β	p	B	S.E.	β	p
(Stała)	2,720	0,720		0,000	3,580	0,669		0,000
Szkoła jako instytucja	0,404	0,070	0,266	0,000	0,513	0,072	0,341	0,000
Pozytywne relacje rodzinne	0,418	0,077	0,253	0,000	0,263	0,071	0,178	0,000
Relacje rówieśnicze	0,624	0,105	0,270	0,000	0,363	0,095	0,176	0,000
Warunki życia dziecka	1,202	0,336	0,160	0,000	1,174	0,333	0,157	0,000
Brak rzadkich dolegliwości	0,095	0,066	0,060	ni	0,145	0,059	0,105	0,015
Zachowania prozdrowotne	-0,036	0,067	-0,025	ni	0,178	0,069	0,118	0,010
Skorygowane R <sup>2</sup>	0,422*				0,412**			

\* F (6, 338) = 42,865; p<0,001.

\*\* F (6, 323) = 39,387; p<0,001.

**Źródło:** opracowanie własne.

Zarówno model dla chłopców, jak i dla dziewczynek pozwala w wysokim stopniu przewidywać zmienność zmiennej zależnej – w ponad 40%. Jednak struktura zmiennych uwzględnionych jako predyktory jest zróżnicowana. W przypadku dziewczynek funkcjonowanie w szkole daje najwyższy wkład w przewidywanie zmienności postrzegania własnej osoby. Wartość współczynnika β jest dwa razy

wyższa niż indeksu pozytywnych relacji rodzinnych oraz relacji rówieśniczych. W przypadku chłopców te trzy zmienne mają bardzo zbliżony, wysoki udział w przewidywaniu poziomu zmiennej zależnej. Warunki życia dziecka mają równą wagę dla obu kategorii, w obu przypadkach nieistotny statystycznie okazał się wpływ SES rodziny, czy warunków materialnych rodziny. Na samoocenę chłopców nie wpływają żadne zmienne związane ze zdrowiem, natomiast u dziewczynek, wprawdzie najniższe spośród uwzględnionych wskaźników, mają znaczenie zarówno zachowania prozdrowotne, jak i rzadsze dolegliwości zdrowotne.

Podobna analiza wykonana zastała w podziale ze względu na SES rodziny respondenta. W poniższej tabeli zaprezentowane zostało porównanie kategorii dzieci pochodzących z rodzin o niskim SES z dziećmi pochodzącymi z rodzin o wysokim SES. W związku z celem mojej pracy więcej miejsca poświęcę na próbę interpretacji wyników tej analizy.

**Tabela 27.** Modele regresji liniowej dla kategorii wyróżnionych ze względu na SES rodziny respondenta, zmienna zależna: postrzeganie siebie

Płeć ►	Niski SES				Wysoki SES			
	B	S.E.	β	p	B	S.E.	β	p
(Stała)	3,078	0,708		0,000	2,734	1,403		0,053
Szkoła jako instytucja	0,519	0,086	0,337	0,000	0,466	0,089	0,309	0,000
Pozytywne relacje rodzinne	0,273	0,082	0,179	0,001	0,376	0,104	0,234	0,000
Relacje rówieśnicze	0,513	0,107	0,256	0,000	0,445	0,130	0,213	0,001
Warunki życia dziecka	1,179	0,351	0,175	0,001	1,534	0,708	0,131	0,032
Brak rzadkich dolegliwości	0,231	0,079	0,149	0,004	0,116	0,083	0,082	ni
Skorygowane R <sup>2</sup>	0,44				0,33*			

\*  $F(5, 197) = 24,231; p < 0,001$

**Źródło:** opracowanie własne.

Uwzględnione zmienne pozwalają w znacznie większym stopniu oszacować zmienność obrazu własnej osoby dla kategorii uczniów pochodzących z rodzin o niskim SES – w 44% niż dla dzieci pochodzących z rodzin o wysokim SES – w 33%. W obu kategoriach najbardziej znaczącym predyktorem jest funkcjonowanie w szkole, nieco większe w przypadku ankietowanych pochodzących z rodzin o niskim SES. Znaczenie relacji rodzinnych jest większe dla dzieci z rodzin lepiej sytuowanych, dla dzieci pochodzących z rodzin o niskim SES bardziej znaczące są relacje rówieśnicze. Interesujące jest, że na zmienność obrazu własnej

osoby większy wpływ mają warunki materialne stworzone dziecku w kategorii szóstoklasistów z rodzin o niskim SES, niż w drugiej analizowanej grupie. W kategorii dzieci z rodzin, których pozycja społeczna jest wyższa, zależność obrazu własnej osoby od rzadszych dolegliwości zdrowotnych jest nieistotna statystycznie, pozostaje zaś znaczącym predyktorem w grupie dzieci z rodzin o niskim SES. Próba wytłumaczenia odmiennych wzorów zależności w grupach wyróżnionych ze względu na status stanowi duże wyzwanie. Spróbujmy zacząć od zróżnicowania poziomu możliwości przewidywania zmienności obrazu własnej osoby. Tak duże zróżnicowanie wynikać może z faktu, że dla dzieci pochodzących z rodzin o wyższym SES obraz własnej osoby w mniejszym stopniu kształtowany jest na podstawie czynników zewnętrznych (wprowadzenie innych zmiennych do równania nie zmieniało zakresu oszacowania zmienności), w większym zaś na podstawie czynników o charakterze wewnętrznym – psychicznym. Może być to spowodowane stylem wychowawczym, normami oraz wzorcami przekazywanymi w domu rodzinnym. Przypuszczenie to wymaga oczywiście dalszych pogłębionych analiz, również uwzględniających zmienne o charakterze psychologicznym. Jaka jest przyczyna odmiennych pozycji relacji rówieśniczych i rodzinnych? W pierwszej kolejności na myśl przychodzi odpowiedź, że dzieci z rodzin o niskim SES mają mniej satysfakcjonujące relacje z rodzicami, więc gdzie indziej poszukują wsparcia i źródła wiedzy o sobie, jednak analiza wariancji (w podrozdziale 5.1.3) wykazała, że uczniowie ci mają również gorsze relacje z kolegami i koleżankami. Może przyczyna mimo wszystko tkwi w poziomie tych wskaźników, różnica w średnich dla kategorii niskiego i wysokiego statusu jest znacznie większa w przypadku pozytywnych relacji rodzinnych niż relacji z rówieśnikami. Ponadto odwołać się można również do praktyk wychowawczych oraz pewnego ukierunkowania wynikającego z kontaktów z rodzicami. Rodzice pozostają dla dziecka, mimo wkroczenia w wiek dorastania, głównym punktem odniesienia, brak wzmocnień pozytywnych z ich strony może powodować potrzebę poszukiwania ich w kontaktach z rówieśnikami. Warunki materialne stworzone dziecku odgrywają większą rolę dla dzieci z rodzin o niskim SES, co może być spowodowane mniejszym zróżnicowaniem wartości tego indeksu dla kategorii uczniów pochodzących z rodzin o wyższym SES (2 razy mniejsze SD), a także większym poziomem nasycenia różnymi dobrami istotnymi z punktu widzenia nastolatka. Jeśli więc sytuacja mieści się w pewnej przyjętej przez dzieci normie, nie staje się istotnym czynnikiem wpływającym na zróżnicowanie postrzegania własnej osoby. Dlaczego rzadkie dolegliwości zdrowotne są istotne w wyjaśnianiu zmienności zmiennej zależnej w kategorii dzieci pochodzących z rodzin gorzej sytuowanych, a w drugiej grupie nie mają znaczenia? Wyjaśnienie może być analogiczne do wyżej przedstawionej interpretacji wyników modelu ogólnego. Można również przypuszczać, że dzieci z rodzin o wysokim SES, ze względu na różne rodzaje wsparcia, lepiej sobie radzą z dolegliwościami (porady lekarskie, leki, kosmetyki, wsparcie psychiczne), a więc w szerszej perspektywie nie są one dla nich aż tak problematyczne. Zauważyć należy, że nasilenie ich występowania w obydwu grupach jest podobne.

Obniżenie nastroju, napięcie emocjonalne czy wahania dotyczące postrzegania siebie są naturalne dla okresu wczesnej adolescencji. Szczególnie istotne jest jednak oddzielenie czynników biologicznych, na które nie można wpływać, od czynników wobec których można podjąć działania korygujące lub chociaż starać się zmniejszać ich skutki. Należy przyjąć podejście holistyczne, zwrócić uwagę na wielość wymiarów wpływających na sytuację i dobrostan psychiczny dziecka, a z drugiej strony na sposoby manifestowania problemów przez nastolatków. Mogą one przybierać skrajnie różne postacie, od głębokiego wycofania do spektakularnych zachowań dewiantycznych, ryzykownych. Mimo że są one tak dalece zróżnicowane, często mają podobne źródło – niską samoocenę, brak poczucia pewności siebie i własnej wartości. Należy podjąć starania, aby negatywny obraz własnej osoby, poczucie szeroko rozumianej niekompetencji nie uległy nasileniu i utrwaleniu, prowadzić bowiem mogą nie tylko do zaburzeń w okresie dorastania, ale wpływając również na dorosłe życie.

Jak piszą W. Warzywoda-Kruszyńska i A. Golczyńska-Grondas (2010, s. 47), odnosząc się do wyników innych badań, „mechanizm odporności na niesprzyjające warunki rozwoju wynikające z biedy w dzieciństwie, ujawniający się u niektórych jednostek nie jest do końca rozpoznany. Pozostaje między innymi w związku z umiejętnością opanowania stresu i wysoką samooceną, ale ich pochodzenie nie jest do końca zbadane”. Przeprowadzone analizy wyraźnie pokazują, że w kategorii dzieci pochodzących z rodzin o niskim SES, w której zagrożenie ubóstwem jest większe, postrzeganie siebie pozostaje na znacznie niższym poziomie niż w rodzinach lepiej sytuowanych. Odnosząc się do przytoczonego stwierdzenia, można zakładać, że możliwości tych dzieci w zakresie niwelowania oddziaływania negatywnych czynników zewnętrznych – „niesprzyjających warunków rozwoju” – pozostają ograniczone.

### Zadowolenie z życia

Satysfakcja z życia badana była przy pomocy narzędzia pomiarowego zwanego w literaturze przedmiotu drabiną Cantrila. Zostało ono skonstruowane i po raz pierwszy zastosowane w badaniach poziomu zadowolenia/niezadowolenia z życia przez Hadley'a Cantrila<sup>21</sup>. Od ponad 40 lat jest powszechnie stosowane w badaniach jakości życia. Było to zadanie kończące ankietę; na skali wizualnej umieszczone zostały wartości od 1 do 10, respondent proszony był o wykonanie zadania, którego polecenie brzmiało następująco: „poniżej jest rysunek drabiny, na górze jest liczba 10, która oznacza życie, które wydaje Ci się najlepsze :-)), na dole jest cyfra 1, która oznacza życie, które wydaje Ci się najgorsze :-(. Pomyśl teraz, jak określił(a)byś swoje życie, w którym miejscu na drabinie Ty byś stanął(a). Zaznacz cyfrę, która znajduje się w tym miejscu”.

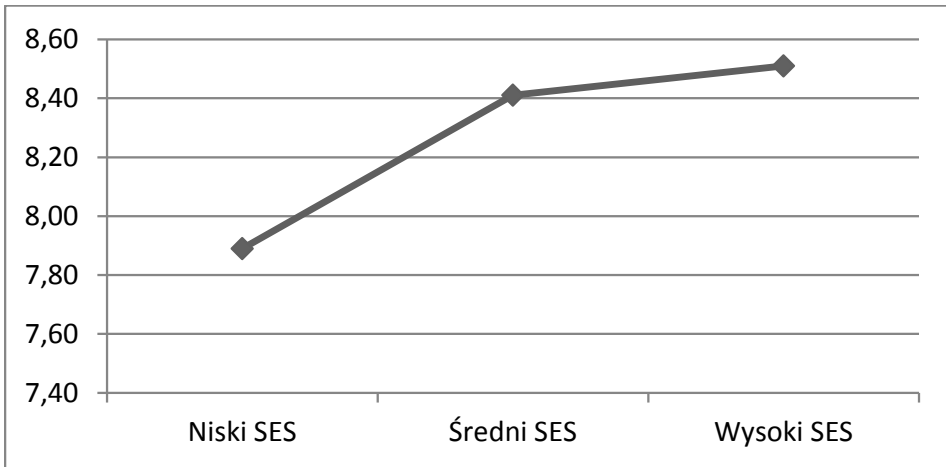
Wzorując się na analizach prowadzonych w podobnych badaniach przyjęto, że odpowiedź poniżej 7 punktów wskazuje na niskie zadowolenie z życia, odpowiedź 7–8 średnie zadowolenie z życia, a 9–10 punktów wysoki poziom zadowolenia z życia. W opracowaniach międzynarodowej sieci badawczej HBSC (Mazur, red.,

21 Praca *The pattern of human concerns* (1965).

2007; Mazur, Małkowska-Szcutnik, red., 2011) za niski poziom zadowolenia przyjmuje się wskazania poniżej 6 punktów, jednakże zastosowana tam skala przyjmuje wartości od 0 do 10 punktów.

Jednoczynnikowa analiza wariancji w planie dla grup niezależnych wskazuje na zależność poziomu satysfakcji z życia respondentów oraz statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ( $F(2, 913) = 13,501, p < 0,001$ ). Przeprowadzone *post hoc* porównania za pomocą testu Scheffe wykazały istotne różnice pomiędzy grupą o niskim statusie społeczno-ekonomicznym a grupami o średnim i wysokim statusie. Różnice pomiędzy grupą o średnim i wysokim statusie nie są istotne statystycznie.

**Wykres 12.** Wykres średnich, analiza wariancji: ocena życia a SES rodziny



**Źródło:** opracowanie własne.

W celu zbadania wpływu wskaźników charakteryzujących jakość życia dziecka w różnych sferach na ocenę zadowolenia z życia, wykonałam analizę metodą regresji liniowej. Podobnie jak w przypadku postrzegania własnej osoby, dokonałam próby wstawienia do modelu czynników opisujących funkcjonowanie dziecka w różnych obszarach. Okazało się, że większość z nich jest nieistotna statystycznie. Żaden ze wskaźników sytuacji ekonomicznej rodziny, czy też dziecka nie mógł być uwzględniony w równaniu, podobnie jak SES rodziny ani pojedyncze elementy składające się na ten konstrukt. Równie zaskakujące jest, że relacje rówieśnicze ani żaden z aspektów życia szkolnego nie odgrywają roli w tym względzie. Poniżej znajduje się tabela przedstawiająca opracowany model.

**Tabela 28.** Model regresji liniowej, zmienna zależna: ocena życia

Zmienna	B	S. E.	$\beta$	p
(Stała)	1,477	0,386		0,000
Pozytywne relacje rodzinne	0,694	0,093	0,269	0,000
Brak negatywnych relacji rodzinnych	0,484	0,076	0,207	0,000
Brak dolegliwości zdrowotnych	0,166	0,047	0,105	0,000
Postrzeganie siebie	0,248	0,036	0,231	0,000
Skorygowane R <sup>2</sup>	0,31			
Durbin-Watson	1,851			

**Źródło:** opracowanie własne.

Ostatecznie w modelu znalazły się cztery predyktory w znacznym stopniu, 31%, wyjaśniające zmienność poziomu zadowolenia z życia. Szczególnie istotne są relacje rodzinne: zarówno relacje pozytywne, jak i brak relacji o charakterze negatywnym wnoszą bardzo istotny wkład w wyjaśnianie zmienności zmiennej zależnej. Potwierdza to przywoływane już stwierdzenie H. Bee (2004), że samopoczucie nastolatków w największym stopniu zależy od stosunków z rodzicami. Zadowolenie z życia kształtowane jest zarówno przez relacje pozytywne, (wydaje się, że można w tym wypadku poszukiwać podobnej interpretacji jak w analizie zróżnicowania postrzegania własnej osoby – patrz wyżej), jak i nasilenie relacji negatywnych. Karanie dzieci za każdy drobiazg, nieliczenie się z ich zdaniem, zła atmosfera w domu powodują obniżenie oceny zadowolenia z życia u badanych szóstoklasistów. Nie jest to nieoczekiwany wniosek. Przykre sytuacje w domu, nasilenie różnych konfliktów wywołują napięcie emocjonalne, zachwianie poczucia bezpieczeństwa, co ma dalekosiężne konsekwencje i bez wątpienia wpływa na ocenę całości swojego funkcjonowania przez dziecko. Równie ważne jest postrzeganie własnej osoby, pozytywna ocena siebie w różnych aspektach, a z drugiej strony utrwalone kompleksy, poczucie niezadowolenia oddziałują na samopoczucie psychiczne, nastroj, zdolności do mierzenia się z wyzwaniami okresu dojrzewania, a więc bez wątpienia również na ocenę swojego życia. Ostatnim istotnym statystycznie predyktorem zmienności oceny życia jest brak rzadziej występujących dolegliwości zdrowotnych. Znaczenie tego czynnika, przy braku istotności innych, jak szkoła czy rówieśnicy, wydaje się być bardzo zaskakujące. Problemy ze skórą, zasypianiem lub układem moczowym istotnie obniżają zadowolenie z życia nastolatków. Jak można zinterpretować tę zależność? Są to dolegliwości niezbyt nasilone w badanej

populacji (w porównaniu np. z infekcjami), mogą jednak być bardzo uciążliwe, czy też wstydlive dla dzieci. Najczęściej spośród nich występujące zaburzenia snu, jak już wcześniej pisałam mogą być symptomem problemów emocjonalnych, czy stresu oraz same w sobie wpływać na obniżenie samopoczucia. Generalnie interpretacja roli rzadkich problemów zdrowotnych może być przeprowadzona analogicznie do ich wpływu na samoocenę.

Opracowany model uwzględnia cztery predyktory. Frapujący jest brak zależności oceny zadowolenia z życia od innych, jak się wydaje bardzo istotnych, sfer życia nastolatka. Jak można ją wytłumaczyć? Z jednej strony odrzucić można w ogóle dalsze zgłębianie tej kwestii poprzestając na stwierdzeniu, że wyróżnione predyktory okazały się być najważniejsze dla dziecka. Druga odpowiedź, w zasadzie bardzo podobna do poprzedniej, związana jest z próbą interpretacji zjawiska jako będącego pochodną nieumiejętności dzieci w tym wieku szerszego, bardziej uporządkowanego spojrzenia na swoje życie. Zadanie to nie jest przecież łatwe nawet dla osób dorosłych. Możemy podejrzewać, że odpowiedzi nastolatków formułowane są jako sądy budowane na podstawie afektywnej, a nie kognitywnej, której oczekujemy w badaniach osób dorosłych. To, co wywołuje najsilniejsze emocje u dziecka na chwilę obecną, znajduje odzwierciedlenie w wyniku badania, a wydaje się, że właśnie relacje z rodzicami, postrzeganie siebie oraz opisywane dolegliwości mogą wywoływać silne stany afektywne. Jednak może okazać się również, że brak zależności pomiędzy oceną zadowolenia z życia, a innymi sferami jest pozorny. Możemy oczekiwać, że funkcjonowanie w szkole czy relacje rówieśnicze, które silnie powiązane są z postrzeganiem siebie czy statusem społeczno-ekonomicznym rodziny pośrednio wpływają również na poziom zadowolenia z życia.

Podsumowując, istnieje znacząca grupa uczniów, którzy doświadczają niskiej samooceny i niezadowolenia z życia. Częściej można ich spotkać w szkołach zlokalizowanych w enklawach dziecięcej biedy oraz wśród kategorii dzieci wychowujących się w rodzinach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Założyć można, że uczniowie ci w większym stopniu doświadczają kumulacji sytuacji trudnych, nakładają się one na wyzwania wynikające z etapu cyklu życia. Grupa ta wymaga odpowiednio ukierunkowanego zainteresowania i działania ze strony instytucji szeroko rozumianego systemu wsparcia społecznego.

### 5.1.7. Wymiary jakości życia dzieci – podsumowanie

Jednym z kluczowych zagadnień w analizowanym badaniu jest pytanie o zależności między poszczególnymi wymiarami. Odpowiedź jest bardzo istotna zarówno z punktu widzenia realizacji celu badawczego – pogłębionego opisu jakości życia ankietowanych – jak i metodologicznego. Brak zależności pomiędzy wymiarami nasuwałby istotne wątpliwości o zasadności stworzenia modelu jakości życia w oparciu o wyróżnione obszary. Aby uprawnione było posługiwanie się opracowanym modelem jakości życia jako konstruktem całościowym, zakładać na-

leży korelację pomiędzy jego wymiarami. Analiza rzetelności z wykorzystaniem współczynnika Alfa Cronbacha wskazuje, że wyróżnione wymiary mogą być rozpatrywane jako całościowy konstrukt, poziom współczynnika – 0,738 – wskazuje na odpowiednią rzetelność skali utworzoną w oparciu o wymiar: warunków życia dziecka, relacji rodzinnych, relacji rówieśniczych, szkoły, zdrowia, postrzegania siebie oraz zadowolenia z życia. Wracając do pytania o współzależność poszczególnych wymiarów postaram się na nie odpowiedzieć w oparciu o poniższą tabelę.

**Tabela 29.** Zależności pomiędzy wymiarami jakości życia dzieci – wartości współczynnika korelacji r-Pearsona

	Zdrowie	Warunki życia dziecka	Postrzeżenie siebie	Szkoła	Relacje rówieśnicze	Relacje rodzinne	Zadowolenie z życia
Zdrowie	1	0,139**	0,216**	0,192**	0,164**	0,314**	0,256**
Warunki życia dziecka	0,139**	1	0,315**	0,230**	0,191**	0,174**	0,140**
Postrzeżenie siebie	0,216**	0,315**	1	0,458**	0,417**	0,391**	0,398**
Szkoła	0,192**	0,230**	0,458**	1	0,315**	0,341**	0,223**
Relacje rówieśnicze	0,164**	0,191**	0,417**	0,315**	1	0,307**	0,280**
Relacje rodzinne	0,314**	0,174**	0,391**	0,341**	0,307**	1	0,518**
Zadowolenie z życia	0,256**	0,140**	0,398**	0,223**	0,280**	0,518**	1

\*\* Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).

**Źródło:** opracowanie własne.

Uwagę zwraca fakt, że wszystkie wymiary korelują ze sobą w sposób istotny statystycznie, a uzyskane wartości współczynników korelacji r-Pearsona są w wielu przypadkach wysokie. Sieć zależności pomiędzy wyróżnionymi sferami jakości życia jest gęsta i skomplikowana. Najsilniejsza korelacja występuje pomiędzy indeksem relacji rodzinnych a zadowoleniem z życia. Na podstawie analizy regresji zamieszczonej w poprzednim podrozdziale wnioskować można o zależności przyczynowo-skutkowej, relacje rodzinne w znacznym stopniu determinują zadowolenie z życia. Analogiczne wnioski można wysnuć odnośnie do stosunkowo



silnej korelacji pomiędzy postrzeganiem siebie, syntetycznym indeksem zdrowia a zadowoleniem z życia. Relacje rówieśnicze i funkcjonowanie w szkole w przywołanej analizie okazały się nieistotne statystycznie, jednak analiza korelacji wskazuje na umiarkowaną wprawdzie siłę, ale dodatnią zależność tych wymiarów oraz poziomu zadowolenia z życia. Im wyższa jakość życia w każdym z tych wymiarów, tym wyższa satysfakcja z życia. Zadowolenie z życia najsłabiej koreluje z warunkami życia dziecka. Jedynym wymiarem jakości życia dzieci wyróżnionym w modelu, który koreluje co najmniej na poziomie 0,2 ze wszystkimi pozostałymi jest postrzeganie siebie. Postrzeganie siebie najsłabiej koreluje z syntetycznym indeksem zdrowia. Najsilniejsza zależność występuje z indeksem funkcjonowania w szkole oraz indeksem relacji rówieśniczych. Bardzo interesujące wydaje się, że indeks warunków materialnych stworzonych dziecku najsilniej koreluje z indeksem samooceny. Stanowi to kolejną przesłankę przypuszczenia, że dla oceny siebie wśród nastolatków bardzo istotne są posiadane zasoby materialne. Nie ma wystarczających danych, aby stwierdzić, jaki jest sposób oddziaływania tych wymiarów na siebie. Przypuszczać można, że ma on zarówno bezpośredni, jak i pośredni charakter. Jak pokazują dane, dzieci, które osiągają wyższy poziom indeksu warunków materialnych, również lepiej funkcjonują w szkole. Korelacja warunków życia dziecka z innymi wymiarami jest niska. Oprócz silnej korelacji z postrzeganiem siebie uwagę zwraca współzależność o umiarkowanej sile pomiędzy funkcjonowaniem w szkole a relacjami rodzinnymi i rówieśniczymi. Trudno wnioskować w tym wypadku o kierunku zależności przyczynowo-skutkowej. Wydaje się, że oddziaływanie zmiennych na siebie może być dwojakiego rodzaju, co, biorąc pod uwagę charakterystykę zmiennych, nie wyklucza się. Dzieciom otrzymującym więcej wsparcia w domu, odczuwającym satysfakcję z kontaktów z najbliższymi, co niewątpliwie wpływa na ich poczucie bezpieczeństwa, pewności siebie i kompetencji, łatwiej jest funkcjonować zgodnie z regułami życia szkolnego i odnosić sukcesy na tym polu. Można również domniemywać, że dzieci, które nie mają problemów ze szkołą, co jest dla wielu rodziców jednym z kluczowych elementów „oceny” dziecka, w mniejszym stopniu doświadczają interakcji z rodzicami o charakterze negatywnym, nie są tak często karane, ani nie mają poczucia, że rodzice nie są z nich zadowoleni i zbyt surowo je oceniają. Również nastolatki odczuwające satysfakcję z relacji z kolegami i koleżankami, umiejące dostosować się do reguł funkcjonowania w grupie zapewne lepiej radzą sobie z dostosowaniem się do szkolnych norm. W tym okresie życia powodzenie na polu aktywności towarzyskiej ma bardzo znaczący wpływ na poczucie własnej wartości i kompetencji. Co więcej, przypuszczać można, że cechy osobowości jak otwartość, przebojowość sprzyjają zarówno dobrym kontaktom z rówieśnikami, jak i właściwemu odgrywaniu roli ucznia. Z drugiej zaś strony, dzieci mające problemy z nauką i zachowaniem w szkole, przesuwane są na margines życia szkolnego, a co za tym idzie wykluczane również z grupy rówieśniczej. Problemy w szkole przekładać się mogą na praktyki autoekskluzyjne, czy też zachowania agresywne, co również rzutuje na obniżenie możliwości właściwego funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Jak już

wcześniej wspomniałam, sumaryczny indeks zdrowia koreluje z zadowoleniem z życia oraz postrzeganiem siebie, najsilniej zaś z indeksem relacji rodzinnych. Opierając się na wynikach analiz wykonanych na potrzeby poprzedniego podrozdziału, można przypuszczać, że wynika to głównie z zachowań prozdrowotnych i unikania zachowań antyzdrowotnych, na które istotny wpływ mają zachowania i postawy rodziców. Sam fakt troski o zdrowie dziecka może być odbierany jako przejaw zainteresowania i poświęcania dziecku czasu przez najbliższych.

Jak starałam się pokazać, wśród wyróżnionych sfer jakości życia nie ma żadnej, która nie korelowałaby z innym wymiarem. Wszystkie są ze sobą połączone w sieć wzajemnych, złożonych zależności. Potwierdza to tezę, że jakość życia dzieci jest złożonym, wielowymiarowym konstruktem. Pogorszenie bądź poprawa w którymś z aspektów nie pozostaje bez wpływu na inne obszary. Z drugiej zaś strony uzyskane wnioski ugruntowują przekonanie, że działania na rzecz poprawy jakości życia powinny mieć charakter kompleksowy, odizolowane działania w jednej ze sfer związane są z niskim prawdopodobieństwem realnej, trwałej poprawy jakości życia dziecka. Spośród analizowanych obszarów newralgiczne wydają się być relacje z rodzicami, które, pomijając warunki materialne stworzone dziecku, najsilniej korelują z pozostałymi wymiarami. Zgodnie z wnioskami psychologów rozwojowych, a wbrew obiegowym przekonaniom o malejącym znaczeniu rodziców w okresie dorastania, relacje z rodzicami mają kluczowy wpływ na funkcjonowanie dziecka w bardzo wielu aspektach jego życia. Ważnym wnioskiem jest również, że syntetyczny wskaźnik samooceny – postrzegania siebie, który stanowi istotny element dobrostanu psychicznego powiązany jest ze wszystkimi wyróżnionymi obszarami jakości życia.

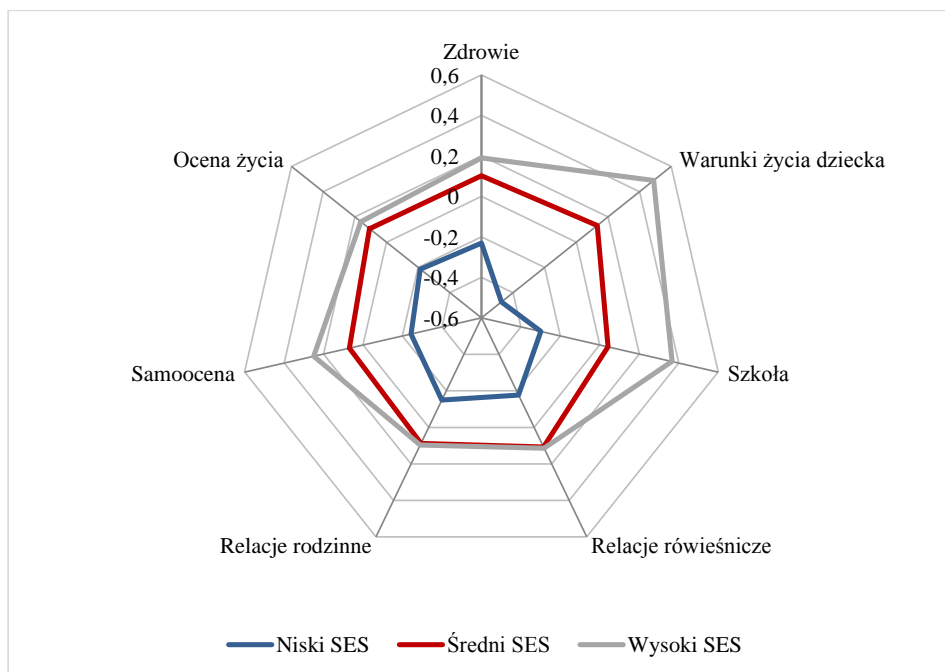
### **Status społeczno-ekonomiczny rodziny a wymiary jakości życia dzieci**

Analizując szczegółowo poszczególne wymiary jakości życia dzieci, każdorazowo korzystałam z jednoczynnikowej analizy wariancji w planie dla grup niezależnych, aby sprawdzić, czy istnieje zależność pomiędzy grupami wyróżnionymi ze względu na SES rodziny a jakością życia w każdym z obszarów. Okazało się, że przynależność do kategorii niskiego statusu rodziny łączy się z istotnie statystycznie niższym wynikiem średniej dla każdego z wymiarów. Nie zawsze wszystkie grupy wyróżnione ze względu na status różnią się od siebie w sposób statystycznie istotny, w przypadku relacji rodzinnych i rówieśniczych kategoria dzieci pochodzących z rodzin o średnim i wysokim statusie zaliczona została do jednego podzbioru. Graficznym podsumowaniem zależności poszczególnych wymiarów jakości życia dzieci od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny dziecka jest poniższy wykres.

Analiza danych zawartych na wykresie<sup>22</sup> unaocznia upośledzoną pozycję dzieci wychowujących się w rodzinach o niskim SES. Nie ma wymiaru, w którym średnia

22 Analiza tego rezultatu opublikowana została również w artykule: M. Petelewicz, (2015), *The relationship between children's quality of life and the socio-economic status of the family. The case of Lodz, Poland*, „Przegląd Socjologiczny” Tom 64/1, ŁTN.

**Wykres 13.** Zależności pomiędzy wymiarami jakości życia (średnia wartość indeksu) modelu opracowanego na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci a SES rodziny respondenta



**Źródło:** opracowanie własne.

osiągana przez tę kategorię byłaby zbliżona do osiągniętej przez dzieci wychowujące się w rodzinach o średnim i wysokim SES. Co więcej, w każdym z wymiarów jest ona istotnie niższa niż średnia dla całej próby, a dzieci z rodzin o średnim i wysokim SES lokują się na każdym z wymiarów powyżej średniej. Uwagę zwraca również znacznie większa dysproporcja pomiędzy dziećmi z rodzin o niskim i średnim SES niż dziećmi z rodzin o średnim i wysokim SES. Pomiędzy dziećmi z rodzin o średnim i wysokim SES relatywnie znaczące nierówności dotyczą wymiarów warunków materialnych, szkoły i w mniejszym stopniu samooceny. Największe dysproporcje pomiędzy kategoriami wyróżnionymi ze względu na SES rodziny związane są z wymiarem warunków życia dziecka, a następnie funkcjonowania w szkole i postrzegania siebie. W najmniejszym stopniu zróżnicowane są obszary relacji rówieśniczych i rodzinnych, należy zauważyć, że w tych wymiarach średnie wartości dla dzieci pochodzących z rodzin o średnim i wysokim statusie są niemal równe.

Przeprowadzone analizy wariancji oraz graficzna ilustracja ich wyników w postaci powyższego wykresu wyraźnie wskazują na znaczące nierówności w zakresie poszczególnych aspektów jakości życia w dzieciństwie, których źródłem jest sta-

tus społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka. We wszystkich, jak się wydaje, kluczowych obszarach życia dzieci z rodzin o niskim SES lokują się poniżej innych kategorii wyróżnionych ze względu na status, a także poniżej średniej dla całej próby. Podsumowując, opierając się na wynikach analiz zgromadzonego materiału empirycznego w zakresie wymiarów jakości życia potwierdzić można hipotezę: „pomiędzy jakością życia respondenta a statusem społeczno-ekonomicznym jego rodziny występuje zależność wprost proporcjonalna. Zależność ta dotyczy pojedynczych wymiarów jakości życia: warunki życia, relacje rodzinne, relacje rówieśnicze, szkoła, zdrowie, dobrostan psychiczny”.

Należy zauważyć, że różne wymiary charakteryzują się odmiennymi dysproporcjami, a więc zakładać można odmienną siłę oddziaływania statusu w poszczególnych przypadkach. Odnosząc się do bardziej szczegółowej hipotezy: „niska jakość życia, której doświadczają dzieci w rodzinach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w większym stopniu dotyczy wymiaru warunków życia i zdrowia, natomiast w mniejszym stopniu wymiaru relacji społecznych, szkoły i dobrostanu psychicznego”, trzeba poczynić zasadnicze zastrzeżenia odnośnie analizowanych wymiarów. Potwierdzone zostało, że niska jakość życia, której doświadczają dzieci w rodzinach o niskim SES w większym stopniu dotyczy wymiaru warunków materialnych. Jest to wymiar, w którym dzieci z rodzin o niskim SES w największym stopniu doświadczają nierówności. Jednakże zróżnicowanie ze względu na status rodziny bardzo silnie przejawia się również w wymiarze funkcjonowania w szkole oraz postrzegania siebie, które jest elementem dobrostanu psychicznego, a wbrew temu, co zakładałam jest mniejsze w obszarze zdrowia. Potwierdzić można natomiast, że relacje rodzinne i rówieśnicze są w mniejszym stopniu zróżnicowane ze względu na SES rodziny.

## 5.2. Globalna jakość życia

W analizach jakości życia mamy do czynienia z globalną i dziedzinową jakością życia. Analiza poszczególnych obszarów dziedzinowych zawarta została w poprzednim podrozdziale. Na podstawie indeksów mierzących jakość życia w poszczególnych sferach stworzony został indeks globalnej jakości życia. Poszczególne indeksy zostały poddane standaryzacji typu Z, a średni wynik obliczony został dla każdego respondenta. W niniejszym podrozdziale postaram się odpowiedzieć na jedno z kluczowych pytań badawczych: jakie są korelaty wysokiej i niskiej jakości życia dzieci? Zakładałam, że istotne okażą się zmienne określone hipotetycznie jako determinanty jakości życia dzieci: płeć dziecka, struktura rodziny, warunki materialne rodziny, status zawodowy matki, status zawodowy ojca, status miejsca zamieszkania. Próba stworzenia modelu regresji liniowej uwzględniającego wszystkie zmienne zależne nie powiodła się, większość z nich okazała się nieistotna statystycznie. W ostatecznej wersji do modelu

wprowadzone zostały tylko dwie zmienne: warunki materialne rodziny oraz płeć, pozwalają one jednak w znacznym stopniu – w 23% – przewidywać zmienność globalnej jakości życia dzieci<sup>23</sup>.

**Tabela 30.** Model regresji liniowej, zmienna zależna: globalna jakość życia

Zmienna	B	S. E.	β	p
(Stała)	-0,215	0,057	-	0,000
Warunki materialne rodziny	0,301	0,018	0,472	0,000
Płeć (ref.=chłopcy)	0,146	0,037	0,115	0,000

**Źródło:** opracowanie własne.

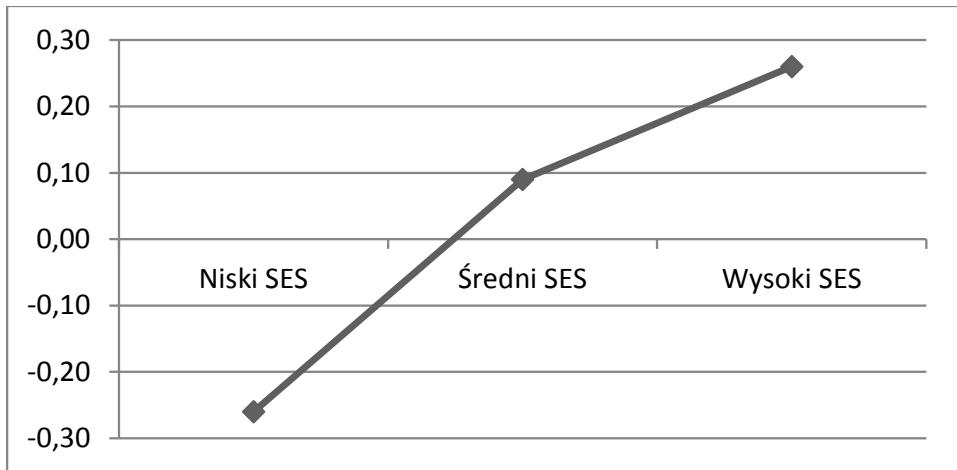
Na podstawie analizy regresji można wnioskować, że globalna jakość życia w znacznym stopniu zależy od warunków materialnych, w mniejszym zaś od płci. Dziewczynki doświadczają częściej wysokiej jakości życia niż chłopcy. Pojawia się jednak pytanie, czy inne zmienne, takie jak na przykład struktura rodziny czy status zawodowy rodziców, rzeczywiście nie wpływają na jakość życia dzieci, a więc same warunki materialne są tak silnym determinantem, czy też zmienna charakteryzująca sytuację materialną rodziny przejmuje wpływ innych zmiennych, które są z nią powiązane.

### **Globalna jakość życia a status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka**

Na podstawie poczynionych dotychczas ustaleń można przypuszczać, że globalna jakość życia (GJŻ), skonstruowana w oparciu o indeksy dziedzicowe, będzie istotnie zróżnicowana ze względu na status społeczno-ekonomiczny rodziny respondenta. W celu potwierdzenia tego założenia, będącego zarazem jedną z kluczowych hipotez, przeprowadziłam jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych<sup>24</sup>. Analiza udowodniła, że GJŻ w kategoriach wyróżnionych ze względu na status społeczno-ekonomiczny rodziny jest zróżnicowana. Jak wynika z analizy *post hoc* testem Scheffé wszystkie grupy różnią się do siebie istotnie statystycznie, kategoria dzieci pochodzących z rodzin o niskim SES od obu kategorii o wyższym SES ( $p < 0,001$ ), a kategoria dzieci pochodząca z rodzin o średnim SES od pochodzących z rodzin o wysokim SES ( $p = 0,005$ ).

23  $F(2, 933) = 138,962; p < 0,001$ .

24  $F(2, 934) = 62,658, p < 0,001$ .

**Wykres 14.** Wykres średnich, analiza wariancji: globalna jakość życia a SES rodziny

**Źródło:** opracowanie własne.

Zależność: im wyższy status rodziny, tym wyższa globalna jakość życia dziecka widoczna jest wyraźnie na powyższym wykresie. Na podstawie przeprowadzonych analiz można potwierdzić hipotezę, że dzieci pochodzące z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym doświadczają niższej jakości życia ujmowanej całościowo niż ich rówieśnicy wychowujący się w rodzinach charakteryzujących się wyższą pozycją społeczną.

Przeprowadzone analizy wskazują, że najważniejszym determinantem globalnej jakości życia dzieci są warunki materialne rodziny (jeden z elementów składowych wskaźnika SES) oraz płeć respondenta. Analiza wariancji potwierdziła zależność globalnej jakości życia dzieci od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny.

### 5.3. Wzory jakości życia dzieci

W poprzednich podrozdziałach części empirycznej analizowałam jakość życia dzieci w poszczególnych wymiarach oraz globalną jakość życia. Analizy potwierdzają, że jakość życia dzieci w rodzinach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym zarówno w poszczególnych obszarach, jak i globalnie jest niższa niż ich rówieśników wychowujących się w lepiej sytuowanych rodzinach. Nie pozwala to jednak odpowiedzieć na pytanie badawcze: „jakie są wzory jakości życia dzieci?” Wydaje się, że układ wyników dla poszczególnych wymiarów pozwoli wyróżnić określone konfiguracje, które umożliwią pogłębioną interpretację sytuacji życiowej dzieci. W ramach hipotezy badawczej

odnośnie do omawianego zagadnienia, przyjął, że najczęściej występującymi wzorami są spójne konfiguracje niskich/wysokich wartości w poszczególnych wymiarach. W związku z eksploracyjnym charakterem niniejszej analizy hipotezy odnośnie do innych wzorów nie zostały postawione.

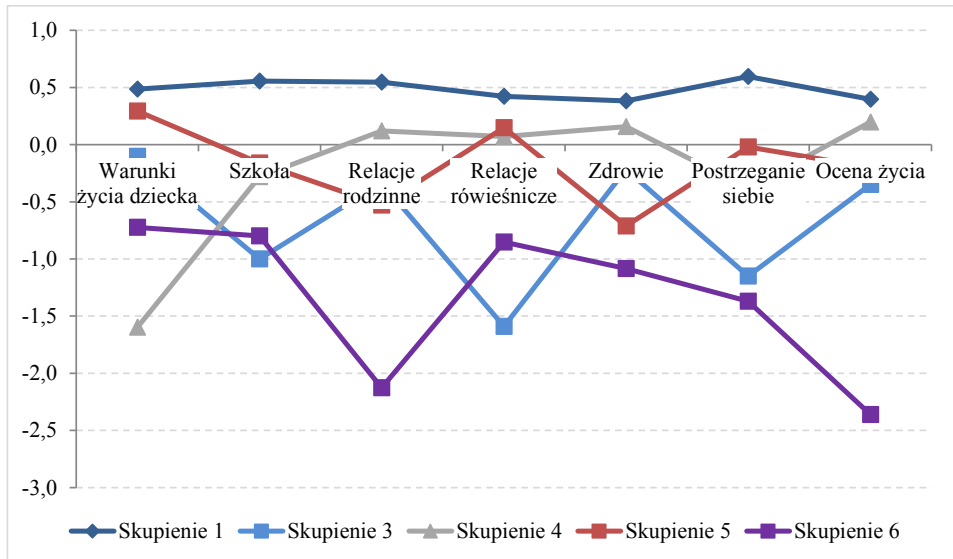
W celu odtworzenia wzorów jakości życia ankietowanych przeprowadzona została analiza skupień metodą k-średnich. W analizie dla całej próby najbardziej optymalnym rozwiązaniem okazało się wyróżnienie sześciu wzorów dziedzicznych jakości życia dzieci. W tabeli poniżej znajduje się wynik analizy – ostateczne centra wyróżnionych skupień.

**Tabela 31.** Centra skupień wymiarów jakości życia modelu opracowanego na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci

Wymiar jakości życia	Skupienie					
	1	2	3	4	5	6
Warunki życia dziecka	0,49	0,59	-0,10	-1,60	0,29	-0,72
Szkoła	0,56	-0,86	-1,00	-0,28	-0,16	-0,80
Relacje rodzinne	0,55	0,60	-0,34	0,12	-0,53	-2,13
Relacje rówieśnicze	0,42	0,51	-1,59	0,07	0,15	-0,85
Zdrowie	0,38	7,47	-0,22	0,16	-0,71	-1,08
Postrzeganie siebie	0,60	0,11	-1,15	-0,38	-0,02	-1,37
Ocena życia	0,40	0,88	-0,35	0,20	-0,20	-2,36

**Źródło:** opracowanie własne.

Wizualizacja w postaci wykresu pozwala w bardziej przystępny sposób odtworzyć wyróżnione w analizie wzory jakości życia dzieci. Skupienie nr 2 nie jest zaprezentowane na wykresie, co wynika z bardzo małej liczebności (N=14) zaklasyfikowanej do tej grupy. Nietypowość tego wzoru, względem innych wyróżnionych konfiguracji, wynika z bardzo wysokiego poziomu indeksu zdrowia. Wzór ten wykluczony został z dalszych analiz.

**Wykres 15.** Wzory jakości życia dzieci oparte na modelu opracowanym na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci

**Źródło:** opracowanie własne.

**Tabela 32.** Wzory jakości życia dzieci oparte na modelu opracowanym na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci

Skupienie	Liczebność	Syntetyczna charakterystyka
1	435	wysoka jakość życia we wszystkich wymiarach
3	111	wszystko poniżej średniej: najniżej szkoła, relacje rówieśnicze, postrzeganie siebie
4	139	bardzo złe warunki materialne, szkoła, postrzeganie siebie, poniżej średniej, relacje, ocena życia powyżej średniej
5	191	warunki materialne dobre, relacje rówieśnicze powyżej średniej, ale szkoła, relacje rodzinne, zdrowie, ocena życia poniżej średniej, szczególnie złe relacje rodzinne i zdrowie
6	61	wszystko poniżej średniej, szczególnie złe relacje rodzinne, postrzeganie siebie i ocena życia

**Źródło:** opracowanie własne.

Największy udział ankietowanych uczniów przypisany został do skupienia nr 1, które charakteryzuje się wysoką jakością życia we wszystkich uwzględnionych wymiarach. Wszystkie centra skupień lokują się powyżej średniej dla próby, jak również powyżej poszczególnych wartości uzyskanych dla innych wzorów. Jest to najbardziej



spójna konfiguracja, wartości dla poszczególnych wymiarów układają się bez mała wzdłuż linii prostej. Przeanalizujemy kolejne wzory zaczynając od tego, do którego przypisana została kolejna najliczniejsza grupa respondentów. Skupienie nr 5 charakteryzuje się dobrymi warunkami materialnymi stworzonymi dziecku – powyżej średniej dla populacji. Na poziomie powyżej średniej lokują się również relacje rówieśnicze. Zwraca uwagę fakt niskich wartości indeksu zdrowia i relacji rodzinnych, poniżej wartości dla trzech innych wzorów. Elementy dobrostanu psychicznego: postrzeganie siebie i ocena zadowolenia z życia znajdują się w okolicach średniej. Interesujące jest, że ocena życia lokuje się nieco poniżej samooceny, która osiąga wartość średnią dla populacji. Skupienie nr 4 charakteryzuje się niską, odstającą od pozostałych wzorów wartością indeksu warunków materialnych. Wartości dla pozostałych wymiarów oscylują wokół średniej dla próby. Jedynie funkcjonowanie w szkole i postrzeganie siebie znajdują się poniżej średniej (trzeci wynik biorąc pod uwagę wyróżnione wzory). Uwagę zwraca relatywnie wysoki poziom oceny życia, niewiele niższy od wzoru charakteryzującego się wysoką jakością życia. Odnosząc się do analizy regresji liniowej, gdzie zmienną zależną była ocena życia, przypuszczać można, że do wysokiego poziomu oceny życia w ramach tego wzoru przyczyniają się relatywnie dobre relacje z rodzicami oraz zdrowie. Natomiast nieco obniżony poziom samooceny determinowany jest przez złe warunki materialne oraz stosunkowo niski poziom indeksu funkcjonowania w szkole. Analizując skupienie nr 3, można również mówić o niskiej jakości życia, wskazania dla wszystkich wymiarów znajdują się poniżej średniej dla populacji. Linia stanowiąca odwzorowanie konfiguracji poszczególnych dziedzin przybiera kształt sinusoidy, oddala i przybliża się do średniej. Warunki materialne stworzone dziecku lokują się nieco poniżej średniej, podobnie jak relacje rodzinne, zdrowie i ocena życia (trzecia pozycja uwzględniając inne wzory). Funkcjonowanie w szkole oraz relacje rówieśnicze są na bardzo niskim poziomie, lokują się poniżej wskazań dla innych wzorów. „Zewnętrzne” funkcjonowanie dziecka jest silnie zaburzone, wydaje się, że problemy te stanowią źródło niskiej samooceny. Skupienie nr 6 grupuje respondentów charakteryzujących się bardzo niską jakością życia, wszystkie analizowane wymiary znajdują się znacznie poniżej średniej. Szczególną uwagę zwraca fakt, że relacje rodzinne są bardzo źle oceniane przez dzieci, wartość centrum skupienia znajduje się ponad dwa odchylenia standardowe poniżej średniej dla populacji, analogiczna sytuacja dotyczy oceny życia. Poziom indeksu zdrowia i postrzegania siebie lokują się poniżej wartości dla innych wzorów. W ramach tego wzoru mamy do czynienia z wielowymiarowym zaburzeniem funkcjonowania dziecka, co jest potęgowane przez głębokość problemów. W przypadku dzieci, których jakość życia charakteryzuje ten wzór, możemy mówić o bardzo trudnym dzieciństwie. Odczuwanie przez dzieci swojej upośledzonej sytuacji przejawia się we wskaźnikach subiektywnych: postrzeganiu siebie i ocenie zadowolenia z życia.

### 5.3.1. Wzory jakości życia dzieci pochodzących z rodzin o niskim i wysokim statusie

Charakterystyka wzorów jakości życia dzieci dla całej badanej próby pozwala odkryć istotne prawidłowości w funkcjonowaniu dzieci. Konfiguracje wartości poszczególnych wymiarów oprócz wzoru wysokiej jakości życia, który układa się w sposób najbardziej spójny, tworzą linie łamane, świadcząc o skomplikowanej sytuacji życiowej wymykającej się jednoznacznym interpretacjom. Przeprowadzone dotychczas analizy nie umożliwiają jednak odpowiedzi na pytanie: jak kształtują się wzory jakości życia dzieci pochodzących z rodzin o niskim SES? Odpowiedź na to pytanie pozwoli na pogłębienie opisu sytuacji dzieci wychowujących się w rodzinach o niskiej pozycji społecznej. Wydaje się jednak, że interpretacja będzie pełniejsza jeśli dokonane zostanie porównanie pomiędzy wzorami jakości życia dzieci pochodzących z rodzin o niskim i wysokim SES. Podobnie jak w przypadku całej próby przeprowadziłam analizę skupień metodą k-średnich, uwzględniając poszczególne wymiary jakości życia. Przeprowadzona analiza jest właściwie powtórzeniem analiz dla całej próby, wykonana została jednak w kategoriach wyodrębnionych ze względu na status rodziny. Wstępnie wyznaczone zostały po cztery centra skupień, jednak okazało się że w kategorii respondentów pochodzących z rodzin o wysokim SES lepszym rozwiązaniem jest wyznaczenie trzech centrów skupień. Ostateczne centra skupień dla dwóch kategorii znajdują się w tabeli poniżej.

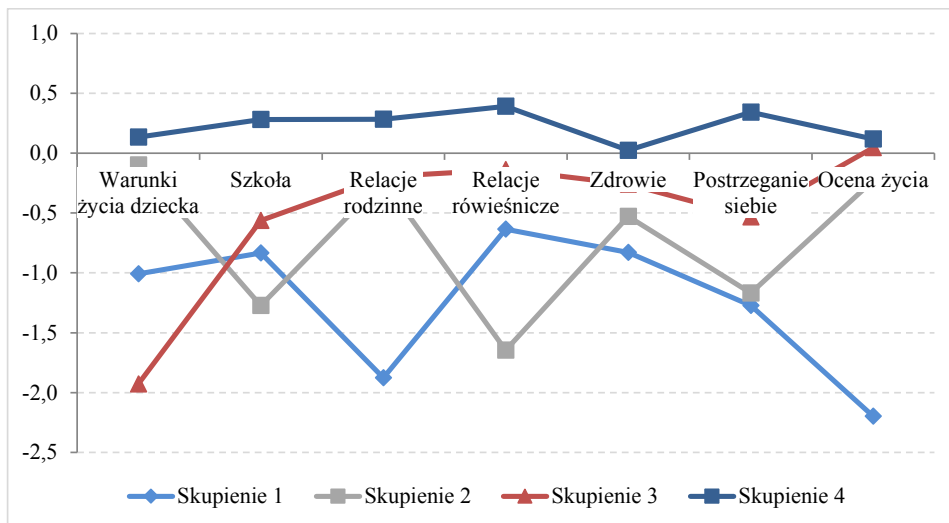
**Tabela 33.** Centra skupień wymiarów jakości życia modelu opracowanego na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci dla respondentów o niskim i wysokim SES

Wymiar jakości życia	Skupienie						
	Niski SES				Wysoki SES		
	1	2	3	4	1	2	3
Warunki życia dziecka	-1,01	-0,10	-1,93	0,14	0,49	0,13	0,66
Szkoła	-0,83	-1,27	-0,56	0,28	0,14	-0,54	0,89
Relacje rodzinne	-1,88	-0,23	-0,20	0,28	-0,11	-0,99	0,68
Relacje rówieśnicze	-0,63	-1,65	-0,14	0,39	0,06	-1,16	0,58
Zdrowie	-0,83	-0,53	-0,26	0,02	0,02	-0,27	0,41
Postrzeganie siebie	-1,27	-1,17	-0,53	0,34	-0,1	-0,83	0,99
Ocena życia	-2,20	-0,23	0,05	0,12	0,09	-0,97	0,62

**Źródło:** opracowanie własne.

Wizualizacja danych, znacznie ułatwiająca interpretację, znajduje się na wykresach poniżej.

**Wykres 16.** Wzory jakości życia dzieci z rodzin o niskim SES

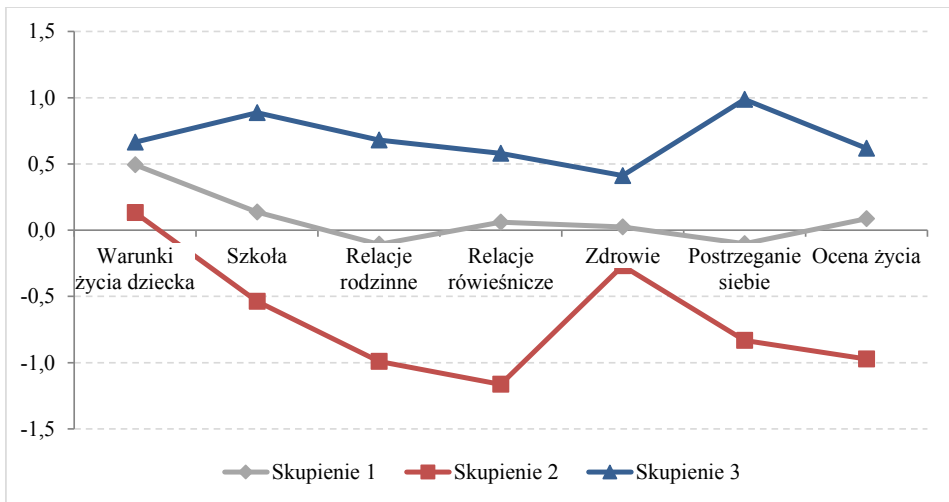


Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 34.** Wzory jakości życia dzieci z rodzin o niskim SES

Skupienie	Liczebność	Syntetyczna charakterystyka
1	34	Niska jakość życia we wszystkich wymiarach, bardzo złe relacje rodzinne i ocena życia
2	44	Niska jakość życia, bardzo złe szkoła, relacje rówieśnicze, postrzeganie siebie i ocena życia
3	67	Bardzo złe warunki materialne, ale reszta w okolicach średniej, choć nieco poniżej
4	166	Wysoka jakość życia we wszystkich wymiarach, wszystko powyżej średniej

Źródło: opracowanie własne.

**Wykres 17.** Wzory jakości życia dzieci z rodzin o wysokim SES

**Źródło:** opracowanie własne.

**Tabela 35.** Wzory jakości życia dzieci z rodzin o wysokim SES

Skupienie	Liczebność	Syntetyczna charakterystyka
1	97	Średnia jakość życia, relacje rodzinne i postrzeganie siebie nieco poniżej średniej, reszta powyżej
2	33	Niska jakość życia, szczególnie szkoła, relacje rówieśnicze, relacje rodzinne, postrzeganie siebie i ocena życia
3	105	Wysoka jakość życia

**Źródło:** opracowanie własne.

Status społeczno-ekonomiczny rodziny nie jest czynnikiem jednoznacznie determinującym, czy dziecko będzie miało wysoką czy niską jakość życia, czy jego dzieciństwo będzie szczęśliwe czy też wypełnione smutkiem i problemami. Jest to stwierdzenie trywialne, które poczynić można bez konieczności prowadzenia badań społecznych i złożonych analiz statystycznych. Jednak pogłębiona analiza powyższych wykresów i tabel oraz odniesienie ich do poprzedniego podrozdziału pozwala stwierdzić, że status rodziny w znacznym stopniu wpływa na wzory jakości życia dzieci. Wprawdzie w obu kategoriach najliczniej reprezentowana jest w miarę spójna konfiguracja wysokich wartości dla poszczególnych wymiarów, należy jednak zauważyć, że wartości dla dzieci z rodzin o niskim SES mieszczą się pomiędzy średnią a pół odchylenia standardowego, a dla populacji dzieci z rodzin o wysokim SES pomiędzy pół odchylenia a odchyleniem standardowym. W obu

kategoriach możemy mówić o wysokiej jakości życia, jednak porównanie pozwala stwierdzić, że nawet w ramach analogicznego wzoru, wartości dla dzieci z rodzin lepiej sytuowanych są wyższe. Inne konfiguracje wyznaczone dla kategorii dzieci o niskim SES możemy określić jako wzory niskiej jakości życia, inny jest układ wartości oraz głębokość doświadczanej deprivacji. Do tych trzech wzorów łącznie przypisanych zostało 145 obserwacji, co stanowi niemal połowę wszystkich dzieci z rodzin o niskim SES. Wzory niskiej jakości życia (skupienie: 1, 2, 3) przybierają takie same kształty jak skupienia 3, 4, 6 wyznaczone dla całej populacji, wartości dla poszczególnych wymiarów nieznacznie różnią się od siebie. Najtrudniejszej sytuacji, skumulowanych pogłębionych deprivacji, doświadczają dzieci zaklasyfikowane do skupień 1 i 2. W skupieniu 1 dzieci doświadczają zaburzeń w funkcjonowaniu „zewnątrznym” w szkole i z rówieśnikami, co znajduje odzwierciedlenie w niskim poziomie samooceny. W skupieniu 2 wyraźnie widoczne są problemy w relacjach rodzinnych, co również przekłada się na niską samoocenę, jak i bardzo niską ocenę zadowolenia z życia. Mimo że w tych dwóch skupieniach układ wartości różni się znacząco, a skrajnie niskie wartości dotyczą odmiennych obszarów, nie ulega wątpliwości, że dzieci, których dotyczą, znajdują się w bardzo trudnej sytuacji, a ich dzieciństwo daleko odbiega od archetypicznego sielankowego dzieciństwa. Na co dzień zmagają się z problemami, z którymi trudno jest im sobie poradzić, co przejawia się w niskim poziomie indeksu postrzegania siebie. Brak zmiany sytuacji życiowej prowadzić może do utrwalenia niekorzystnego obrazu własnej osoby oraz zaburzeń emocjonalnych. Zwraca jednak uwagę rozejście się poziomu oceny zadowolenia z życia w tych dwóch wzorach, po raz kolejny stwierdzić można, że ważą na nim relacje z rodzicami. Mimo licznych trudności, dzieci, których wzór jakości życia obrazuje skupienie 2, lepiej je znoszą (poziom oceny zbliżony do średniej) dzięki temu, że relacje z najbliższymi nie są aż tak złe jak w skupieniu 1, lokują się nieznacznie poniżej średniej.

Wykres przedstawiający skupienia charakteryzujące dzieci z rodzin o wysokim SES jest znacznie bardziej czytelny, linie nie przeplatają się ze sobą, wzory są znacznie bardziej spójne niż w przypadku dzieci wychowujących się w rodzinach o niskim SES. Linia obrazująca skupienie 1 oscyluje wokół średniej, dwa wymiary znajdują się nieco poniżej: relacje rodzinne i postrzeganie siebie. Najmniej obserwacji zgrupowanych zostało w skupieniu nr 2 (14% spośród kategorii dzieci pochodzących z rodzin o wysokim SES). Jedynie indeks warunków materialnych stworzonych dziecku lokuje się ponad średnią, jednak jego wartość jest poniżej dwóch innych wzorów w tej kategorii. Inne wymiary świadczą o niskiej jakości życia dzieci, szczególnie zaburzona jest sfera relacji społecznych, zarówno rodzinnych, jak i rówieśniczych, a także wymiar dobrostanu psychicznego: postrzegania siebie i oceny życia, wartości dla tych indeksów oscylują wokół odchylenia standardowego poniżej średniej.

Przeprowadzona analiza wskazuje, że wzory wysokiej jakości życia są podobne, konfiguracja wartości jest spójna. Wzory charakteryzujące niską jakość życia dzieci są znacznie bardziej skomplikowane. Wydaje się, że przeprowadzona analiza byłaby szczególnie istotna w dopasowaniu odpowiednich form wsparcia dla dzieci

potrzebujących pomocy. Samo wyróżnienie dzieci w trudnej sytuacji życiowej nie jest wystarczające, należy starać się wniknąć głębiej i odkryć sfery, w których dziecko najbardziej potrzebuje pomocy oraz „mocne strony”, które mogłyby posłużyć budowaniu strategii działania i stanowić wewnętrzne źródło wsparcia. Wyraźnie widać, że u części dzieci najbardziej należy pracować nad funkcjonowaniem zewnętrznym: szkołą i rówieśnikami, można natomiast bazować na relatywnie dobrych relacjach rodzinnych, w innej zaś grupie należy skupić się na poprawieniu sytuacji rodzinnej. Istotne jest, że oba typy zaburzeń funkcjonowania znajdują odzwierciedlenie w obniżonej samoocenie, na co również należy zwrócić uwagę, szczególnie w tym trudnym etapie cyklu życia. Ważnym ustaleniem wypływającym z analiz jest również to, że w kategorii szóstoklasistów pochodzących z rodzin dobrze sytuowanych są dzieci, które również doświadczają wielowymiarowych problemów w codziennym funkcjonowaniu, ze szczególnie zaburzoną sferą relacji społecznych występujących w powiązaniu z zaburzonym postrzeganiem siebie.

## 5.4. Analizy na podstawie koncepcji *having, loving, being*

Po przeprowadzeniu analiz zaprezentowanych w poprzednim rozdziale, stanowiących realizację założeń wynikających z modelu stworzonego na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci, należało rozważyć zasadność pisania niniejszej części opracowania. Podstawą argumentu przemawiającego przeciw była obawa powielenia analiz, które, jak można domniemywać, prowadzić będą do analogicznych wniosków. Uzyskane dotychczas wyniki ewidentnie wskazują na określone prawidłowości i zależności. Z drugiej jednak strony, pisząc pracę z zakresu socjologii empirycznej, trudno pozbawić się możliwości nawiązania do koncepcji teoretycznej, która wielokrotnie stanowiła podstawę badań. Tym bardziej, że nie spotkałam w literaturze przedmiotu opracowania, w ramach którego zastosowana byłaby ona do badania jakości życia dzieci. Biorąc pod uwagę wszystkie aspekty postanowiłam jednak, że próba przedstawienia analiz w optyce koncepcji *having, loving, being* jest jak najbardziej zasadna. Pozwoli z jednej strony dopełnić obrazu sytuacji życiowej dzieci, ująć jakość życia badanych w sprawdzone empirycznie kategorie pojęciowe oraz umożliwi próbę odpowiedzi na pytanie czy zasadnym jest stosowanie podejścia Allardta do analiz jakości życia dzieci.

Koncepcja E. Allardta została opisana w rozdziale pierwszym, jej operacjonalizacja przedstawiona została w rozdziale drugim w postaci schematu teoretyczno-analitycznego. Indeksy: *having, loving, being* i zdrowie stworzone zostały na podstawie mierników opracowanych na potrzeby wcześniejszych analiz. Indeksy stworzone zostały na podstawie teoretycznej:

- na wymiar *having* składają się warunki materialne rodziny, w tym warunki mieszkaniowe oraz warunki materialne stworzone dziecku;
- na wymiar *loving*: relacje rówieśnicze i rodzinne;
- na wymiar *being*: funkcjonowanie w szkole (będące odpowiednikiem kategorii kariery zawodowej z badań dorosłych) oraz dobrostan.

Wykorzystywany w analizach indeks zdrowia jest taki sam jak w przypadku analiz w poprzednim rozdziale. Zależności pomiędzy wymiarami znajdują się w tabeli poniżej.

**Tabela 36.** Zależności pomiędzy wymiarami jakości życia na podstawie koncepcji E. Allardta, wartości współczynnika r-Pearsona

	<i>having</i>	<i>loving</i>	<i>being</i>	zdrowie
<i>having</i>	1	0,249**	0,361**	0,188**
<i>loving</i>	0,249**	1	0,610**	0,297**
<i>being</i>	0,361**	0,610**	1	0,292**
zdrowie	0,188**	0,297**	0,292**	1

\*\* Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).

**Źródło:** opracowanie własne.

Wszystkie wyróżnione na podstawie koncepcji Allardta wymiary korelują ze sobą w sposób istotny statystycznie, odmienna jest jednak siła zależności. Szczególną uwagę zwraca fakt bardzo silnej zależności pomiędzy sferą *loving* i *being*. Można stwierdzić, że u dzieci aspekty te są bardzo silnie powiązane, funkcjonowanie w relacjach społecznych oraz szeroko rozumiana samorealizacja przekładają się na siebie. Dzieci w okresie adolescencji, będąc na etapie budowania własnej tożsamości, poszukują „na zewnątrz” źródeł wiedzy o sobie. Bardzo silnie przeżywają problemy i niepowodzenia w relacjach zarówno z rówieśnikami, jak i z rodzicami. Ze szczególnie trudną sytuacją mamy do czynienia w przypadku nałożenia się negatywnych zjawisk w obu typach relacji – dziecko w okresie adolescencji bardzo potrzebując wsparcia, nie znajduje go w najbliższym otoczeniu, ani u rodziców, ani u kolegów. Trudno w takim przypadku mówić o możliwości budowania pozytywnego obrazu siebie, a także samorealizacji.

Stosunkowo silna zależność występuje pomiędzy wymiarem *having* i *being*. Korelacja ta wskazuje na istnienie istotnej zależności między warunkami materialnymi, w jakich wychowuje się dziecko i wymiarem samorealizacji, co oznacza, że wa-

runki materialne w znacznym stopniu określają możliwość „spełnienia się” dziecka. W dobie postępującej komercjalizacji przypuszczać można, że sam fakt posiadania określonych zasobów, godnych warunków materialnych, dóbr mieszczących się w pojęciu normy obowiązującej wśród dzieci wpływa na dobrostan psychiczny, a jak pokazały wcześniejsze analizy również na funkcjonowanie w roli ucznia. Co więcej dzieci wyraźnie odczuwają napięcia obecne w domu rodzinnym, których częstą przyczyną są problemy finansowe (patrz: Schaffer, 2004). Odbija się to na stanie emocjonalnym dzieci, ich poczuciu bezpieczeństwa, a co za tym idzie dobrostanie psychicznym. Umiarkowanie silnie współzależne są wymiary *having* i *loving*. Wydaje się, że w tym przypadku zakładać można związek przyczynowo-skutkowy, relacje społeczne warunkowane są przez sytuację materialną. Mechanizmy tej zależności po części zostały opisane w podrozdziałach dotyczących relacji rówieśniczych i rodzinnych, trudno je jednak jednoznacznie zinterpretować. Należy podkreślić fakt, że relacje mają charakter dwustronny – dziecko występuje w nich jako aktywny podmiot i odbiorca zachowań innych w stosunku do niego. W przypadku zaburzonej relacji mamy do czynienia zarówno z niewłaściwym traktowaniem przez innych, w tym wypadku rodziców i rówieśników, z drugiej zaś strony niekompetencją dziecka, która może mieć wiele przyczyn, począwszy od problemów emocjonalnych, na braku odpowiednich wzorców skończywszy. Wymiar zdrowia umiarkowanie koreluje z wymiarem *loving* i *being*, oraz słabo ze sferą materialną. Wiek adolescencji to okres, kiedy nierówności w stanie zdrowia o podłożu społeczno-ekonomicznym są najmniej istotne (Mazur, 2010). Tłumaczy to słabą zależność pomiędzy wymiarem zdrowia a sferą materialną.

Interesujące jest, że występuje współzależność wymiaru zdrowia z wymiarami relacji i samorealizacji. Jeśli chodzi o sferę relacji, należy pamiętać, że w skład indeksu zdrowia wchodzi również zmienne dotyczące zachowań prozdrowotnych wynikających z działań podejmowanych przez rodziców, co bardzo silnie łączy się z relacjami w rodzinie. Zapewne nie wyczerpuje to jednak spektrum możliwych powiązań pomiędzy omawianymi aspektami. Wydaje się, że wymiar zdrowia i samorealizacji oddziałują na siebie nawzajem. Różne dolegliwości wpływają na dobrostan psychiczny dziecka, zwłaszcza, kiedy ograniczają jego aktywności i możliwości normalnego funkcjonowania. Z drugiej strony w okresie dojrzewania aspekty mieszczące się w obszarze samorealizacji: postrzeganie siebie, satysfakcja z życia, funkcjonowanie w szkole, mogą bezpośrednio przekładać się na stan zdrowia. U dzieci w tym okresie wiele dolegliwości somatycznych ma podłoże psychiczne, wynikają z napięcia emocjonalnego i stresu. Do najczęstszych objawów psychosomatycznych należą: bóle brzucha, bóle głowy, problemy z zasypianiem, przygnębienie, bóle pleców, zawroty głowy. Obecnie podkreśla się fakt dwukierunkowej zależności i niejednoznacznej etiologii różnych dolegliwości występujących ze szczególnym nasileniem w okresie dorastania, co przejawia się w obowiązującej terminologii, termin „dolegliwości psychosomatyczne” zastąpiony został terminem „(nieswoiste) dolegliwości somatyczne” (Mazur, 2011, s. 44).

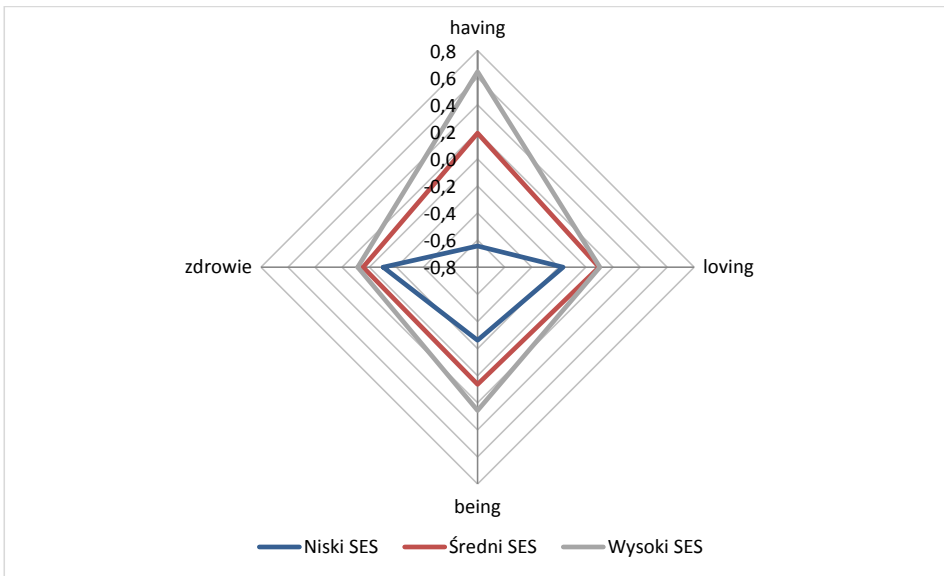


### 5.4.1. Wymiary *having*, *loving*, *being* a status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka

Kluczową kwestią pojawiającą się w koncepcji Allardta (1973, 1976) jest pytanie, czy występuje zależność pomiędzy jakością życia w różnych wymiarach a cechami społeczno-demograficznymi. Jak zostało to ujęte przez autora, „czy jakość życia zależy od tego kim się jest”? Odpowiadając na nie, autor koncepcji odnosi się do idei sprawiedliwości społecznej, która wyklucza taką zależność. Przenosząc te rozważania na grunt niniejszego projektu badawczego, można zadać pytanie o zależność wymiarów jakości życia dzieci od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny i na tej podstawie podjąć próbę orzekania o nierównościach społecznych w dzieciństwie, bądź też ich braku.

W pierwszym etapie analizy wykonałam wykres przedstawiający średnie dla poszczególnych wymiarów jakości życia<sup>25</sup> wyróżnionych na podstawie koncepcji Allardta.

**Wykres 18.** Zależności pomiędzy wymiarami jakości życia (średnie wartości indeksów) na podstawie koncepcji E. Allardta a SES respondenta



**Źródło:** opracowanie własne.

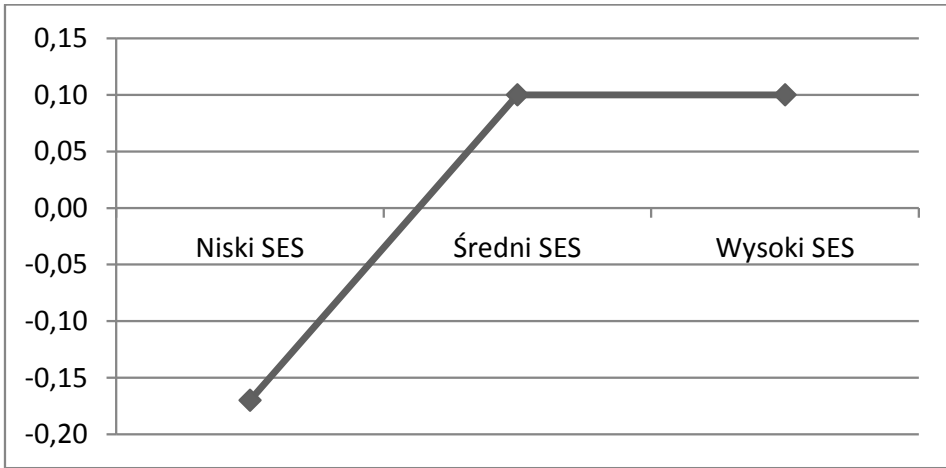
25 Należy zauważyć pewien mankament, pojawiający się zarówno w tej, jak i w dalszych analizach. W skład wymiaru *having* wchodzi warunki materialne rodziny, które stanowią również integralną część indeksu SES. Zdaję sobie sprawę, że powielanie tych samych danych może prowadzić do pewnych statystycznych nieścisłości, jednak w przypadku tej analizy było to nie do uniknięcia. Chcąc jak najwierniej oddać zamysł autora koncepcji teoretycznej, musiałam włączyć warunki materialne rodziny do indeksu *having*, z drugiej zaś strony posługuję się wypracowanym wcześniej indeksem statusu, który jest integralną całością, nie mogłam więc zmienić go na potrzeby niniejszego podrozdziału. Z tego powodu nie przeprowadziłam analizy wariancji badającej zależność SES rodziny od wymiaru *having*.

Zarówno w przypadku dziedzinowych jakości życia analizowanych w poprzednim podrozdziale, jak i kategorii wypracowanych przez Allardta, wyraźnie widać, że dzieci pochodzące z rodzin o niskim SES doświadczają niższej jakości życia niż ich rówieśnicy z rodzin lepiej sytuowanych. Największe zróżnicowanie dotyczy wymiaru *having*, w dalszej kolejności wymiaru samorealizacji, relacji, w najmniejszym zaś zdrowia. Oprócz faktu, że największą dyspersją charakteryzuje się wymiar materialny, układ innych wymiarów jest nieco zaskakujący. Przystępując do badań zakładałam, że silne nierówności występować będą w obszarze zdrowia, natomiast wymiary samorealizacji i relacji nie będą różniły się aż tak znacząco ze względu na SES rodziny. Wyniki pokazują jednak, że obszar samorealizacji u dzieci jest konstruktem bardzo podatnym na wpływ uwarunkowań społeczno-ekonomicznych. Na podstawie badań HBSC J. Mazur (2011) wykazała, że status społeczno-ekonomiczny rodziny ma znaczący wpływ na poziom doświadczanego przez dzieci stresu i napięć emocjonalnych wynikających z (gorszego) funkcjonowania w szkole, są to aspekty mieszające się w pojęciu *being*. Na wykresie widać wyraźnie, że dystans pomiędzy średnim poziomem jakości życia w poszczególnych wymiarach pomiędzy dziećmi z rodzin o niskim i średnim SES jest większy niż pomiędzy dziećmi z rodzin o średnim i wysokim SES. W wymiarze *loving* dzieci pochodzące z rodzin o średnim i wysokim SES lokują się na tym samym poziomie, niewielkie dysproporcje pomiędzy tymi kategoriami występują w wymiarze zdrowia. Stwierdzić można, że niska pozycja społeczna rodziny jest predyktorem niskiej jakości życia dzieci, zależność i zróżnicowanie pomiędzy dziećmi wychowującymi się w rodzinach umiejscowionych po środku lub w górnej części drabiny społecznej nie są aż tak znaczące. Potwierdza to analiza wariancji w planie dla grup niezależnych badająca zależność pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym rodziny dziecka a sferami jakości życia wyróżnionymi na podstawie koncepcji E. Allardta. W związku z problemem powtórzenia danych uwzględnionych w indeksach dla zmiennej zależnej i czynnika, opisanym szczegółowo w przypisie 25, analiza dla wymiaru *having* nie została przeprowadzona. Analiza wariancji dla wymiaru *loving* i SES rodziny<sup>26</sup> wykazała zależność poziomu jakości życia w relacjach społecznych od SES rodziny. Analiza *post hoc* testem Scheffe ( $p < 0,001$ ) wskazuje, że dzieci z rodzin o niskim SES różnią się istotnie pod względem relacji społecznych od dzieci z rodzin o średnim i wysokim SES. Dzieci z rodzin o średnim i wysokim SES stanowią pod względem statystycznym grupę jednorodną. Zależności te zobrazowane są na wykresie numer 19.

---

26  $F(2, 948) = 12,495; p < 0,001$ .

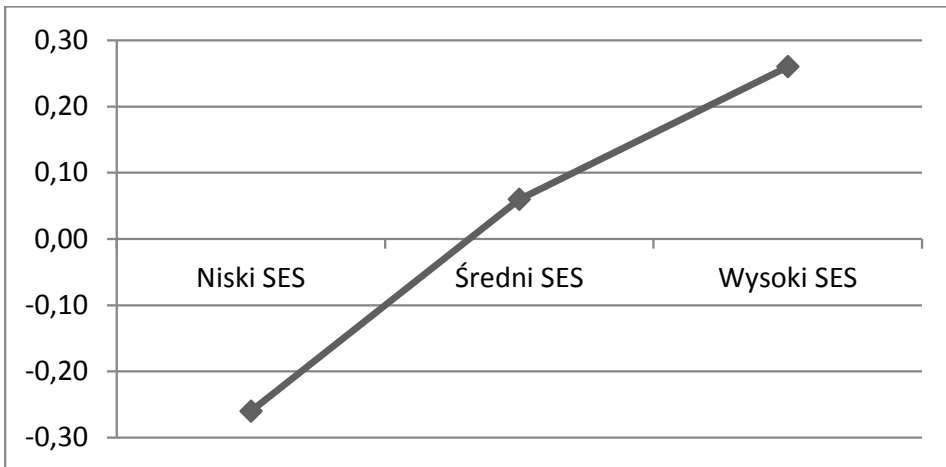
**Wykres 19.** Wykres średnich, analiza wariancji: *loving* a SES rodziny



**Źródło:** opracowanie własne.

Analiza wariancji dla wymiaru *being* i SES rodziny<sup>27</sup> wykazała zależność poziomu jakości życia w sferze samorealizacji od SES rodziny. Analiza *post hoc* testem Scheffe ( $p < 0,001$ ) wskazuje, że kategorie dzieci wyróżnione ze względu na SES rodziny różnią się od siebie istotnie statystycznie. Poniżej znajduje się wykres średnich.

**Wykres 20.** Wykres średnich, analiza wariancji: *being* a SES rodziny



**Źródło:** opracowanie własne.

<sup>27</sup>  $F(2, 984) = 40,493; p < 0,001$ .

Analiza zależności pomiędzy stanem zdrowia a SES rodziny, przeprowadzona w podrozdziale 5.1.5, wykazała istotną statystycznie zależność pomiędzy zmiennymi, istotna statystycznie różnica występuje pomiędzy kategorią dzieci o niskim a kategorią dzieci o średnim i wysokim SES, kategorie o niskim i wysokim SES są jednorodne pod względem statystycznym.

#### 5.4.2. Wzory jakości życia na podstawie koncepcji E. Allardta

Interesujące jest również, jakie są typowe konfiguracje wymiarów jakości życia dzieci wyróżnionych na podstawie koncepcji Allardta. W celu odtworzenia wzorów przeprowadziłam analizę skupień metodą k-średnich. Wyróżnione zostały cztery centra skupień, jednak w związku z tym, że do jednego z nich zakwalifikowane zostały jedynie 3 obserwacje, zostało ono wykluczone z dalszych analiz. Specyfika tego wzoru wynika z bardzo wysokiego poziomu indeksu zdrowia, ponad 3 odchylenia standardowe powyżej średniej. Ostateczne centra skupień znajdują się w tabeli poniżej.

**Tabela 37.** Centra skupień, wymiary jakości życia na podstawie koncepcji E. Allardta

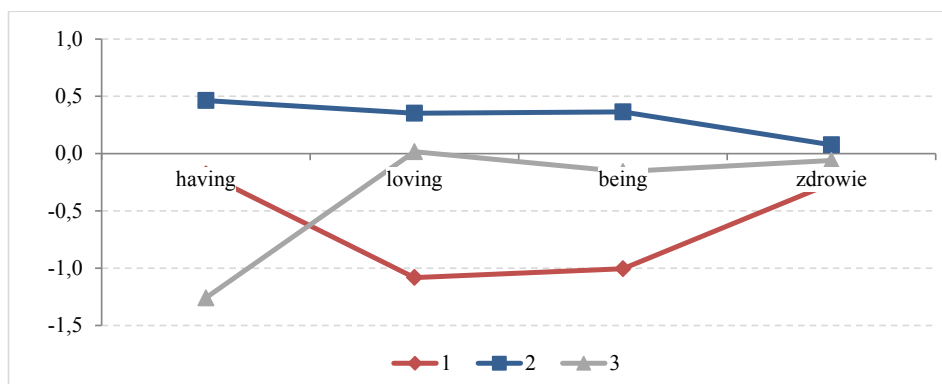
Wymiar jakości życia	Skupienie		
	1	2	3
<i>having</i>	-0,18	0,46	-1,26
<i>loving</i>	-1,08	0,35	0,02
<i>being</i>	-1,00	0,36	-0,16
zdrowie	-0,26	0,08	-0,06

**Źródło:** opracowanie własne.

Wizualizacja na wykresie pozwala w bardziej przystępny sposób zapoznać się z wyróżnionymi wzorami.

Układ numer 2, skupiający najwięcej przypadków, jest najbardziej spójną konfiguracją. Wzór ten określić można jako wzór wysokiej jakości życia dzieci, wartości dla poszczególnych wymiarów lokują się powyżej średniej dla próby. Wzór numer 3 określić można jako wzór średniej jakości życia, a wzór numer 1 jako wzór niskiej jakości życia. Konfiguracje elementów wykazują jednak pewną niespójność, która dotyczy wymiaru *having*. W przypadku pierwszego układu warunki materialne lokują się nieco poniżej średniej, natomiast centra skupień dla relacji społecznych i samorealizacji około odchylenia standardowego poniżej średniej, we wzorze nr 3 te trzy wymiary tworzą bez mała lustrzane odbicie. Wyraźnie widać na wykresie, że wymiar *loving* i *being* są ze sobą zbieżne w przypadku wszystkich wzorów, co nie jest wynikiem zaskakującym, biorąc pod uwagę bardzo silną korelację pomiędzy nimi. W wyróżnionych wzorach dzieci, które charakteryzują się niższą niż średnia

**Wykres 21.** Wzory jakości życia oparte na koncepcji jakości życia E. Allardta



Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 38.** Wzory jakości życia dzieci oparte na koncepcji E. Allardta

Skupienie	Liczebność	Syntetyczna charakterystyka
1	157	Niska jakość życia, szczególnie w sferze <i>loving</i> i <i>being</i>
2	536	Wysoka jakość życia we wszystkich wymiarach
3	171	Średnia jakość życia w wymiarach <i>loving</i> , <i>being</i> , <i>zdrowie</i> , bardzo niska w wymiarze <i>having</i>

Źródło: opracowanie własne.

niższą niż średnią jakością życia w wymiarze *having*, w żadnym innym wymiarze oprócz jednego przypadku (*loving* we wzorze 3, bardzo nieznacznie) nie przekraczają średniej. Wymiar zdrowia osiąga podobne, zbliżone do średniej centrum skupień w każdym z wyróżnionych wzorów.

## 5.5. Podsumowanie

Po przeprowadzeniu analiz warto zadać pytanie, który z zastosowanych sposobów konceptualizacji, czy konceptualizacja jakości życia dzieci oparta na modelu wypracowanym na podstawie innych badań empirycznych i raportów dotyczących dzieci czy też bazująca na teoretycznym ujęciu E. Allardta zaadaptowanym na potrzeby kategorii wiekowej jest bardziej adekwatna do analizy jakości życia dzie-

ci. Na to pytanie nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Trudno bowiem w sposób mierzalny sprawdzić, która z nich jest bardziej odpowiednia. Fakt, że koncepcji *having*, *loving*, *being* poświęciłam mniej miejsca wynika, co chcę wyraźnie podkreślić, jedynie z kolejności, w której przeprowadziłam analizy. Równie szczegółowy opis, jak pierwszej koncepcji wiązałby się z nieuniknionymi powtórzeniami, szczególnie w warstwie interpretacyjnej. Koncepcja Allardta, jest ujęciem bardziej syntetycznym, łączy poszczególne wymiary w kategorie, które są uzasadnione zarówno pod względem teoretycznym, jak i empirycznym. Wydaje mi się, że traci się jednak przez to cenne w przypadku tej kategorii wieku informacje, zyskując jednakże większą klarowność wyводу i ułatwiając odbiór opracowania czytelnikom spoza kręgu naukowego. O ile zestawienie w jednym wymiarze warunków materialnych rodziny i warunków stworzonych dziecku wydaje mi się korzystne, ponieważ pozwala na pełniejsze odtworzenie sytuacji dziecka, o tyle co do syntez w zakresie wymiarów *loving* i *being* mam już istotne wątpliwości. W pierwotnym planie analiz w ramach modelu opartego na koncepcjach jakości życia dzieci chciałam połączyć relacje rówieśnicze i rodzinne w jeden wymiar, jednak na podstawie wstępnych analiz statystycznych materiału empirycznego stwierdziłam, że rozłączne potraktowanie tych dwóch aspektów jest lepszym rozwiązaniem. Korelacja pomiędzy nimi jest umiarkowanie silna, ale na podstawie opracowań z zakresu psychologii rozwojowej stwierdzić można, że są to dwie bardzo istotne w życiu nastolatków sfery, przy czym niekoniecznie satysfakcjonujące relacje w jednej z nich przekładają się na drugą (Bee, 2004). Dalsze analizy pokazały również, że sfery te mają zróżnicowane znaczenie dla różnych kategorii dzieci. Dla dziewczynek oraz dzieci z rodzin o wysokim statusie bardziej ważącym predyktorem dobrostanu psychicznego są relacje rodzinne, natomiast dla chłopców i dzieci wychowujących się w rodzinach o niskiej pozycji społecznej bardziej istotne w tym względzie okazały się relacje rówieśnicze. Wydaje się, że jest to bardzo ważny wniosek, którego sformułowanie nie byłoby możliwe, gdyby analiza relacji społecznych była przeprowadzona łącznie. Powstaje również pytanie o zasadność łączenia indeksu postrzegania siebie, oceny życia i funkcjonowania w szkole w wymiar samorealizacji. Postrzeganie siebie silnie koreluje z funkcjonowaniem w szkole i zadowoleniem z życia, ale pomiędzy funkcjonowaniem w szkole a zadowoleniem z życia korelacja jest słaba. Alfa Cronbacha dla tak stworzonej skali wynosi 0,628, co nie jest wynikiem w pełni zadowalającym, ale akceptowalnym. Wykluczenie indeksu zadowolenia z życia podnosi wartość współczynnika rzetelności.

Warto także zwrócić uwagę na fakt, że zastosowanie pojęcia samorealizacji, *being*, dla analizowanej kategorii wieku rodzi wątpliwości. W początkowej fazie okresu adolescencji tożsamość jednostki nie jest jeszcze ukształtowana, a osobowość dojrzała, co wydaje się stanowi bazę tej kategorii pojęciowej w analizach przeprowadzanych dla dorosłych respondentów. Wydaje się, że wykorzystywane w koncepcji Allardta pojęcia powinny się opierać na w miarę trwałych, spójnych podstawach, o czym nie możemy mówić w przypadku dzieci u progu okresu dojrzwania. Co więcej, jeśli interesuje nas aplikacyjna funkcja badań jakości życia, to

lepiej sprawdzi się analiza oparta na koncepcjach jakości życia, ponieważ pozwala na szczegółowe przedstawienie sytuacji najmłodszych, a co za tym idzie umożliwia lepszą diagnozę obszarów problemowych, co szczególnie widać na przykładzie analizy wzorów jakości życia dzieci, które wskazują na niespójności konfiguracji wartości poszczególnych wymiarów. Na podstawie analizy opartej na koncepcji jakości życia dzieci można nie tylko wskazać na wzór wysokiej i niskiej jakości życia, lecz również wzory, które bezpośrednio wskazują na silnie zaburzone funkcjonowanie „wewnętrzne” i „zewnętrzne”. Jak już wspominałam, również w przypadku analizy wzorów wykorzystanie koncepcji Allardta pozwala uzyskać bardziej czytelne i łatwiejsze do interpretacji wyniki, uproszczona prezentacja byłaby szczególną zaletą w analizach bardziej zróżnicowanej populacji niż objęta badaniami lub w przypadku badań porównawczych. Reasumując, oba zaprezentowane podejścia prowadzą do podobnych wniosków, wskazują na upośledzoną pozycję dzieci pochodzących z rodzin o niskim statusie, z drugiej zaś pozwalają na wyciągnięcie specyficznych dla siebie, a zarazem bardzo istotnych i ciekawych konkluzji. Oba mają zalety i wady, lecz w pewien sposób dopełniają się wzajemnie.





# Zakończenie

Dzieciństwo definiuje się jako okres życia człowieka od urodzenia do zakończenia etapu wzrastania, lub w sensie prawnym – osiągnięcia pełnoletniości. Traktuje się tę kategorię jako uniwersalną, co niewątpliwie jest uzasadnione w kontekście biologicznym, czy psychologicznym. Czy jednak ze społecznego punktu widzenia powinno być ujmowane w analogiczny sposób? Czy w związku ze zróżnicowaniem sytuacji życiowej najmłodszych uprawnione jest używanie liczby pojedynczej, czy powinno się mówić raczej o dzieciństwach: dzieciństwie w środowisku klasy robotniczej, średniej, dzieciństwie wielkomiejskim, wiejskim etc.? Pytania te stawiane są przez przedstawicieli nowej socjologii dzieciństwa. Trudno jest udzielić na nie jednoznacznej odpowiedzi, wydaje się, że należy pozostawić ją teoretycznej metadyskusji ze względu na interdyscyplinarność i wielość argumentów, które trzeba wziąć pod uwagę. Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzić można, że sytuacja życiowa badanej kategorii jest silnie zróżnicowana. Wyniki dotychczasowych badań oraz obserwacje życia codziennego pozwalały przypuszczać, że dzieci wychowujące się w rodzinach o niskim statusie znajdują się w trudniejszej sytuacji niż ich rówieśnicy w rodzinach lepiej sytuowanych, ale przeprowadzone analizy wyraźnie pokazują charakter i skalę tych zależności. Dzieci wychowujące się w rodzinach o niskim SES doświadczają niższego poziomu jakości życia we wszystkich uwzględnionych sferach, zarówno wyróżnionych w modelu opracowanym na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci: warunków życia, relacji rodzinnych, relacji rówieśniczych, szkoły, zdrowia i dobrostanu psychicznego (postrzegania siebie, zadowolenia z życia), jak i zaadaptowanych z podejścia Allardta: *having, loving, being*. Ujawnione nierówności nie odnoszą się w jednakowym stopniu do wszystkich obszarów, największa dyspersja dotyczy warunków życia, funkcjonowania w szkole oraz postrzegania siebie, a w ramach drugiej koncepcji – wymiarów *having* i *being*. Zgodnie z przewidywaniami poziom materialny rodziny, który jest integralnym elementem wskaźnika SES przekłada się na gorszą sytuację dzieci w tym względzie. Na głębokość deprivacji wskazuje znaczny odsetek dzieci, które nie posiadają podstawowych dóbr: własnego biurka, czy łóżka. Jak się okazało zmienną, która silniej koreluje z wymiarami

relacji rówieśniczych, czy funkcjonowania w szkole jest posiadanie „dóbr luksusowych”: komputera, Internetu, odtwarzaczy MP3/MP4, książek i czasopism dla młodzieży. Uzyskane wyniki zbieżne są z dotychczasową wiedzą dotyczącą nierówności w edukacji, słabszych osiągnięć i wyobcowania dzieci wywodzących się ze środowisk defaworyzowanych (Dolata, 2008; Szkudlarek, 2007). Przeprowadzone analizy pokazują gorszą sytuację dzieci wychowujących się w rodzinach o niskim SES w aspekcie funkcjonowania w szkole jako instytucji, nasilenia negatywnych relacji, czy całościowego funkcjonowania dziecka w roli ucznia. W większości analiz socjologicznych dotyczących sytuacji życiowej dzieci pomijana jest kwestia samopoczucia psychicznego. Przeprowadzone analizy ujawniają, że jest to obszar, w którym również widoczne są nierówności o podłożu społeczno-ekonomicznym. Wprawdzie obniżenie i niestabilność samooceny czy poczucia własnej wartości jest związana z wiekiem, jednak wykryte zależności nie pozostawiają wątpliwości, że dzieci z rodzin charakteryzujących się niską pozycją społeczną gorzej oceniają swoje życie jako całość, mają również bardziej negatywny obraz własnej osoby. Wydaje się, że wsparcie psychologiczne jest jedną z bardziej zaniedbywanych sfer, czego skutki odczuwane są przez dzieci bardzo boleśnie, mogą prowadzić do zaburzeń psychicznych, ujawniają się w postaci dolegliwości somatycznych, a w dłuższej perspektywie mogą przełożyć się na problemy psychiczne i społeczne w dorosłości. Co więcej, zgodnie z koncepcjami odporności na złe warunki życiowe, czynnik psychiczny jest głównym mechanizmem pozwalającym przełamywać wynikające z nich ograniczenia (Warzywoda-Kruszyńska, Golczyńska-Grondas, 2010). Wyraźnie jednak widać, że dzieci wychowujące się w rodzinach o niskim SES mają niższy poziom samooceny, co ogranicza możliwości przeciwstawiania się trudnościom zewnętrznym.

W ramach analizowanych wymiarów wyróżnione zostały czynniki, które odnoszą się do szczegółowych aspektów w ramach analizowanych zagadnień. Szczególnie interesujące wnioski płyną z analizy wymiarów relacji rodzinnych i zdrowia. Jak się okazuje w przypadku relacji rodzinnych wskazać można czynnik ładowany przez relacje o charakterze pozytywnym oraz relacje o charakterze negatywnym. Wskaźnik relacji pozytywnych jest determinantem, który wpływa na poziom jakości życia w większej liczbie sfer: np. postrzeganie siebie czy zadowolenie z życia, a w przypadkach, kiedy oba typy relacji są znaczące jest silniejszym predyktorem. Natomiast w przypadku zdrowia wyróżnione zostały trzy czynniki związane z różnymi dolegliwościami somatycznymi, oraz dwa związane z zachowaniami. Wartości czynników z pierwszej grupy nie są zróżnicowane ze względu na SES, natomiast zachowania: zarówno antyzdrowotne, jak i prozdrowotne są zależne od sytuacji społeczno-ekonomicznej respondenta.

Wyróżnione sfery jakości życia tworzą sieć relacji, zależności pomiędzy wszystkimi wymiarami są istotne statystycznie. Uprawnione jest więc posługiwanie się kategorią „jakość życia” jako całościowym konstruktem. Syntetyczny wskaźnik – globalna jakość życia w jasny, niebudzący wątpliwości sposób umożliwia wstępną diagnozę sytuacji badanej grupy, pozwala również na kwantyfikację. Na podstawie przeprowadzonych analiz możemy stwierdzić, że dzieci pochodzące z rodzin o ni-

skim statusie społeczno-ekonomicznym doświadczają niższej jakości życia ujętej całościowo niż ich rówieśnicy wychowujący się w rodzinach lepiej sytuowanych. Poziom globalnej jakości życia uwarunkowany jest sytuacją materialną rodziny i płcią, przy czym warunki materialne są znacznie silniejszym determinantem. Życie w warunkach niedostatku wpływa na całość funkcjonowania dziecka, co zbieżne jest z wynikami badań dotyczących biedy w dzieciństwie. Bieda w dzieciństwie przejawia się we wszystkich aspektach funkcjonowania dziecka (Warzywoda-Kruszyńska, 1999, 2001, 2003, 2009; Tarkowska, EAPN; Balcerzak-Paradowska, 1995). Wiele badań podkreśla problem dziedziczenia nierówności społecznych, możemy więc powołując się na przeprowadzone analizy dodać: bieda rodziny skutkuje niską jakością życia w dzieciństwie, co znacząco zwiększa ryzyko ubóstwa i niskiej jakości życia w dorosłości.

Jak pokazują wyniki przeprowadzonych analiz, zależności pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym rodziny a jakością życia dzieci są obecne we wszystkich sferach ich funkcjonowania, inne zmienne niezależne nie różnicują jakości życia w tak wyraźny sposób. Są istotne w przypadku pojedynczych wymiarów (np. liczba rodzeństwa – warunki życia, płeć – funkcjonowanie w szkole). Można jednak zakładać, że wpływ zmiennej „status miejsca zamieszkania” przejmowany jest, przynajmniej częściowo, przez status społeczno-ekonomiczny, gdyż zmienne te są ze sobą stosunkowo silnie skorelowane. Zwraca uwagę nasilenie zjawiska rozpadu rodziny, udział dzieci wychowujących się w rodzinach niepełnych jest bardzo znaczący (bez mała 30% w badanej próbie), nie można jednak potwierdzić związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy życiem w rodzinie monoparentalnej czy rekonstruowanej, a jakością życia dzieci.

Podsumowując, przeprowadzone analizy ujawniają nierówności w poziomie jakości życia najmłodszych członków społeczeństwa w poszczególnych sferach, oraz jakości życia ujmowanej całościowo. Weryfikacja hipotezy o zależności jakości życia dzieci od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny pozwala postawić tezę o nierównościach społecznych występujących w okresie dzieciństwa. Wskazać można grupę dzieci doświadczającą skumulowanej deprivacji. Uwagę zwraca również obniżenie samopoczucia psychicznego, które związane jest ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny. Wyniki te działają, czy też powinny działać jak wyrzut wobec dorosłych, a szczególnie osób, które na różnych poziomach: makro, mezo i mikro mogą wpływać na sytuację życiową dzieci. W przypadku najmłodszych nie można zastosować racjonalizacji *blame the victim*, nie można obarczać dzieci odpowiedzialnością za trudną sytuację życiową, w której się znajdują, nie można używać sformułowań typu: bierność i roszczeniowość, które często stosowane są jako wyjaśnienie upośledzonej pozycji grup defaworyzowanych. Najmłodszy członek społeczeństwa obdarzeni są zdolnościami adaptacyjnymi, i w miarę możliwości wyznaczanych przez czynniki wewnętrzne i zewnętrzne przystosowują się do okoliczności życiowych. Dzieci są aktywnymi podmiotami życia społecznego, jednak nie mogą przekraczać ram stworzonych przez obecnych w ich społecznym świecie dorosłych. Bieda w dzieciństwie, wbrew obiegowym opiniom, wyrażanym szczególnie gorliwie przez tych, którzy jej nie doświadczali, nie uszlachetnia, stanowi zaś ogromne obciążenie, które czyni dzieciństwo trudnym i prowadzić może

do powielenia niskiego statusu społeczno-ekonomicznego w przyszłości. Niska jakość życia w dzieciństwie uniemożliwia rozwój pełnego potencjału dziecka oraz z definicji przeczy zasadzie równych szans. Kumulacja deprywacji w różnych sferach jest również dowodem na nieskuteczność działań systemowych podejmowanych przez instytucje funkcjonujące w ramach systemu polityki społecznej. Pragnienie zapewnienia wszystkim dzieciom podobnej jakości życia, bez względu na status społeczno-ekonomiczny ich rodzin, wydaje się utopijne, jednak o nieudolności mechanizmów systemu polityki społecznej świadczy fakt, że tak liczna grupa dzieci boryka się z problemami w tak wielu sferach: zdrowotnymi, materialnymi, w szkole i w relacjach społecznych.

Prowadzenie analiz w nurcie jakości życia umożliwia projektowanie analiz i formułowanie dwojakiego rodzaju wniosków. Z jednej strony daje podstawę stworzenia syntetycznego wskaźnika pozwalającego na ocenę kondycji badanej grupy i analizę występującego w jej ramach zróżnicowania. Z drugiej zaś pozwala sporządzić diagnozę sytuacji, uwzględniającą w sposób szczegółowy istotne aspekty sytuacji życiowej, wskazując sfery, w których należy podjąć interwencje. W przypadku dzieci, oprócz stosowania zuniwersalizowanych rozwiązań jak np. darmowe posiłki, czy podręczniki, należy zindywidualizować oferowaną pomoc. Skuteczne wsparcie możliwe jest jedynie na podstawie pogłębionej, rzetelnej diagnozy sytuacji. W pierwszym kroku należy wskazać, gdzie pomoc powinna być skierowana, a następnie odpowiedzieć na pytanie, jakie działania są priorytetowe. Na podstawie analizy wzorów jakości życia dzieci wyróżnić można grupę dzieci doświadczających niskiej jakości w wielu sferach jednocześnie. Sytuacja, w jakiej znajdują się te dzieci wymaga zintensyfikowanego wsparcia, doświadczają one wykluczenia, są również w znacznym stopniu zagrożone marginalizacją społeczną w przyszłości. Wobec tej części uczniów należy podjąć działania odnośnie do wszystkich aspektów funkcjonowania, konieczne jest więc zaangażowanie specjalistów z różnych dziedzin, najlepiej współpracujących ze sobą. Pogłębione analizy jakości życia dzieci pozwalają również wskazać kategorię dzieci wymagających pomocy ukierunkowanej na określone obszary: sferę funkcjonowania wewnętrznego (relacje rodzinne, dobrostan psychiczny) oraz zewnętrznego (szkoła, relacje rówieśnicze). Zindywidualizowane działania są z pewnością bardziej efektywne, zarówno dla odbiorcy wsparcia – trafiają w obszary wymagające interwencji, jak i z punktu widzenia instytucji – pozwalają uniknąć kosztów prowadzenia działań, które są w danej sytuacji zbędne.

Koncepcja jakości życia po odpowiedniej adaptacji uwzględniającej specyfikę etapu cyklu życia respondentów może być z powodzeniem wykorzystywana do analizy sytuacji życiowej najmłodszych członków społeczeństwa. Jest to perspektywa oferująca bardzo duże możliwości, uzyskane wyniki pozwalają stworzyć wielowymiarowy, całościowy obraz sytuacji życiowej, a zarazem syntetyczną ocenę kondycji analizowanej grupy, konkluzje można wykorzystać bezpośrednio do projektowania działań. Wydaje się, że przeprowadzone analizy stanowią rzetelną diagnozę sytuacji łódzkich nastolatków. Wyniki i wnioski ograniczone są wprawdzie do grupy szóstoklasistów poddanej badaniu, jednak wyraźnie wskazują obszary problemowe oraz głębokie nierówności dzieciństwa i szans życiowych.

Już w latach 90. autorzy, sztandarowej dla nowej socjologii dzieciństwa publikacji, *Childhood matters*, podkreślali, że dzieci są kategorią, która nie odczuła pozytywnych skutków wzrostu gospodarczego poprzednich dekad. Odnosząc te słowa do specyfiki sytuacji w Polsce czy lokalnie w Łodzi, stwierdzić można, że najmłodszy członkowie społeczeństwa w bardzo istotnym stopniu doświadczają skutków przemian makrospołecznych. Utrwalenie się biedy i wykluczenia społecznego, pogłębianie społecznych nierówności, nieskuteczność (brak?) mechanizmów wyrównujących warunki i szanse życiowe odbijają się na sytuacji życiowej dzieci. W środowisku łódzkim, w celowo dobranej próbie, zjawiska te skupiają się jak w soczewce.



# Bibliografia

- Alderson P., (2004), *Ethics*, [w:] Fraser S., Lewis V., Ding S. et al., (red.), *Doing Research with Children and Young People*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Allardt E., (1973), *A welfare model for selecting indicators of national development*, „Policy Sciences” 4.
- Allardt E., (1976), *Dimensions of welfare in a Comparative Scandinavian Study*, „Acta Sociologica” vol. 19/3.
- Andrews F.M., Inglehart, R.F., (1979), *The structure of subjective well-being in nine western societies*, „Social Indicators Research” 6 (1), 73–90.
- Aries P., (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Marabut, Gdańsk.
- Babbie E., (2003), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Balcerzak-Paradowska B., (1995), *Dzieci w rodzinach bezrobotnych*, „Przyjaciel Dziecka” nr 5/6.
- Bańka A., (2005), *Psychologia jakości życia*, [w:] Bańka A., *Psychologia jakości życia*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań.
- Becker G. (1991). *A treatise on the family*, Harvard University Press, Boston.
- Bedyńska S., Brzezicka A., (red.), (2007), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa.
- Bedyńska S., Książek M., (2012), *Statystyczny drogowskaz 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa.
- Bee H., (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Zyska i S-ka, Poznań.
- Ben-Arieh, A., (2000), *Beyond welfare: measuring and monitoring the state of children – new trends and domains*, „Social Indicators Research”, Vol. 52, s. 235–257.
- Ben-Arieh, A., (2008), *The child indicators movement: past, present, and future*, „Child Indicators Research”, Vol. 1, s. 3–16.
- Ben-Arieh A., (2010), *From Child Welfare to Children Well-being. The Child Indicators Perspective*, [w:] Kamerman, S.B. et al., (red.), *From Child Welfare to Child Well-Being. An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making*, Springer Series, „Children’s Well-Being, Indicators and Research” Vol. 1.

- Ben-Arieh A., Bowers A., (1999), *Measuring and Monitoring Children's Well-being Across the World*, „Social Work” Vol. 44(2), s. 105–115.
- Ben-Arieh, A., Fronces I., (2007a), *Indicators of Children's Well-being. What should be Measured and Why?*, „Social Indicators Research” Vol. 84, s. 249–250.
- Ben-Arieh, A., Fronces I., (2007b), *Indicators of Children's Well Being – Concepts, Indices and Usage*, „Social Indicators Research” Vol. 80, s. 1–4.
- Ben-Arieh, A., Kaufman, N.H., Andrews A.B. et al., (2001), *Monitoring and Measuring Children's Well Being*, Dordrecht.
- Birch A., Malim T., (2004), *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa.
- Blanchflower D.G., Oswald A.J., (2007), *Is Well-being U-Shaped over the Life Cycle?*, „Warwick Economic Research Papers” No 826, University of Warwick, [http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/economics/research/workingpapers/publications/twerp\\_826.pdf](http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/economics/research/workingpapers/publications/twerp_826.pdf) (dostęp: 30.11.2011).
- Boarini R., (2015), *Well-being and Quality of Life Reporting at the OECD*, [w:] Glatzer W., Camfield L., Møller V., Rojas M., (red.) *Global Handbook of Quality of Life. Exploration of Well-Being of Nations and Continents*, Springer.
- Bogunia-Borowska M., (2006), *Infantylizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylizacja dorosłych*, [w:] Bogunia-Borowska M. (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Borges N., de Leeuw E., Hox J., (2000), *Children as Respondents in Survey Research. Cognitive Development and Response Quality*, „Bulletin de Methodologie Sociologique” 66, s. 60–75, [http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2007-1108-200527/hox\\_00\\_children%20as%20respondents%20in%20survey%20research.pdf](http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2007-1108-200527/hox_00_children%20as%20respondents%20in%20survey%20research.pdf) (dostęp: 10.03.2012).
- Bornstein M.H., Bradley R., (red.), (2003), *Socioeconomic Status, parenting, and Child Development*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Borys T., (2003), *Jakość życia jako integrujący rodzaj jakości*, [w:] Tomczyk-Tołkacz J. (red.), *Jakość życia w perspektywie nauk humanistycznych, ekonomicznych i ekologii*, PRINT, Jelenia Góra.
- Bourdieu P., Passeron J.C., (2011), *Reprodukcja – elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa.
- Bradley R.H., Corwyn R.F., (2002), *Socioeconomic Status and Child Development*, [w:] „Annu. Rev. Psychol.” 53, s. 371–399.
- Bradshaw J., (2010), *An International Perspective on Child Benefit Packages*, [w:] Kameran S.B. et al., (red.) *From Child Welfare to Child Well-Being. An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making*, Springer Series, „Children's Well-Being, Indicators and Research” Vol. 1.
- Bradshaw J., Hoelscher P., Richardson D., (2007), *An Index of Child Well-Being in the European Union*, „Journal of Social Indicators Research” Vol. 80, s. 133–177.
- Bradshaw J., Keung A., Rees G., Goswami H., (2010), *Children's Subjective Well-being. International Comparative Perspectives*, „Children and Youth Services Review”, <https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEw-iNwZ6G75zSAhXECJoKHSoECZsQFggaMAA&url=https%3A%2F%2Fpure.york>



- ac.uk%2Fportal%2Ffiles%2F248253%2FCYSR-subjective\_well\_being\_of\_children.pdf&usg=AFQjCNHHuJHYGo997nvF5aej\_yJ5AZCgDQ&cad=rja (dostęp: 10.06.2015).
- Bradshaw J., Mayhew E., (red.), (2005), *The Well-being of Children in the UK*, Save the Children Fund, London.
- Brooks-Gunn J., Duncan G.J., (1997), *Consequences of growing up poor*, Russell Sage Foundation, Nowy Jork.
- Bryman A., (2004), *Social Research Methods*, Oxford University Press.
- Brzezińska A., (2004), *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Campbell A., (1976), *Subjective Measures of Well-being*, „American Psychologist” 02.1976, s. 117–124.
- Casas F., (1997), *Children's Rights and Children's Quality of Life. Conceptual and Practical Issues*, „Social Indicators Research” Vol. 42, s. 283–298.
- Casas F., (2007), *Children's Quality of Life*, <http://www.childresearch.net/RESOURCE/RESEARCH/2007/exfile/CASAS.pdf> (dostęp: 15.03.2012).
- Casas F., (2010), *Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being*, „Social Indicators Research” Vol. 4, s. 555–575.
- Christoph B., Noll H.-H., (2003), *Subjective Well-Being in the European Union during the 90s*, „Social Indicators Research” Vol. 64, s. 521–546.
- Chudzicka A., (1995), *Subiektywny obraz świata i obraz siebie jako kategorie pomiaru jakości życia osób bezrobotnych oraz ich oczekiwania wobec Klubu Pracy*, [w:] Bańka A., Derbis R., (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*, Środkowoeuropejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego, Poznań–Lublin, s. 87–96.
- Cobb C.W., Rixford C., (1998), *Lessons Learned from the History of Social Indicators*, „Redefining Progress”, [www.rprogress.org](http://www.rprogress.org) (dostęp: 03.01.2010).
- Cobb C.W., (2000), *Measurement Tools and the Quality of Life*, „Redefining Progress”, [www.rprogress.org](http://www.rprogress.org) (dostęp: 03.01.2010).
- Costanza R. et al. (2007), *Quality of Life. An Approach Integrating Opportunities, Human Needs, and Subjective Well-being*, „Ecological Economics” 61 (2–3).
- Coulton C.J., Korbin E.J., (2007), *Indicators of Child Well-being Through a Neighborhood Lens*, „Social Indicators Research” Vol. 84, s. 349–361.
- Cummins R., (1996), *The Domains of Life Satisfaction. An Attempt to Order Chaos*, „Social Indicators Research” Vol. 38, s. 303–328.
- Cummins R., (1997), *Comprehensive Quality of Life Scale – school version*, <http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/comqol-scale/comqol-s5.pdf> (dostęp: 01.02.2010).
- Cummins R., (2000), *Objective and Subjective quality of life. An interactive model*, „Social Indicators Research” Vol. 52, s. 55–72.
- Czapiński J., Panek T., (red.), (2007), *Diagnoza Społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, Vizja Press&IT Sp.z.o.o, Warszawa.
- Daniłowicz P., Sztabiński P.B., (1986), *Zmienne osobowe w badaniach socjologicznych. Analizy weryfikacyjne*, [w:] Lutyńska K., Lutyński J., (red.), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, T. VI, Ossolineum, Wrocław.
- Daszykowska J., (2007), *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Impuls, Kraków.

- Delhey J., (2004), *Life Satisfaction in an Enlarged Europe*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Diener E., (1984), *Subjective Well-being*, „Psychological Bulletin” 95 (3), s. 542–575.
- Diener E., Diener M., Diener C., (1995), *Factors Predicting the Subjective Well-being of Nations*, „Journal of Personality and Social Psychology” Vol. 69 (5), s. 851–864.
- Diener E., Lucas R.E., Suh E.M., Smith H.L., (1999), *Subjective Well-Being, Three Decades of Progress*, „Psychological Bulletin” 125 (2), s. 276–302.
- Diener E., Lucas R., (1999), *Personality and Subjective Well-being*, [w:] Kahneman D., Diener E., Schwarz N., (red.), *Well-being. The Foundations of Hedonic Psychology*, Russell Sage Foundation, New York.
- Dolata R., (2008), *Szkola, segregacje, nierówności*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Domański H., (2004), *Struktura społeczna*, Scholar, Warszawa.
- Doroshko T., Kutsar D., (2006), *Social Indicators Between Research and Policy Making in Estonia. Unemployment Insurance Scheme*, <http://www.fafno.no/pub/rapp/10005/10005.pdf> (dostęp: 24.03.2010).
- Durkheim E., (2005), *Childhood*, [w:] Jenks Ch., (red.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, Vol. 1, Routledge, Nowy Jork, 25–29.
- Dziurawicz-Kozłowska A., (2002), *Wokół pojęcia jakości życia*, [w:] *Psychologia jakości życia*, T. I, Wydawnictwo „Academica” SWPS, Warszawa.
- Edwards T., Huebner C., Connell F., Patrick D., (2002a), *Adolescent Quality of Life. Part II. Initial Validation of a New Instrument*, „Journal of Adolescence” 25, s. 287–300.
- Edwards T., Huebner C., Connell F., Patrick D., (2002b), *Adolescent Quality of Life. Part I. Conceptual and Measurement Model*, „Journal of Adolescence” 25, s. 275–286.
- Eurofound, (2012), *Third European Quality of Life Survey – Quality of Life in Europe, Impacts of the crisis*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Fattore T., Mason J., Watson E., (2007), *Children’s Conceptualisations of their Well-being*, „Social Indicators Research” Vol. 80, s. 5–29.
- Felce J., Perry D., (1995), *Quality of Life. Its Definition and Measurement*, „Research in Developmental Disabilities” Vol. 16, Issue 1, s. 51–74.
- Field A., (2005), *Discovering Statistics Using SPSS*, Sage Publications.
- Franfort-Nachmias Ch., Nachmias D., (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Frones I., (1994), *Dimensions of childhood*, [w:] Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G.B., Wintersberger H., *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Book series „Public Policy and Social Welfare”, Vol. 14, Aldershot.
- Gatenio Gabel S., (2010), *The Development of International Comparative Child and Family Policies*, [w:] Kamerman S.B. et al., (red.), *From Child Welfare to Child Well-Being. An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making*, Springer Series, „Children’s Well-Being, Indicators and Research” Vol. 1.
- Glazer W. (2012) *Cross-National Comparisons of Quality of Life in Developed Nations, Including the Impact of Globalization*, [w:] Land K.C., Michalos A.C., Sirgy J.M., (red.), *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research*, Springer.

- Golczyńska-Grondas A., (2010), *Researching Children from the Enclaves of Poverty*, artykuł na płycie CD wydanej po konferencji ESA 2010.
- Greig A., Taylor J., MacKay T., (2007), *Doing Research with Children*, Sage, Los Angeles.
- Grotowska-Leder J., (2001), *Łódzkie enklawy biedy – aspekt przestrzenny i dynamiczny*, [w:] Warzywoda-Kruszyńska W., (red.), *Życie Na marginesie wielkiego miasta*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- GUS, (2006), *Stan zdrowia ludności Polski w 2004 r.*
- GUS, (2012), *Zdrowie dzieci i młodzieży w Polsce w 2009 r.*, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/zo\\_zdrowie\\_dzieci\\_mlodziemy\\_w\\_polsce\\_2009.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/zo_zdrowie_dzieci_mlodziemy_w_polsce_2009.pdf) (dostęp: 05.11.2012).
- Hagerty M.R., Land K.C., (2006), *Constructing Summary Indices of Quality of Life. A Model for the Effect of Heterogeneous Importance Weights*, „Sociological Methods and Research” Vol. 35 (4), s. 455–496.
- Halawa M., (2006), *Komercjalizacja dzieciństwa, Kosztorysowanie rodzicielstwa*, [w:] Bogunia-Borowska M., (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Haman J., (2007), *Wpływ statusu społeczno-ekonomicznego na wyniki*, [w:] Fedorowicz M., (red.), *Umiejętności polskich gimnazjalistów*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Hanson T.L., McLanahan S., Thomson E., (1997), *Economic Resources, Parental Practices and Children's Well-being*, [w:] Duncan G.J., Brooks-Gunn J., *Consequences of growing up poor*, Russell Sage Foundation, Nowy Jork.
- Heilio P.L., Lauronen E., Bardy M., red., (1993), *Politics of Childhood and Children at Risk, Provision, Protection, Participation* Eurosocial Report Vol. 45, Wiedeń.
- Helliwell J.F., (2002), *How's Life? Combining Individual and National Variables to Explain Subjective Well-being*, Department of Economics, University of British Columbia, Vancouver, Canada V6T 1Z1, <http://wellbeing.econ.ubc.ca/helliwell/papers/Helliwell-EM2003.pdf> (dostęp: 05.05.2011).
- Hood S., (2007), *Reporting on Children's Well-being. The State of London's Children Reports*, „Social Indicators Research” Vol. 80, s. 1249–1264.
- Hopkins N., (1994), *Peer Group Process and Adolescent Health Related Behaviour, More Than Peer Group Pressure*, „Journal of Community & Applied Social Psychology” 4, s. 329–345.
- Huebner E.S., (1991), *Correlates of life satisfaction in children*, „School Psychology Quarterly”, Vol. 6, s. 103–111.
- Huebner E.S., (2001), *Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*, [www.psych.sc.edu/pdfdocs/huebslssmanual.doc](http://www.psych.sc.edu/pdfdocs/huebslssmanual.doc) (dostęp: 13.05.2008).
- Hurrelman K., (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Innocenti Research Centre, (2007), *Child Poverty in Perspective. An Overview of Child Well-being in Rich Countries*, Innocenti Report Card 2007, Florencja.
- Jabkowski P., (2008), *Teoretyczne i metodologiczne aspekty programu badawczego wskaźników jakości życia mieszkańców Poznania*, [w:] Derbis R., *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa.

- James A., Prout J., (1990), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Falmer Press.
- Janicka K., (1997), *Sytuacja pracy a struktura społeczna. W poszukiwaniu nowego wymiaru pozycji społeczno-zawodowej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Jenks C., (1996), *Childhood*, Routledge, London.
- Jenks C., (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] Kehily M.J., (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Jensen A., Saporiti A., (1992), *Do Children Count? Childhood as a Social Phenomenon. A Statistical Compendium*, European Centre for Social welfare Policy and Research, Vienna.
- Key E., (2005), *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Klebaniuk J., (2006), *Materialne uwarunkowania jakości życia*, [w:] Bartosz B., Klebaniuk J., (red.), *Wokół jakości życia. Studia psychologiczne*, Jakopol, Wrocław.
- Kodeks Etyki Socjologa*, <http://www.is.uw.edu.pl/wp-content/uploads/Kodeks-Etyki-Socjologa.pdf> (dostęp: 20.05.2012).
- Komisja Europejska (2009), Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: *GDP and beyond. Measuring Progress in a Changing World*, <http://ec.europa.eu/eurostat/web/gdp-and-beyond/publications> (dostęp: 10.04.2016).
- Kossowski P., (1999), *Dziecko i reklama telewizyjna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kowalik S., (2000), *Jakość życia psychicznego*, [w:] Derbis R., *Jakość rozwoju a jakość życia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa.
- Kowalik S., (2008), *Estetyzacja życia codziennego a jakość życia człowieka*, [w:] R. Derbis, *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*, Wydawnictwa Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa.
- Kubiak A., Przybyłowska I., Rostocki W.A., (1992), *Spoleczna przestrzeń wywiadu kwestionariuszowego*, [w:] Gostkowski Z., (red.), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. IX, Warszawa.
- Kurowska A., (2011), *Wskaźniki społeczne w polityce społecznej. Historia, teoria i zastosowanie w praktyce*, Difin, Warszawa.
- Kuznets S., (1934), *National Income, 1929–1932*, 73<sup>rd</sup> US Congress, 2<sup>nd</sup> session, Senate document no. 124, <http://www.nber.org/chapters/c2258.pdf> (dostęp: 07.02.2012).
- Land K.C., (2001), *Social Indicators*, [w:] *Encyclopedia of Sociology*. Borgatta E.F., Montgomery R.J.V., Vol. 4., Macmillan Reference USA, New York, s. 2682–2690, Global Issues In Context <http://find.galegroup.com/gic/infomark.do?&source=gale&idigest=fb720fd31d9036c1ed2d1f3a0500fcc2&prodId=GIC&userGroupName=itsbtrial&tabID=T001&docId=CX-3404400345&type=retrieve&contentSet=EBKS&version=1.0> (dostęp: 15.12.2012).
- Land K.C., (2015), *The Human Development Index: Objective Approaches (2)*, [w:] Glazer W., Camfield L., Møller V., Rojas M., (red.), *Global Handbook of Quality of Life. Exploration of Well-Being of Nations and Continents*, Springer.
- Land K.C., Lamb V.L., Mustillo S.K., (2001), *Child and youth well-being in the United States, 1975–1998: Some findings from a new index*, „Social Indicators Research” Vol. 56, s. 241–320.
- Land K.C., Lamb V., Meadows S., Taylor A., (2007), *Measuring Trends in Child Well-being. An Evidence Based Approach*, „Social Indicators Research” Vol. 80, s. 105–132.

- Letourneau N.L. et al. (2013), *Socioeconomic Status and Child Development. A Meta-Analysis*, „Journal of Emotional and Behavioral Disorders” 21 (3), s. 211–224.
- Lewis V., (2004), *Doing Research with Children and Young People. An Introduction*, [w:] Fraser S., Lewis V., Ding S. et al., (red.), *Doing Research with Children and Young People*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Lippman L.H., (2007), *Indicators and Indices of Child Well-being. A Brief American History*, „Social Indicators Research” Vol. 83, s. 39–53.
- Lisowska-Magdziarz M., (2006), *Barbie wyrusza do pokonsumpcji (i nie ma przy sobie gotówki). Trening postaw konsumpcyjnych w magazynach ilustrowanych dla dzieci*, [w:] Bogunia-Borowska M., *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Lutyński J., (1994), *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, ŁTN, Łódź.
- Łaciak B., (2009), *Komercjalizacja dzieciństwa*, [w:] Izdebska J., Szymanowska J., *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia społecznego*, Trans Humana, Białystok.
- Maciuszek J., (1997), *Metody oceny jakości życia*, [w:] Wawak T., (red.) *Spoleczna, ekonomiczna i konsumencka ocena jakości*, Wyd. EJB, Kraków.
- Mazur J., (red.), (2007), *Status materialny rodziny i otoczenia a samopoczucie i styl życia młodzieży 15-letniej. Wyniki badań HBSC w ujęciu środowiskowym*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa.
- Mazur J., (2010), *Spoleczne uwarunkowania zdrowia subiektywnego młodzieży szkolnej w wieku 11–15 lat w Polsce na tle danych europejskich*, „Medycyna wieku rozwojowego” 2010, XIV, 2, s. 169–178, [http://medycynawiekurozwojowego.pl/pl/articles/item/18495/spoleczne\\_uwarunkowania\\_zdrowia\\_subiektywnego\\_mlodziemy\\_szkolnej\\_w\\_wieku\\_1115\\_lat\\_w\\_polsce\\_na\\_tle\\_danych\\_europejskich](http://medycynawiekurozwojowego.pl/pl/articles/item/18495/spoleczne_uwarunkowania_zdrowia_subiektywnego_mlodziemy_szkolnej_w_wieku_1115_lat_w_polsce_na_tle_danych_europejskich) (dostęp: 30.10.2012).
- Mazur J., (2011), *Związek między osiągnięciami w szkole a dolegliwościami subiektywnymi młodzieży 15-letniej na tle szerszych uwarunkowań środowiskowych*, [w:] Mazur J. (red.), *Spoleczne determinanty zdrowia młodzieży szkolnej*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, s. 43–70.
- Mazur J., Małkowska-Szkutnik A., (red.), (2011), *Wyniki badań HBSC 2010*, Instytut Matki i Dziecka, [http://www.imid.med.pl/klient2/pliki/hbhc\\_rap1.pdf](http://www.imid.med.pl/klient2/pliki/hbhc_rap1.pdf) (dostęp: 24.10.2012).
- Mazur J., Woynarowska B., (2004), *Mierniki nierówności społecznych w badaniach ankietowych młodzieży szkolnej*, „Przegląd epidemiologiczny” nr 58.
- McKeown K., Pratschke J., Haase T., (2003), *Family Well-being. What Makes a Difference? Study Based on Representative Sample of Parents & Children in Ireland*, Report to The Céifin Centre.
- Insights and Initiatives for a Changing Society*, Town Hall, Shannon, County Clare, <https://www.welfare.ie/en/downloads/Family-Well-Being.pdf> (dostęp: 15.03.2015).
- Michalos A., (1985), *Multiple discrepancies theory (MDT)*, „Social Indicators Research” Vol. 16, s. 347–413.
- Michałowska E., Daniłowicz P., Szymczak M., (2008), *Bezpieczeństwo dzieci w szkole i rodzinie w Łodzi*, Wydawnictwo ŁTN, Łódź.
- Międzynarodowy Kodeks Badań Rynku i Badań Społecznych ICC/ESOMAR*, [http://www.ofbor.pl/public/File/Międzynarodowy\\_Kodeks\\_Badan\\_Rynku\\_i\\_Badan\\_Spolecznych.pdf](http://www.ofbor.pl/public/File/Międzynarodowy_Kodeks_Badan_Rynku_i_Badan_Spolecznych.pdf) (dostęp: 17.12.2011).

- Mikiewicz P., (2007), *Selekcja i segmentacja społeczna jako immanentna funkcja systemu edukacji*, [w:] Klebaniuk J., (red.), *Fenomen nierówności społecznych*, ENETEIA.
- Mill J.S., (2005), *Utylitaryzm*, rozdz. II, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Misiuna M., (1979), *Jakość życia – geneza i interpretacje pojęcia w krajach cywilizacji zachodniej*, „Przegląd Socjologiczny”, T. XXXI/I.
- Monitoring zdrowia jamy ustnej*, (2011), [http://www.mz.gov.pl/wwwfiles/ma\\_struktura/docs/monitoring\\_ju\\_29052012.pdf](http://www.mz.gov.pl/wwwfiles/ma_struktura/docs/monitoring_ju_29052012.pdf) (dostęp: 10.10.2012).
- Moore K.A., (1995), *Criteria for Indicators of Child Well-being*, „Indicators of Children’s well-being”, Conference papers vol. 1, Institute for Research on Poverty. University Wisconsin-Madison, Baza ERIC.
- Moore K.A., Vandivere S., Lippman L., McPhee C., Bloch M., (2007), *An Index of the Condition of Children. The Ideal and a Less-than-Ideal U.S. Example*, „Social Indicators Research” Vol. 84, s. 291–331.
- Noll H., (1996), *Social Indicators and Social Reporting – The international Experience*, [w:] Canadian Council on Social Development, (red.) *Symposium on Measuring Well-being and Social Indicators. Final report*, Ottawa, <http://www.ccsd.ca/noll1.html> (dostęp: 15.04.2012).
- Noll H., (2002), *Social Indicators and Quality of Life Research, Background, Achievements and Current Trends*, [w:] Genov N., (red.), *Advances in Sociological Knowledge*, ISSC, Paryż.
- Notten G., Roelen K., (2011), *Monitoring Child Well-being in the European Union. Measuring Cumulative Deprivation*, Innocenti Working Paper No. 2011–03, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- Nussbaum M., Sen. A., (red.), (2006), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford.
- Obuchowska I., (1983), *Okres dorastania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- OECD, (2009), *Doing Better for Children*, <http://www.oecd.org/els/social/childwellbeing> (dostęp: 02.03.2011).
- OECD, (2010), *PISA 2009 Results. Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, Vol. II, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> (dostęp: 10.09.2012).
- Oleś M., (2005), *Jak oceniać jakość życia u dzieci?*, „Psychologia Jakości Życia” 4 (1), s. 69–88.
- Oleś M., (2010), *Jakość życia dzieci i młodzieży. W zdrowiu i w chorobie*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Oleszkowicz A., Senejko A., (2011), *Dorastanie*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, Trempała J., (red.), PWN, Warszawa.
- Oppenheim A.N., (2004), *Kwestionariusze, wywiady, postawy*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Ostasiewicz W., (2004), *Ocena i analiza jakości życia*, WAE, Wrocław.
- Ostrowska A., (2000), *Styl życia a zdrowie – bilans dekady*, [w:] Domański H., Ostrowska A., Rychard A., (red.), *Jak żyją Polacy*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Panek T., (2007), *Statystyka społeczna*, PWE, Warszawa.
- Pawłowski A., (2003), *Pojęcie jakości życia w oczach młodzieży*, [w:] Tomczyk-Tołkacz J., (red.), *Jakość życia w perspektywie nauk humanistycznych, ekonomicznych i ekologii*, Katedra Zarządzania Jakością i Środowiskiem, Jelenia Góra.

- Polityka Społeczna 2020+ dla Miasta Łodzi – Strategia Rozwiązywania Problemów Społecznych*, <http://www.uml.lodz.pl/miasto/strategia/> (dostęp: 10.09.2017).
- Pollard E.L., Lee P.D., (2003), *Child Well-being. A Systematic Review of the Literature*, „Social Indicators Research” Vol. 61, s. 59–78.
- Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G.B., Wintersberger H., (1994), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Book series „Public Policy and Social Welfare”, Vol. 14, Aldershot.
- Rabenda-Bajkowska L., (1979), *Jakość życia w koncepcjach teoretycznych i w badaniach*, „Studia socjologiczne” nr 3.
- Rapley M., (2003), *Quality of Life Research – A Critical Introduction*, Sage Publications Incorporated, London.
- Ratajczak Z., (2005), *Jakość życia człowieka w warunkach narastających zagrożeń*, [w:] Straś-Romanowska M., Lachowicz-Tabaczek K., Szmajke A., *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej*, „Kolokwia Psychologiczne”, Wydawnictwa Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Resnick M., (1995), *Discussant’s Comments in Indicators of Children’s Well-being*, Conference papers, Vol. 2, special report series, University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty.
- Rokicka E., (1998), *Jakość życia społecznego a środowisko w ujęciu globalnym i lokalnym*, [w:] Kazimierska K., (red.), *Socjologia i społeczeństwo polskie*, OMEGA-PRAKSIS, Łódź.
- Rostocki W.A., (1992), *Kłamstwo obronne w ujęciu M. Ossowskiej a etyczne problemy wywiadu kwestionariuszowego*, [w:] Gostkowski Z., (red.), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. IX, Warszawa.
- Rostocki W.A., (2004), *Etyczne problemy socjologicznych badań nad polską biedą. Czy socjolog może zrozumieć biednego?* „Przegląd Socjologiczny” T. LIII/1, s. 37–50, Wydawnictwo ŁTN, Łódź.
- Rostocki W.A. (1999), *Socjologia a prywatność*, „Przegląd Socjologiczny”, T. XLVIII/1, s. 23–43, Wydawnictwo ŁTN, Łódź.
- Rostowska T., (2009), *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Impuls, Kraków.
- Ryan R.M., Deci E.L., (2001), *On Happiness and Human Potentials. A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-being*, „Annual Review of Psychology” 52, s. 141–166.
- Rybczyńska D., (1998), *Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra.
- Schaffer H.R., (2004), *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Schaffer H.R., (2010), *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Schor E.L., (1995), *Developing communality. Family-centered Programs to Improve Children’s Health and Well-being*, „Bulletin of the New York Academy of Medicine” 72, s. 413–444.
- Scott J., (2000), *Children as Respondents. The Challenge for Quantitative Methods*, [w:] Christensen P., James A., *Research with Children. Perspectives and Practices*, Routledge Falmer.
- Sęk H., (1993), *Jakość życia a zdrowie*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” nr 2.

- Sen A., (2006), *Capabilities and Well-being*, [w:] Sen. A., Nussbaum M., (red.), *The Quality of Life*, Calrendon Press, Oxford.
- Sendecka E., Ruszkowska L., (2000), *Choroby przewlekłe wśród dzieci i młodzieży*, [w:] Szymborski J., Szamotulska A., Sito A., (red.), *Zdrowie naszych dzieci. Zróżnicowanie szans*, IMiD, Warszawa.
- Sirgy J.M., (2011), *Theoretical Perspectives Guiding QoL Indicator Projects*, „Social Indicators Research” Vol. 103, s. 1–22.
- Smolińska-Theiss B., (1998), *Wprowadzenie*, [w:] Łaciak B., *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Stainton Rogers W., (2008), *Promocja lepszego dzieciństwa. Konstrukcje troski o dziecko*, [w:] Kehily J.M., (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Stefańska-Klar R., (2000), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J., (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa.
- Straś-Romanowska M., (2004), *Jakość życia w perspektywie psychologicznej*, [w:] Patkiewicz J. (red.), *Jakość życia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w Polsce i w krajach Unii Europejskiej*, Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem Oddział Wojewódzki we Wrocławiu, Wrocław.
- Straś-Romanowska M., (2005), *Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę*, [w:] Straś-Romanowska M., Lachowicz-Tabaczek K., Szmajke A., (red.), *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej*, „Kolokwia Psychologiczne”, Vol. 13, s. 261–274, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Straś-Romanowska M., Lachowicz-Tabaczek K., Szmajke A., (2005), *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej*, „Kolokwia Psychologiczne”, Vol. 13, Wydawnictwa Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Szarfenberg R., (2002), *Recenzja książki A. Sen „Nierówności. Dalsze rozważania”*, „Problemy Polityki Społecznej” nr 4/2002, <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/rec2sen.pdf> (dostęp: 10.01.2013).
- Szarfenberg R., (2009), *Status społeczno-ekonomiczny w kontekście polityki antydyskryminacyjnej oraz społecznej*. Tekst opracowany na potrzeby seminarium specjalistycznego odbywającego się w ramach Specjalistycznej Szkoły Facylitacji Społecznej na rzecz Przeciwdziałania Dyskryminacji – poziom zaawansowany, [http://www.tea.org.pl/user-files/file/Ubostwo%20-%20polityka%20spoleczna%20a%20polityka%20antydyskryminacyjna\\_RSzarfenberg.pdf](http://www.tea.org.pl/user-files/file/Ubostwo%20-%20polityka%20spoleczna%20a%20polityka%20antydyskryminacyjna_RSzarfenberg.pdf) (dostęp: 23.09.2012).
- Szkudlarek T., (2007), *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] Klebaniuk J., (red.), *Fenomen nierówności społecznych*, ENETEIA.
- Sztabiński F., (2011), *Ocena jakości danych w badaniach surveyowych*, PWN, Warszawa.
- Szukielój-Bieńkuńska A., Walczak T. (2011), *Statystyczny pomiar postępu społeczno-gospodarczego w zmieniającym się świecie*, „Wiadomości Statystyczne” nr 7/8, GUS, Warszawa.
- Szymborski J., (2009), *Zdrowie dzieci – Zapomniany priorytet*, „Polityka Społeczna” 9 (426).



- Tarkowska E., (EAPN), *Ubóstwo dzieci w Polsce*. Ekspertyza przygotowana w ramach projektu „EAPN Polska – razem na rzecz Europy Socjalnej”, <http://www.eapn.org.pl/expert/files/Ubostwo%20dzieci.pdf> (dostęp: 05.09.2012).
- Tatarkiewicz W., (2006), *O szczęściu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- TPD, strona internetowa, <http://www.dzieci.bytom.pl/index.php?strona=prawo1> (dostęp: 07.04.2010).
- UNICEF Office of Research, (2016), *Równe szanse dla dzieci. Nierówności w zakresie warunków i jakości życia dzieci w krajach bogatych*, Innocenti Report Card 13, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florencja.
- Vogel J., (2001), *The Swedish System of Official Social Surveys. Towards a European System of Social Reporting and Welfare Measurement*, EU Reporting Working Paper no. 27., MZES and CEPS, Mannheim.
- Walkerline V., (2008), *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*, [w:] Kehily J.M., (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Wallis A., (1976), *Jakość życia – problemy i propozycje*, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny” Kwartał 2.
- Warzywoda-Kruszyńska W., (1999), *Kwestia ubóstwa dzieci (na przykładzie Łodzi)*, „Problemy Polityki Społecznej” 1999, nr I.
- Warzywoda-Kruszyńska W., (2001), *Zjawisko biedy dzieci a zagrożenie wykluczeniem społecznym w przyszłości. Mapa biedy – rozmieszczenie i zakres biedy wśród dzieci na terenie województwa łódzkiego*, [www.brpd.gov.pl/badaniabiedy.html](http://www.brpd.gov.pl/badaniabiedy.html) (dostęp: 17.01.2008).
- Warzywoda-Kruszyńska W., (2003), *Przeciwdziałanie międzypokoleniowej transmisji biedy – proponowanym celem rozwoju społecznego Polski*, [w:] *Polska dla dzieci. Ogólnopolski szczyt w sprawach dzieci. Materiały i dokumenty*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa.
- Warzywoda-Kruszyńska W., (2008), *Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 3/23 .
- Warzywoda-Kruszyńska W., (2009), *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim. Na przykładzie Łodzi*, „Polityka Społeczna” nr 9.
- Warzywoda-Kruszyńska W., (red.), (1998), *Życ i pracować w enklawach biedy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Warzywoda-Kruszyńska W., (red.), (2001), *(Życ) Na marginesie wielkiego miasta*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Golczyńska-Grondas A., (2010), *Wzmocnić szanse i osłabić transmisję biedy wśród mieszkańców miast województwa łódzkiego*, Wydawnictwo Biblioteka, Łódź.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Jankowski B., (2010), *Mieszkańcy enklaw biedy po 10 latach*, Wydawnictwo Biblioteka, Łódź.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Petelewicz M., (2010), *Bieda w dzieciństwie jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym*, Wydawnictwo Biblioteka, Łódź.
- Wawrzynek J., (2004), *Zarządzanie jakością*, [w:] Ostasiewicz W., (red.), *Ocena i analiza jakości życia*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław.

- Wejnert B., (2001), *Problematyka subiektywnej i obiektywnej oceny jakości życia w badaniach amerykańskich*, [w:] Wachowiak A., (red.), *Jak żyć?*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, s. 41–60.
- White N., (2008), *Filozofia szczęścia. Od Platona do Skinnera*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- WHOQOL Group, (1995), *The WHO Quality of Life Assessment. Position Paper of the WHO*, „Social Science and Medicine” 41.
- Woźniak Z., (2005a), *Materialno-socjalne komponenty jakości życia mieszkańców Poznania*, [w:] Cichocki R., (red.), *Wskaźniki jakości życia mieszkańców Poznania*, Tom I, Studia nad jakością życia, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Woźniak Z., (2005b), *Zdrowotne komponenty jakości życia mieszkańców Poznania*, [w:] Cichocki R., (red.), *Wskaźniki jakości życia mieszkańców Poznania*, Tom I, Studia nad jakością życia, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Zahorska M., (2002), *Szkola, między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Zahorska M., (2007), *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje*, [w:] Marody M., (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Scholar, Warszawa.
- Zahorska M., (2008), *Dylematy szkolnej demokracji*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak, M., red. *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, GWP, Gdańsk, s. 309–329.
- Znanięcki F., (1973), *Socjologia wychowania*, T. 2, Wychowujące społeczeństwo, PWN, Warszawa.

# Spis tabel

Tabela 1.	Koncepcja jakości życia E. Allardta	29
Tabela 2.	Podsumowanie realizacji ankiet	68
Tabela 3.	Kategoria zawodowa rodziców respondentów	93
Tabela 4.	Zależność pomiędzy poziomem wykształcenia a pozycją zawodową matki	93
Tabela 5.	Zależność pomiędzy poziomem wykształcenia a pozycją zawodową ojca	94
Tabela 6.	Znajomość poziomu wykształcenia rodziców a kategoria zawodowa rodzica respondenta	94
Tabela 7.	Zależności pomiędzy warunkami materialnymi rodziny a innymi zmiennymi niezależnymi	95
Tabela 8.	Model regresji liniowej, zmienna niezależna: warunki materialne rodziny	96
Tabela 9.	Zamieszkiwanie z rodzicami a SES rodziny	98
Tabela 10.	Model regresji liniowej, zmienna zależna: warunki życia dziecka	106
Tabela 11.	Wartości współczynnika r-Pearsona, zależności pomiędzy relacjami rówieśniczymi a wybranymi zmiennymi	114
Tabela 12.	Zależność pomiędzy postrzeganiem opinii o sobie jako uczniu w oczach wychowawcy a SES rodziny respondenta	117
Tabela 13.	Zależność pomiędzy udziałem w wycieczce szkolnej a SES rodziny respondenta	119
Tabela 14.	Udział uczniów uczestniczących w zajęciach pozalekcyjnych w zależności od SES rodziny i statusu miejsca zamieszkania	120
Tabela 15.	Wartości współczynnika korelacji V Cramera pomiędzy udziałem w zajęciach pozalekcyjnych ze względu na SES rodziny a statusem miejsca zamieszkania	120
Tabela 16.	Zależność pomiędzy poczuciem, że R. jest lubiany przez nauczycieli a SES rodziny R.	122
Tabela 17.	Wartość współczynników korelacji odpowiednio rho-Spearmana i r-Pearsona, pomiędzy indeksami dotyczącymi szkoły a innymi zmiennymi	124

Tabela 18.	Zależność pomiędzy powtarzaniem klasy a SES rodziny respondenta	126
Tabela 19.	Model regresji hierarchicznej, zmienna zależna: funkcjonowanie w szkole	129
Tabela 20.	Zależność pomiędzy wakacyjnym wyjazdem z rodzicami a SES rodziny respondenta	130
Tabela 21.	Zależność pomiędzy wyjazdem na obóz lub kolonie a SES rodziny respondenta	131
Tabela 22.	Zależność pomiędzy wyjazdem wakacyjnym a SES rodziny respondenta	132
Tabela 23.	Zależność pomiędzy codziennym jedzeniem ciepłego posiłku a SES rodziny respondenta	136
Tabela 24.	Zależność pomiędzy kontrolnymi wizytami u dentysty a SES rodziny respondenta	137
Tabela 25.	Model regresji hierarchicznej, zmienna zależna: postrzeganie siebie	141
Tabela 26.	Modele regresji liniowej dla kategorii wyróżnionych ze względu na płeć, zmienna zależna: postrzeganie siebie	145
Tabela 27.	Modele regresji liniowej dla kategorii wyróżnionych ze względu na SES rodziny respondenta, zmienna zależna: postrzeganie siebie	146
Tabela 28.	Model regresji liniowej, zmienna zależna: ocena życia	150
Tabela 29.	Zależności pomiędzy wymiarami jakości życia dzieci – wartości współczynnika korelacji r-Pearsona	152
Tabela 30.	Model regresji liniowej, zmienna zależna: globalna jakość życia	157
Tabela 31.	Centra skupień wymiarów jakości życia modelu opracowanego na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci	159
Tabela 32.	Wzory jakości życia dzieci oparte na modelu opracowanym na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci	160
Tabela 33.	Centra skupień wymiarów jakości życia modelu opracowanego na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci dla respondentów o niskim i wysokim SES	162
Tabela 34.	Wzory jakości życia dzieci z rodzin o niskim SES	163
Tabela 35.	Wzory jakości życia dzieci z rodzin o wysokim SES	164
Tabela 36.	Zależności pomiędzy wymiarami jakości życia na podstawie koncepcji E. Allardta, wartości współczynnika r-Pearsona	167
Tabela 37.	Centra skupień, wymiary jakości życia na podstawie koncepcji E. Allardta	172
Tabela 38.	Wzory jakości życia dzieci oparte na koncepcji E. Allardta	173

# Spis diagramów

Diagram 1. Najważniejsze aspekty w badaniach jakości życia dzieci	52
Diagram 2. Model jakości życia dzieci UNICEF	54
Diagram 3. Model jakości życia CWI	55
Diagram 4. Model jakości życia SOLC	55
Diagram 5. Model badania jakości życia dzieci <i>The multidimensional life satisfaction scale</i>	56
Diagram 6. Model badania jakości życia dzieci <i>Comprehensive Quality of Life Scale</i>	56
Diagram 7. Model badania jakości życia dzieci przyjęty w pracy	60
Diagram 8. Schemat teoretyczno-analityczny jakości życia dzieci	61
Diagram 9. Determinanty jakości życia dzieci	62



# Spis wykresów

Wykres 1.	Udział respondentów, którzy nie posiadają określonego dobra	105
Wykres 2.	Wykres średnich, analiza wariancji: warunki życia dziecka a SES rodziny	107
Wykres 3.	Wykres średnich, analiza wariancji: relacje rodzinne a SES rodziny	110
Wykres 4.	Wykres średnich, analiza wariancji: pozytywne relacje rodzinne a SES rodziny	111
Wykres 5.	Wykres średnich, analiza wariancji: relacje rówieśnicze a SES rodziny	115
Wykres 6.	Wykres średnich, analiza wariancji: funkcjonowanie w szkole jako instytucji a SES rodziny	127
Wykres 7.	Wykres średnich, analiza wariancji: negatywne relacje w szkole a SES rodziny	127
Wykres 8.	Wykres średnich, analiza wariancji: brak zagrożeń w szkole a SES rodziny	128
Wykres 9.	Wykres średnich, analiza wariancji: zachowania ryzykowne a SES rodziny	134
Wykres 10.	Wykres średnich, analiza wariancji: zachowania prozdrowotne a SES rodziny	135
Wykres 11.	Wykres średnich, analiza wariancji: postrzeganie siebie a SES rodziny	141
Wykres 12.	Wykres średnich, analiza wariancji: ocena życia a SES rodziny	149
Wykres 13.	Zależności pomiędzy wymiarami jakości życia (średnia wartość indeksu) modelu opracowanego na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci a SES rodziny respondenta	155
Wykres 14.	Wykres średnich, analiza wariancji: globalna jakość życia a SES rodziny	158
Wykres 15.	Wzory jakości życia dzieci oparte na modelu opracowanym na podstawie empirycznych koncepcji jakości życia dzieci	160

Wykres 16. Wzory jakości życia dzieci z rodzin o niskim SES	163
Wykres 17. Wzory jakości życia dzieci z rodzin o wysokim SES	164
Wykres 18. Zależności pomiędzy wymiarami jakości życia (średnie wartości indeksów) na podstawie koncepcji E. Allardta a SES respondenta	169
Wykres 19. Wykres średnich, analiza wariancji: <i>loving</i> a SES rodziny	171
Wykres 20. Wykres średnich, analiza wariancji: <i>being</i> a SES rodziny	171
Wykres 21. Wzory jakości życia oparte na koncepcji jakości życia E. Allardta	173



# Aneks

## Kwestionariusz ankiety audytoryjnej

Numer kwestionariusza .....

### Warunki życia nastolatków

Szanowny Szóstoklasisto!

Masz przed sobą ankietę, która została opracowana w Uniwersytecie Łódzkim. Na jej podstawie chcemy opisać warunki życia nastolatków w dużych miastach, ich codzienne problemy i radości. Takie same ankiety wypełniają uczniowie i uczennice w Łodzi, Pabianicach, Zgierzu, Radomsku, Tomaszowie Mazowieckim, Piotrkowie Trybunalskim i w Bełchatowie.

Informacje, których udzielił Ci się są bardzo ważne, ponieważ dotychczas mało wimy o tym, co młodzi ludzie myślą o warunkach swojego życia. Zazwyczaj pyta się o to dorosłych. **My chcemy oddać głos Tobie!**

Wypełnienie ankiety jest łatwe. Przeczytaj dokładnie każde pytanie i zastanów się zanim wybierzesz odpowiedź. Zaznacz tę odpowiedź, która najlepiej odpowiada Ci temu, co myślisz. Nawet jeśli jakieś pytanie wydaje Ci się trudne albo dziwne, pomyśl przez chwilę i zdecyduj się na którąś z proponowanych odpowiedzi. **Zaznacz kółkiem wybraną odpowiedź.** Najczęściej trzeba zaznaczyć tylko jedną odpowiedź. Jeśli możesz wybrać więcej niż jedną odpowiedź, jest to wyraźnie napisane w pytaniu. Czasami prosimy, żebyś wpisał jakąś liczbę, albo coś napisał; te miejsca są wyraźnie zaznaczone. Jeżeli wybierzesz odpowiedź, po której napisane jest: *przejdź do pytania nr .....*, po prostu pomiń następne pytania i zajmij się od razu pytaniem oznaczonym podanym numerem. Jeśli masz jakieś wątpliwości zapytaj osobę, która przeprowadza ankietę!

---

1 Dla dziewczynek przygotowana była wersja uwzględniająca odpowiednią formę językową.

Liczmy na Twoje szczerze i przemyślane odpowiedzi. Twoja opinia jest ważna i nie może jej zabraknąć w dyskusji o warunkach życia polskich nastolatków.

**Ta ankieta jest anonimowa, nie podpisuj jej i nie podawaj swojego adresu.**

Prof. dr hab. Wielisława Warzywoda-Kruszyńska  
Dyrektor Instytut Socjologii UŁ

**1. Jesteś?** (zaznacz kółkiem)

- 1. Chłopcem
- 2. Dziewczynką

**2. Czy mieszkasz?**

- 1. W domu z rodziną
- 2. W domu dziecka (pogotowiu opiekuńczym) → przejdź do pytania nr 4
- 3. W rodzinie zastępczej

**3. Kto mieszka razem z Tobą** (np. mama, siostra, dziadek.....) **Napisz imię każdej siostry, brata i w nawiasie ile ma lat.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**4. Czasem się zdarza, że rodzeństwo nie mieszka razem. Czy Ty masz rodzeństwo, które nie mieszka razem z Tobą?**

- 1. Tak
- 2. Nie → przejdź do pytania 6

**5. Napisz w tabelce oddzielnie dla każdej siostry i brata, która/y nie mieszka z Tobą, ile ma lat oraz z kim mieszka** (np. mieszka z moim tatą i jego rodziną, mieszka z babcią, mieszka sam, jest w domu dziecka)

	Ile ma lat	Z kim mieszka
Siostra 1		
Siostra 2		
Siostra 3		
Brat 1		
Brat 2		
Brat 3		

**6. Czy Twoja mama (opiekunka) ma pracę?**

1. Tak → napisz co robi i gdzie pracuje (np. jest pielęgniarką pracuje w szpitalu, pracuje na produkcji w fabryce odzieżowej, pracuje w Anglii .....  
.....  
..... → przejdź do pytania nr 8
2. Nie
3. Nie mam mamy (opiekunki) → przejdź do pytania 8

**7. Dlaczego Twoja mama (opiekunka), która z Tobą mieszka nie pracuje? (możesz zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)**

1. Nie może znaleźć pracy
2. Opiekuje się młodszym rodzeństwem, albo kimś innym z rodziny
3. Jest chora lub niepełnosprawna
4. Zajmuje się domem
5. Z innych powodów, jakich? .....
6. Nie wiem

**8. Czy Twój tata (opiekun) ma pracę?**

1. Tak → napisz co robi i gdzie pracuje (np. jest kierowcą pracuje w MPK, jest nauczycielem pracuje w szkole, pracuje w Niemczech) .....  
..... → przejdź do pytania nr 10
2. Nie
3. Nie mam z taty (opiekuna) → przejdź do pytania 10

**9. Dlaczego Twój tata (opiekun) nie pracuje? (możesz zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)**

1. Nie może znaleźć pracy
2. Opiekuje się młodszym rodzeństwem, albo kimś innym z rodziny
3. Jest chory lub niepełnosprawny
4. Zajmuje się domem
5. Z innych powodów, jakich? .....
6. Nie wiem

**10. Jakie wykształcenie mają Twoi rodzice lub opiekunowie (jaką szkołę skończyli)?**

<b>Mama (opiekunka)</b>	<b>Tata (opiekun)</b>
1. Wyższe (skończyła studia)	1. Wyższe (skończył studia)
2. Średnie (skończyła liceum lub technikum)	2. Średnie (skończył liceum lub technikum)
3. Zawodowe (skończyła szkołę zawodową)	3. Zawodowe (skończył szkołę zawodową)
4. Podstawowe	4. Podstawowe
5. Nie wiem	5. Nie wiem
6. Nie mam mamy (opiekunki)	6. Nie mam taty (opiekuna)

**11. Co sądzisz o okolicy, w której mieszkasz? Zaznacz, w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi zdaniami.**

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć
Czuję się tu bezpiecznie					
Chciałbym się stąd wyprowadzić					
Mogę tu ciekawie spędzić czas					
Mam tu dużo kolegów i koleżanek					

**12. Ile pokoi jest w Twoim mieszkaniu (nie licz kuchni, przedpokoju, łazienki i ubikacji, garażu)? (wpisz liczbę) .....**

**13. Czy masz swój własny pokój?**

1. Tak, mam → przejdź do pytania nr 15
2. Nie, dzielę pokój z siostrą lub bratem
3. Nie, nie ma wydzielonego pokoju dla dzieci

**14. Ile osób, oprócz Ciebie śpi w tym samym pokoju? (wpisz liczbę)**  
..... dzieci..... osoby dorosłe

**15. Czy w Twoim mieszkaniu jest:**

	Tak	Nie
1. Ciasno (brakuje miejsca)		
2. Widno (jest dużo światła)		
3. Ciepło także zimą		
4. Wilgotno (jest grzyb)		
5. Ubikacja		
6. Ciepła woda		

**16. Zaznacz, czy masz:**

	Tak	Nie
1. Łóżko tylko dla siebie		
2. Biurko tylko dla siebie		
3. Rower		
4. Książki i czasopisma dla młodzieży		
5. Wszystkie potrzebne przybory szkolne		
6. Odtwarzacz MP3 lub MP4		
7. Komputer		
8. Internet		

**17. Czy masz coś takiego, co sprawia Ci dużą radość? (jeśli masz wiele takich rzeczy napisz 3 najważniejsze, jeśli nie masz nic takiego zakreśl 4)**

1. ....
2. ....
3. ....
4. Nie ma nic takiego

**18. Czy jest coś, co Ty bardzo chciałbyś mieć? (napisz najwyżej 3 rzeczy, jeśli nie masz nic takiego zakreśl 4)**

1. ....
2. ....
3. ....
4. Nie ma nic takiego

**19. Czy masz pieniądze na własne potrzeby (do Twojej dyspozycji)?**

1. Tak, zawsze
2. Tak, często
3. Tak, czasami
4. Rzadko
5. Nigdy → przejdź do pytania 23

**20. Ile masz pieniędzy do dyspozycji w porównaniu z kolegami z klasy?**

1. Dużo więcej
2. Trochę więcej
3. Tyle samo
4. Trochę mniej
5. Dużo mniej
6. Trudno powiedzieć

**21. Skąd masz pieniądze na własne potrzeby? (wybierz wszystkie pasujące odpowiedzi)**

1. Od rodziców
2. Od kogoś innego (napisz, od kogo.....)
3. Zarabiam (napisz, w jaki sposób .....
4. Zdobywam w inny sposób (napisz, w jaki .....

**22. Na co najczęściej wydajesz pieniądze?**

.....  
.....

**23. Jak często zdarza się, że potrzebujesz pieniędzy, ale mimo to nie prosisz o nie rodziców?**

1. Bardzo często
2. Często
3. Czasami → przejdź do pytania 25
4. Rzadko → przejdź do pytania 25
5. Nigdy → przejdź do pytania 25

**24. Z jakiego powodu nie prosisz rodziców o pieniądze, mimo że potrzebujesz?**  
(wybierz wszystkie pasujące odpowiedzi)

1. Nie interesują ich moje potrzeby, muszą się troszczyć o siebie sam
2. Nie chcę im sprawiać przykrości, ponieważ w domu brakuje pieniędzy
3. Nie chcę ich denerwować, ponieważ uważają, że moje potrzeby są mniej ważne
4. Nie chcę się z nimi kłócić, ponieważ uważają, że wiedzą lepiej co jest mi potrzebne
5. Z innego powodu, napisz z jakiego .....

**25. Czy, Twoim zdaniem, wychowawca klasy uważa Cię za ucznia?**

1. Bardzo dobrego
2. Dobrego
3. Przeciętnego
4. Słabego
5. Bardzo słabego
6. Nie wiem

**26. Czy powtarzałeś jakąś klasę?**

1. Tak, więcej niż raz
2. Tak, raz
3. Nie

**27. Czy uważasz, że oceny, które dostajesz są sprawiedliwe?**

1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno powiedzieć

**28. Czy w zeszłym roku szkolnym zdarzyło Ci się opuścić lekcje w szkole z innego powodu niż choroba?**

1. Tak, wiele razy
2. Tak, kilka razy
3. Tak, raz
4. Nie, ani razu → przejdź do pytania 30

**29. Z jakiego powodu?** (wybierz wszystkie pasujące odpowiedzi)

1. Zajmowałem się obowiązkami domowymi
2. Zajmowałem się młodszym rodzeństwem
3. Pracowałem, żeby zarobić pieniądze
4. Poszedłem na wagar
5. Nie chciało mi się iść do szkoły i zostałem w domu
6. Z innego powodu, napisz jakiego

.....

**30. Zaznacz jak często w ciągu ostatniego miesiąca:**

	<b>Bardzo często</b>	<b>Często</b>	<b>Czasami</b>	<b>Rzadko</b>	<b>Nigdy</b>
Kłóciłeś lub biłeś się z kolegami/koleżankami w szkole					
Odwiedzałeś kolegów/koleżanki z klasy po szkole					
Koledzy/koleżanki z klasy dokuczali Ci					
Koledzy/koleżanki z klasy odwiedzali Cię w domu					

**31. Teraz przedstawię Ci różne zdania dotyczące Ciebie, Twojej szkoły, nauczycieli i kolegów. Zaznacz w odpowiednich kratkach, w jakim stopniu się z nimi zgadzasz.**

	<b>Zdecydowanie tak</b>	<b>Raczej tak</b>	<b>Raczej nie</b>	<b>Nie</b>	<b>Trudno powiedzieć</b>
Mam wielu kolegów/wiele koleżanek w szkole					
Koledzy/koleżanki z klasy liczą się ze mną					
Jest wiele rzeczy, których zazdroszczę kolegom/koleżankom					
Jest wiele rzeczy, których koledzy/koleżanki mi zazdroszczą					
W szkole czuję się samotny					
Jestem lubiany przez nauczycieli					
Boję się chodzić do szkoły					
Mam prawdziwego przyjaciela/przyjaciółkę					

**32. Czy dostawałeś kiedyś stypendium?**

1. Tak
2. Nie

**33. Czy w zeszłym roku szkolnym brałeś udział w następujących zajęciach organizowanych przez Twoją szkołę:**

	Tak	Nie	W naszej szkole nie ma takiej możliwości
1. Kółku zainteresowań/przedmiotowym			
2. Wycieczce szkolnej			
3. Wyjściu do kina/teatru			
4. Zajęciach wyrównawczych			
5. Akademiach/przedstawieniach			
6. Inne, napisz jakie to były zajęcia .....			

**34. Czy w zeszłym roku szkolnym korzystałeś z korepetycji?**

1. Tak
2. Nie

**35. Czy w zeszłym roku szkolnym chodziłeś do szkoły językowej lub na dodatkowe (poza szkołą) lekcje języka obcego?**

1. Tak
2. Nie

**36. Czy byłeś kiedyś członkiem samorządu szkolnego lub klasowego?**

1. Tak, więcej niż raz
2. Tak, raz
3. Nie, nigdy

**37. Zaznacz, jak często w ciągu ostatniego miesiąca:**

	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Nigdy
1. Spędzałeś czas z kolegami/ koleżankami z sąsiedztwa					
2. Nudziłeś się					
3. Byłeś w kinie					
4. Oglądałeś telewizję					
5. Oglądałeś filmy na DVD, Video lub komputerze					
6. Korzystałeś z Internetu					
7. Grałeś na komputerze					
8. Zajmowałeś się grą na instrumentach muzycznych śpiewem, tańcem, malowaniem, rysowaniem itp.					
9. Wychodziłeś na dwór i nie miałeś co robić					



	<b>Bardzo często</b>	<b>Często</b>	<b>Czasami</b>	<b>Rzadko</b>	<b>Nigdy</b>
10. Uprawiałeś sport					
11. Czytałeś książki					
12. Chodziłeś po centrum handlowym dla zabicia czasu					

**38. Jak spędzałeś tegoroczne wakacje?** (zaznacz wszystkie pasujące odpowiedzi)

1. Byłem na wakacjach z rodzicami (napisz gdzie?)  
.....
2. Byłem na obozie lub koloniach (napisz gdzie?)  
.....
3. Chodziłem na półkolonie w mieście
4. Byłem u babci lub innej rodziny
5. Pracowałem (napisz co robiłeś?)  
.....
6. Całe wakacje spędziłem w domu

**39. Czy w zeszłym roku szkolnym brałeś udział w zajęciach organizowanych przez:**

	<b>Tak</b>	<b>Nie, bo nie chciałem</b>	<b>Nie, bo nie miałem możliwości</b>
1. Zespół muzyczny, taneczny			
2. Klub sportowy			
3. Harcerstwo			
4. Parafię			
5. Świetlicę środowiskową			
6. Dom kultury			

**40. Zaznacz w odpowiednich kratkach, jak często zdarzają się poniższe sytuacje?**

	<b>Bardzo często</b>	<b>Często</b>	<b>Czasami</b>	<b>Rzadko</b>	<b>Nigdy</b>
Rodzice interesują się moimi codziennymi sprawami					
Rodzice liczą się z moją opinią w sprawach, które mnie dotyczą (np. przy kupowaniu ubrań)					
Lubię być w domu					
W domu są kłótnie i problemy					

	<b>Bardzo często</b>	<b>Często</b>	<b>Czasami</b>	<b>Rzadko</b>	<b>Nigdy</b>
Jestem karany za każdy drobiazg					
W naszej rodzinie mamy czas dla siebie nawzajem					
Lubię spędzać czas z mamą					
Rodzice są ze mnie zadowoleni					
Lubię spędzać czas z tatą					
Rodzice zbyt dużo ode mnie wymagają					
Mogę poprosić rodziców o pomoc, kiedy jej potrzebuję					
Przez to, że muszę pomagać w domu nie mam czasu odrabiać pracy domowej					

**41. Zaznacz w odpowiednich kratkach jak często zajmujesz się:**

	<b>Bardzo często</b>	<b>Często</b>	<b>Czasami</b>	<b>Rzadko</b>	<b>Nigdy</b>
1. Gotowaniem					
2. Praniem ubrań					
3. Sprzątaniem całego mieszkania					
4. Zakupami dla całej rodziny					
5. Opieką nad młodszym rodzeństwem (jeśli nie masz młodszego rodzeństwa zostaw puste miejsce)					

**42. Czy chciałbyś coś zmienić w Twojej rodzinie?**

- Tak, napisz co .....  
.....  
.....
- Nie, nic nie wymaga zmiany

**43. Czy macie:**

	<b>Tak</b>	<b>Nie</b>
1. Samochód		
2. Zmywarkę do naczyń		
3. Kuchenkę mikrofalową		
4. Pralkę automatyczną		
5. Więcej niż 10 kanałów telewizyjnych		

**44. Rodziny w Polsce mają różną sytuację finansową (czyli to, ile mają pieniędzy). Zaznacz odpowiedź, która najlepiej opisuje sytuację finansową w Twojej rodzinie:**

1. Brakuje nam nawet na jedzenie
2. Wystarcza nam tylko na jedzenie, konieczne opłaty i najpilniejsze potrzeby
3. Możemy sobie pozwolić na trochę więcej niż najpotrzebniejsze rzeczy
4. Zwykle kupujemy wszystko, czego potrzebujemy
5. Możemy sobie kupić bardzo wiele rzeczy, nawet coś luksusowego

**45. Czy co najmniej raz dziennie jesz ciepły posiłek?**

1. Zawsze
2. Często
3. Czasami
4. Rzadko
5. Nigdy

**46. Dużo dzieci dostaje darmowe obiady w szkole, czy Ty również?**

1. Tak
2. Nie
3. Nie wiem

**47. Czy zdarza się, że przychodzisz do szkoły głodny?**

1. Bardzo często
2. Często
3. Czasami
4. Rzadko
5. Nigdy

**48. Jak oceniasz swoje zdrowie?**

1. Bardzo dobre
2. Dobre
3. Średnie
4. Złe
5. Bardzo złe

**49. Czy chodzisz na kontrolę zębów do dentysty?**

1. Tak, dwa razy w roku lub częściej
2. Tak, raz w roku

3. Tak, rzadziej niż raz w roku

4. Nie

**50. Czy chorujesz na jakąś przewlekłą chorobę (np. astma, cukrzyca, choroba serca)?**

1. Tak → napisz jaką

.....

2. Nie

**51. Czy masz alergię?**

1. Tak → napisz na co jesteś uczulony .....

2. Nie

**52. Przedstawię Ci listę różnych dolegliwości i chorób, zaznacz jak często miałeś z nimi problem w ciągu ostatniego roku**

Dolegliwości i choroby	Ani razu	Raz	Więcej niż raz
1. Przeziębienie, grypa			
2. Ból brzucha, zatrucie,			
3. Zapalenia gardła, krtani, tchawicy, ucha			
5. Zapalenie oskrzeli, płuc			
6. Problemy z zasypianiem			
7. Problemy ze skórą			
8. Problemy z nerkami, pęcherzem			

**53. Napisz, ile masz wzrostu**

.....

**54. Napisz, ile ważysz**

.....

**55. Czy palisz/palisz papierosy?**

1. Tak, bardzo często

2. Tak, często

3. Tak, czasami

4. Tak, rzadko

5. Nigdy

**56. Czy piłeś/pijesz alkohol?**

1. Tak, bardzo często

2. Tak, często

3. Tak, czasami

4. Tak, rzadko

5. Nigdy

**57. Czy masz z kim porozmawiać o swoich problemach?**

1. Tak, napisz z kim .....
2. Nie

**58. Teraz przedstawię Ci różne stwierdzenia dotyczące Ciebie. Zaznacz w odpowiednich kratkach w jakim stopniu się z nimi zgadzasz.**

	Zdecydowa- nie tak	Raczej tak	Pół na pół	Raczej nie	Zdecydowa- nie nie
Jestem przystojny					
Mam modne ubrania					
Jestem dobry w sporcie					
Jestem mądry					
Mam dość pieniędzy					
Jestem fajny					
Jestem lubiany					
Często odnoszę sukcesy					
Jestem szczęśliwy					
Jestem grzeczny					

**59. Teraz przed Tobą ostatnie zadanie. Poniżej jest rysunek drabiny, na górze jest cyfra 10, która oznacza życie, które wydaje Ci się najlepsze :-)), na dole jest cyfra 1, która oznacza życie, które wydaje Ci się najgorsze :-((. Pomyśl teraz, jak określiłbyś swoje życie, w którym miejscu na drabinie Ty byś stał. Zaznacz cyfrę, która znajduje się w tym miejscu.**

10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

Najlepsze życie, jakie sobie wyobrażasz

Najgorsze życie jakie sobie wyobrażasz

Bardzo dziękujemy za wypełnienie ankiety!

