



INTERDYSCYPLINARNE PISMO Z ZAKRESU NAUK SPOŁECZNYCH, ZAWIERAJĄCE ARTYKUŁY ODZWIERCIEDLAJĄCE PROCESY SPOŁECZNE, GOSPODARCZE I POLITYCZNE, ZACHODZĄCE W POLSCE, W EUROPIE I NA ŚWIECIE

STUDIA Społeczne

SOCIAL Studies

W NUMERZE MIĘDZY INNYMI:

W. Pomykało:
*Dokąd ewoluuje
współczesny, globalny
człowiek?*

R. Łukasiewicz: *Młodzież
wobec wykluczenia społecznego
na przykładzie szkół publicznych
oraz szkół Montessori cz. III*

W. Rudenko: *Analiza korelacji
w badaniach pedagogicznych*

IN THIS ISSUE:

W. Pomykało: *Where is
a contemporary, global man
evolving?*

R. Łukasiewicz: *Young people in
accordance with social axclusion
on example of public school and
schools montessori part III*

W. Rudenko: *Analysis of correlation
in pedagogical researches*

WYDAWCA: WYŻSZA SZKOŁA MENEDŻERSKA W WARSZAWIE

PUBLISHER: WARSAW MANAGEMENT UNIVERSITY

CZASOPISMO INDEKSOWANE NA LIŚCIE CZASOPISM PUNKTOWANYCH MNiSW (5 PKT.)

JOURNAL INDEXED IN MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION INDEX (5 PTS.)



Wydawca: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Adres Redakcji i Wydawcy: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
ul. Kawęczyńska 36, 03-772 Warszawa, wsm.warszawa.pl

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief:

prof. dr hab. Wojciech Pomykała

Sekretarz Redakcji / Managing Editor:

dr Roland Łukasiewicz

Redaktor wydawniczy / Publishing Editor:

dr Aleksandra Chyc

Redaktorzy tematyczni / Section Editors:

dr Krystyna Teresa Panas

dr Krzysztof Szlubowski

Redaktor statystyczny / Statistical Editor:

dr hab. Ewa Frątczak

Redaktorzy językowi / Language Editors:

język angielski / *English*: Eric Banks (native speaker),
Marta Dawidziuk,

język rosyjski / *Russian*: Jadwiga Piłat,

język słowacki / *Slovak language*: Andrea
Gieciová-Ľusová (native speaker).

Redaktor techniczny / Technical Editor:

Janusz Janiszewski

Skład i łamanie / DTP: Wydawnictwo WSM.

Grafiki oraz zdjęcia zgodne z /
All images in accordance with:



Rada Naukowa / Editorial Board:

Przewodniczący / Chairman:

prof. dr hab. Henryk Stańczyk /WSM/ (Polska / Poland)

Członkowie / Members:

prof. PhDr. Viera Bacova, PhD., DrSc. (Słowacja / Slovakia),

prof. dr hab. inż. Ján Bajtoš /WSM/ (Słowacja / Slovakia),

prof. dr hab. Valery Bebyk /University of Ukraine/ (Ukraina / Ukraine),

prof. dr hab. Ewgenii Bobosow (Białoruś / Belarus),

prof. dr hab. Stanisław Dawidziuk /WSM/ (Polska / Poland),

prof. PhDr. Rudolf Dupkala, CSc. (Słowacja / Slovakia),

prof. dr Otar Gerzmava /Georgia Grigol Robakidze University/ (Gruzja / Georgia),

prof. Devin Fore, PhD. /Princeton University USA/ (USA),

prof. dr hab. Marek Furmanek /UZ/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Wojciech Hübner /Vistula/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Bohdan Jałowicki /UW/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Maria Kobayashi /IPiN/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Jerzy Kunikowski /UPH/ (Polska / Poland),

prof. MUDr. Vladimír Krčmery, PhD, DrSc., dr h.c. Mult. (Słowacja / Slovakia),

prof. dr Otwin Marenin (USA),

prof. dr hab. Kaz Mazurek (Kanada / Kanada),

prof. dr hab. John McGraw (Kanada / Kanada),

prof. dr hab. Nella Nyczkało (Ukraina / Ukraine),

prof. dr hab. Stefan Opara /INP/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Kazimierz Pospiszyl /WSM/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Karol Poznański /APS/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Józef Pułturzycki /UW/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Zdzisław Sirojć /WSM/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Zbigniew Starowicz /UW/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Franciszek Szłosek /APS/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Władysław Szymański /SGH/ (Polska / Poland),

prof. dr hab. Peter Vojcik (Słowacja / Slovakia),

prof. dr hab. Minoru Yokoyama (Japonia / Japan)

„STUDIA SPOŁECZNE” – KWARTALNIK Z ZAKRESU NAUK SPOŁECZNYCH,
ZAWIERAJĄ ARTYKUŁY ODZWIERCIEDLAJĄCE PROCESY SPOŁECZNE,
GOSPODARCZE I POLITYCZNE, ZACHODZĄCE W POLSCE, W EUROPIE
I NA ŚWIECIE / “SOCIAL STUDIES” – QUARTERLY SCIENTIFIC
MAGAZINE PUBLISHING ARTICLES ON SOCIAL, ECONOMIC, AND
POLITICAL PROCESSES IN POLAND, EUROPE AND THE WHOLE WORLD

ZA PUBLIKACJĘ W „STUDIACH SPOŁECZNYCH” (ZGODNIE
Z WYKAZEM CZASOPISM NAUKOWYCH MNiSW, CZĘŚĆ B, POZYCJA
NR 2195), AUTORZY WPISUJĄ DO DOROBKU NAUKOWEGO 5 PKT. /
AUTHORS OF “SOCIAL STUDIES” RECEIVE 5 POINTS (ACCORDING
TO POLISH MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION)

Wszystkie nadsyłane artykuły naukowe są recenzowane.
Procedura recenzowania artykułów, zaporą ghostwriting oraz zasady
przygotowywania tekstów i instrukcje dla autorów znajdują się na
stronie internetowej czasopisma / All articles are peer reviewed. The
procedure for reviewing articles, and the Guide for Authors can be found
on the website of the journal

Wersja pierwotna (referencyjna) czasopisma to wersja drukowana
/ The original (reference) version of the journal is printed.

Drukowane w Polsce / Printed in Poland — Nakład / Circulation: 70

© Copyright by Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
(Warsaw Management University)

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany,
umieszczany w systemach przechowywania informacji lub prze-
kazywany w jakiejkolwiek formie – elektronicznej, mechanicz-
nej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez zgody posiadacza
praw autorskich. / All rights reserved by Warsaw Management
University. No part of this publication may be reproduced, stored
in a retrieval system, transmitted in any form or by any means,
electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise,
without the prior written permission of the publisher.

SPIS TREŚCI / CONTENTS

Wojciech Pomykało	Dokąd ewoluuje współczesny, globalny człowiek? / Where is a contemporary, global man evolving?	3
Magdalena Ewa Nowak	Metodologia zastosowań arkuszy wywiadu w badaniach psychologicznych / Methodology of application interview sheets in psychological research	9
Roland Łukasiewicz	Młodzież wobec wykluczenia społecznego na przykładzie szkół publicznych oraz szkół Montessori cz. III / Young people in accordance with social exclusion on example of public school and schools montessori part III	17
Ján Bajtoš	Odborná príprava žiakov na Slovensku – duálne vzdelávanie / Training of pupils in Slovakia – dual education	31
Włodzimierz Rudenko	Analiza korelacji w badaniach pedagogicznych / Analysis of correlation in pedagogical researches	37
Jerzy Chorążuk Zdzisław Sirojć	Socjalne aspekty edukacji studentów w Polsce i w Rosji / Social aspects of education students in Poland and Russia	55
Magda Karwowska	Dostęp cudzoziemców posiadających w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą do świadczenia wychowawczego/ Access for foreigners who are in the Republic of Polish refugee status or subsidiary protection to provide child care	73

DOKĄD EWOLUJE WSPÓŁCZESNY, GLOBALNY CZŁOWIEK? / *WHERE IS A CONTEMPORARY, GLOBAL MAN EVOLVING?*

STRESZCZENIE

Kryzysy społeczeństwa ludzkiego w dużej mierze zdominowały cały XX w. i początek XXI w. Na jego początku miał on dwa oblicza. Jeden dotyczył ustroju ZSSR i ustrojów pochodnych który narodził się z genetycznej generalnej kryzysowej wady skazującej go na klęskę w światowym współzawodnictwie z jego adwersarzem w postaci ustroju kapitalistycznego. Jednak samymi podstawami kapitalistycznego ustroju też wstrząsnął wielki kryzys lat 1929-1933 a potem wstrząsały nim mniejsze kryzysy, ale mimo ich występowania ustrój ten przeżywał lepiej kryzysy niż jego konkurent i wygrał z nim historyczne współzawodnictwo. Obecnie kapitalizm panując prawie niepodzielnie w globalnym świecie też się z jego oddziaływania nie wyzwolił. Często natomiast jest trudno definiowalny a zwłaszcza jego oddziaływanie na człowieka. Obecnie na jego globalny kształt wpływają narodziny w 1978 r. trudno rozpoznawalnego nowego ustroju w Chinach coraz bardziej zadziwiającego bezprecedensowym rozwojem współczesne globalne społeczeństwo. Na dodatek nikt jeszcze dotąd nie potrafił porządnie zdefiniować tego fenomenu i jego losów oraz wpływu na człowieka i jego świata w zawansowanych latach XXI w. Dla nas pedagogów odpowiedzi na pytania z tego zakresu to sprawa o szczególnym znaczeniu.

SŁOWA KLUCZOWE: KRYZYSY I ICH WPŁYW NA KONDYCJE CZŁOWIEKA. CHIŃSKI EKSPERYMENT USTROJOWY. WZAJEMNE ZWIĄZKI KRYZYSU CZŁOWIEKA WE WSPÓŁCZESNYM, GLOBALNYM ŚWIECIE I DALSZEGO FUNKCJONOWANIA CHIŃSKIEGO EKSPERYMENTU USTROJOWEGO. POTRZEBA ŚWIATOWEGO RZĄDU I PARLAMENTU.

ABSTRACT

Crises of human society have to a large extent dominated all the 20th as well as the beginning of the 21st century. At the beginning the crisis had two faces. One affected the USSR system and the systems deriving, which was born with a general, genetic fault. Due to this fault these systems were forced to be defeated by its adversary- the capitalist one in the world competition for dominance. Nevertheless, the grounds of capitalist system itself were shaken by The Great Depression between 1929 and 1933, and then smaller crises have been shaking the system. However, the capitalist has system survived these crises better than its opponent and eventually it has won historical competition. Capitalism ruling now almost indivisibly has not liberated itself from influence of the crisis. It has been difficult to define, especially its influence on a man. The birth of system in China in 1978, difficult to be recognized, has been influencing the crisis's global shape. The system in China is more and more amazing the global society with its unprecedented development. What is more, no one has so far successfully managed to define its phenomenon, its fate and its influence on a man and his world in advanced years of 21st century. For us, pedagogues, finding answers for questions in this field is of utmost significance.

KEY WORDS: CRISES AND ITS INFLUENCE ON HUMAN CONDITION. CHINESE SYSTEM EXPERIMENT. MUTUAL RELATIONS OF HUMAN CRISIS IN A CONTEMPORARY, GLOBAL WORLD AND FURTHER FUNCTIONING OF CHINESE SYSTEM EXPERIMENT. THE NEED TO CREATE WORLD GOVERNMENT AND PARLIAMENT.

Współczesny, globalny kryzys – mimo, że trwa już wiele dziesiątków lat – faktycznie pozostaje nie-rozpoznany. Istnieją na jego temat różne teorie. Różne poglądy uczonych i praktyków. Nie ma między nimi zgody na fundamentalne tematy z tego zakresu. Jego analizy pozostają natomiast pod przemożnym wpływem interpolowania zjawisk charakterystycznych dla kryzysu lat 1929-1933. Taka jego analiza raczej zamazuje problem niż pozwala go wyjaśnić. Przede wszystkim współczesny kryzys jest bardziej strukturalny i systemowy i w o wiele większym stopniu obejmuje poza-ekonomiczne dziedziny, a zwłaszcza przeobrażenia osobowe i osobowościowe, jak

miało to miejsce w latach 1929-1933. Pozostaje to w związku z tym, że kryzys ten jawi się jako o wiele bardziej długotrwały niż jego poprzednik z lat 1929-1933. Lekki wzrost koniunktury w poszczególnych częściach globalnego świata przy takim typie kryzysu (choćby w Polsce) wcale nie świadczy o jego przewyciężeniu, choć może tak się pozornie wydawać. Współczesne zarządzanie mające wyprowadzić świat z tego kryzysu jest, dlatego w efekcie ułomne i z reguły mało skuteczne. Nauki o zarządzaniu powinny to uwzględnić przy programowaniu swych zadań w nadchodzących dekadach XXI w. Natomiast najważniejsze wnioski powinni z tego wyciągnąć pedagodzy.

1. WSPÓŁCZESNY KRZYŻ W OCZACH UCZONYCH

W coraz większym stopniu współcześnie obwinia się za nie rozpoznanie współczesnego kryzysu i za kłopoty w programowaniu wyjścia z niego – tradycyjną ekonomią. Profesor Dan Ariely (2010, ss. 29-31) z Uniwersytetu w Karolinie Północnej w ten oto sposób pisze na ten temat: „Dzisiaj przychodzi nam płacić horrendalną cenę za naszą niewzruszoną wiarę w „niewidzialną rękę rynku”. Budzi się w nas bolesna świadomość nieprawdziwości tradycyjnej teorii ekonomicznej, która zakłada, że ludzie są w stanie zawsze podejmować racjonalne decyzje i że, ogólnie rzecz biorąc, rynki i instytucje podlegają zdrowej samorealizacji. Skoro nasze założenia dotyczące biegu spraw rynkowych nie sprawdziły się w superracjonalnym świecie Wall Street, to, jakie szkody wyrządziły one w innych instytucjach i organizacjach, w szeregach, których też jest wielu błędzących i nie tak logicznie myślących ludzi? (...) Stosunkowo młodą dziedziną nauki, jaką jest ekonomia behawioralna, cechuje radykalnie odmienne spojrzenie na motywy postępowania ludzi i firm. (...) Wyrosła po części na gruncie ekonomii, po części zaś psychologii ekonomia behawioralna opiera się w praktyce na założeniu, że choć ludzie chcą jak najlepiej, to w skutek obciążenia błędami poznawczymi często nie umieją podjąć racjonalnej decyzji (gdyby porównać nas z postaciami komiksów, bliżej byłoby nam do Homera Simpsona niż do Supermena). Ekonomia behawioralna odrzuca szerokie przesłanki tradycyjnej ekonomii, które od dawna są uznawane w szkołach biznesu za podstawowe wytyczne dla studentów, i bada konkretne wybory, których dokonują ludzie: Ile wydać na filiżankę kawy? Czy oszczędzać na emeryturę, czy nie? Czy popełniać oszustwo i na jaką sumę? Czy przestawić się na zdrową dietę lub zdrowe zwyczaje seksualne?”

Problem polega na tym, że autor wspomnianego artykułu w dalszej jego części przedstawia konkretne eksperymenty, z których wynika, że ludzie współcześnie kierują się ograniczonym zaufaniem do innych, że w pewnych warunkach skłonni są do oszustwa, frustracji i zemsty na partnerach działających na rynku. Natomiast wspomniany autor nie zajmuje się systemowymi przemianami zachodzącymi w ideowo-moralnym kształcie współczesnych ludzi globalnego społeczeństwa XXI w. Od sygnalizowania ważności czynnika psychologicznego mającego znaczenie dla funkcjonowania globalnego rynku a nawet wręcz całego współczesnego globalnego społeczeństwa do systemowej analizy psychologicznych przemian tego społeczeństwa wiedzie daleka droga. Próbując kojarzyć dorobek ekonomii i psychologii reprezentanci behawioralnej ekonomii idą słuszną drogą, ale jak dotąd tylko częściowego, interdyscyplinarnego badania problemu, w którym nie odwołuje się choćby do dorobku filozofii a zwłaszcza jej antropologii czy innych ważnych dziedzin wiedzy mogących mieć w tej dziedzinie ważne znaczenie. W efekcie nie można powiedzieć, aby już dopracowali się uprawnionej systemowej analizy zmian zachodzących w ludziach współczesnego świata, choćby w świecie ich wartości i preferencji osobowej i osobowościowej, które dają odpowiedź na trudne pytanie, jak wyjść ze współczesnego kryzysu? (Potwierdza to też odwołanie się do innego przykładu analizy tych zjawisk przez ekonomię behawioralną przytoczone w tym artykule).

Znany polski ekonomista prof. Władysław Szymański (2009, ss. 16-39) w swojej książce poświęconej współczesnemu, globalnemu kryzysowi dopatruje się źródeł współczesnego kryzysu w „niepełnej globalizacji”, CZY „GLOBALIZACJI MIKROEKONOMICZNEJ”, której istota ma polegać między innymi na tym, że we wcześniejszych fazach rozwoju kapitalizmu występowała pewna harmonia w kształtowaniu osobowości człowieka w ramach, której rynek wyzwał motywację produkcji, innowacji, ale też demony egoizmu, społeczności oraz dążenia do sukcesu za wszelką cenę a szczególnie do maksymalnego zysku. Natomiast państwo narodowe inspirowało głównie ponadnarodowe uspołecznienie. Wśród kreowanych przez państwo narodowe wartości, dążenie do służby na rzecz większych społeczności odgrywało ówczesnie znaczącą rolę. Natomiast we współczesnym, globalnym świecie demony zachłanności, użycia i posiadania za wszelką cenę zdominowały wszelkie tendencje prospołeczne. Rynek globalny inspirowuje dziś w stopniu historycznie porównywalnym wspomniane demony a rola państwa narodowego w procesie uspołecznienia człowieka wyraźnie maleje. W efekcie demony rynku skutecznie niszczą orientacje prospołeczne w skali narodowej i globalnej.

Wszystkie cytowane poglądy, bardzo znaczące w dzisiejszym świecie i wiele innych, dostrzegają, że współczesnego kryzysu nie można traktować wyłącznie, nie tylko w kategoriach finansowych czy nawet ogólnoeconomicznych, ale że na jego przebieg mocno oddziałują zjawiska psychologiczne współczesnego, globalnego społeczeństwa. Jednakże występują też wyraźnie mające głębokie przyczyny, kłopoty związane z bliższym zdefiniowaniem charakteru tych zjawisk. Nie służy temu choćby dorobek naukowy współczesnej psychologii, która dzieli wszystkich ludzi na tych, którzy zorientowani są w przeszłość, teraźniejszość lub przyszłość. W zwężony sposób a nawet mylący próbuje wyjaśniać te problemy też współczesna, amerykańska behawioralna ekonomia, która charakteryzuje współczesne zjawiska psychologiczne występujące wśród ludzi naszych czasów jako rzekomo zezwierzęcone, czyli przypisując im cechy „współlokatorów” naszej planety, o które trudno ich nawet posądzić. (Akerlof, Shiller 2009, ss. 11-59). Definiując wspomniane przemiany psychologiczne jako rzekome zezwierzęcenie współczesnych ludzi, wspomniani autorzy bagatelizują ich specyficzny ludzki charakter i „ludzka” ich genetykę powstałą ze strukturalnej ewolucji osobowej i osobowościowej współczesnych ludzi. W ten sposób obciążane zostają naszymi oryginalnymi, fatalnymi zresztą cechami zrodzonymi ze współczesnego oddziaływania upiórów kreowanych przez współczesny globalny rynek na biedne zwierzątka, które nawet w małym procencie nie wykazują takiej sumy ujemnych cech i właściwości, na dodatek nasilających się, jakie występują u współczesnych ludzi. Nie można znaleźć też pomocy w poszukiwaniu skutecznej terapii przeciw wzrastającemu oddziaływaniu demonów rynku na współczesnych ludzi, jeśli szukalibyśmy ich u znaczącego polskiego pedagoga (Kwieciński 2003, ss. 12-15), który manipulując tradycją polskiej myśli pedagogicznej, a szczególnie twórczością Bogdana Nawroczyńskiego, jednostronnie przywołuje hasło, że: im mniej świadomego wychowania tym lepiej. Jest to tym bardziej dziwne, że to właśnie Bogdan Nawroczyński był w okresie międzywojennym

(1918-39) twórcą koncepcji wychowania „państwowotwórczego” i to on był rzecznikiem rozwiniętego narodowego wychowania krytycznie odnoszącego się oczywiście do różnych odmian pseudo-wychowania występującego obecnie masowo w tej dziedzinie edukacji.

W sumie należy stwierdzić, że brak interdyscyplinarnego analizowania ostatniego globalnego kryzysu, dysproporcje dorobku badawczego ekonomii i psychologii a zwłaszcza pedagogiki, w tej dziedzinie wręcz uniemożliwiają współcześnie rzetelną analizę zjawisk kryzysowych i rozpoznawanie jego perspektyw w nadchodzących dziesięcioleciach. Musi to kłaść się znaczącym cieniem na zarządzanie współczesnym kryzysem.

2. WAŻNE UZUPEŁNIENIE DIAGNOZY – PODSTAWĄ SKUTECZNEJ TERAPII

Dla zdiagnozowania osobowych i osobowościowych podstaw współczesnego kryzysu jako ważnych sił napędowych jego rozwoju, zachodzi potrzeba odwołania się do dorobku z tego zakresu wybitnego, nieżyjącego już psychologa, profesora Włodzimierz Szewczuka (2002, ss. 24-52) – wieloletniego dyrektora Instytutu Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Dla tego celu niezbędne jest uwzględnienie jego fundamentalnego rozróżnienia pomiędzy osobą i osobowością. Według niego osobą jest każdy człowiek i każda osoba ludzka, która godna jest najwyższego szacunku jako wartość samoistna oraz niepowtarzalna. Jednak w naszym współczesnym, wielomiliardowym społeczeństwie ludzkim tylko niewielka część osób skutecznie ewoluuje w stronę osobowości. Osobowość człowieka to taki fenomen ludzki, który posiada rozwiniętą samoświadomość siebie, otaczającego go świata i ludzi z bliższego i dalszego otoczenia. Ma celowo ukształtowany światopogląd, czyli ogólny obraz otaczającego go świata i samej istoty współczesnego człowieka. Posiada świadomie wypracowany program i plan życiowy oraz charakter, przez które Szewczuk rozumiał cechy psychiczne pozwalające mu z dużą determinacją poznawać świat i otaczających danego człowieka ludzi, kreować świadomie własny światopogląd, opracowywać program i plan życiowy oraz go skutecznie realizować.

Poglądy W. Szewczuka na osobowość – mimo ich wielkiego znaczenia, choćby dla analizy zjawisk psychicznych zachodzących we współczesnym globalnym społeczeństwie – posiadały jednak wąsko psychologiczny charakter. Czerpiąc z nich wiele bodźców do mojej pracy badawczej, uznałem za niezbędne prezentowane cechy osobowości opracowane przez W. Szewczuka uzupełnić (Pomykało 2004, ss. 130-145) o takie cechy jak minimum społecznienia danej jednostki ludzkiej oraz rzeczywistą głęboką internalizację przez nią takich fundamentalnych wartości jak choćby: koleżeństwo, przyjaźń, miłość. W tej ostatniej wartości zarówno miłość rodziców do dzieci, jak dzieci do rodziców, męża do żony, żony do męża, jak też rozwinięty emocjonalny identyfikujący stosunek do poszczególnych, znaczących wspólnot ludzkich, w tym zwłaszcza do własnej wspólnoty rodzinnej i narodowej.

Innymi słowy definiowałem i definiuję pożądaną osobowość jako zjawisko, fenomen radykalnie sprzeczny z tymi właściwościami człowieka, które skutecznie kreuje współczesne społeczeństwo konsumpcyjne poprzez historycznie

bezprecedensowe masowe uwolnienie, oddziaływania demonów kreowanych przez globalny rynek, w skali historycznie nieporównywalnej, w jego oddziaływaniu na współczesne osoby i osobowość do czasów wcześniejszych. Wspomniany rynek zdołał współcześnie zawładnąć i wyzwoić wspomniane demony, najbardziej skutecznie oddziałując na osoby i osobowości większości społeczeństwa XXI w., ze szczególną intensywnością oddziałując na młode pokolenia. Wielką rolę w intensyfikacji takich oddziaływań współczesnego, globalnego rynku na osoby i osobowości mają dziś czynniki, które prof. Władysław Szymański nazywa „dopalaczami” współczesnego rynku. Przez termin ten prof. W. Szymański rozumie telewizję, radio, internet, kolorowe czasopisma. Sprzężenie oddziaływania rynku i kreowanych przez niego demonów ze wspomnianymi „dopalaczami” zdominowało w znacznej części krajów uspołeczniające oddziaływanie narodowego państwa, narodowej szkoły, narodowej armii i wszystkich tych czynników, które w kapitalizmie wczesnych faz rozwoju tworzyły pewną równowagę między oddziaływaniem demonów rynku w postaci załączków społeczeństwa konsumpcyjnego a nawet jego pełnego rozkwitu i czynników realnie uspołeczniających jednostkę ludzką.

W takiej sytuacji hasło: „im mniej wychowania tym lepiej” można potraktować jako wyraz aberracji intelektualnej ważnych reprezentantów poszczególnych naukowych środowisk, których historyczną misją powinno być właśnie wzmożone oddziaływanie na tworzenie nowego systemu zarządzania procesami skutecznego rozwoju uspołecznienia współczesnych jednostek ludzkich i kontynuację przez nią choćby historycznych, wypracowanych przez ludzkość przedstawionych wcześniej wartości fundamentalnych.

3. NIERÓWNOMIERNOŚCI ODDZIAŁYWANIA

Niewątpliwie oddziaływanie na współczesne społeczeństwo ideologii społeczeństwa konsumpcyjnego i swoistych demonów globalnego rynku ukształtowało obecna sytuację w zakresie generalnej ewolucji osobowej i osobowości ludzi we współczesnym świecie w sposób bardzo zróżnicowany. Paradoksalnie najgłębiej przeniknęły owe demony wyzwolone przez współczesny rynek do obecnych społeczeństw: północnoamerykańskiego i brytyjskiego. W wypadku społeczeństwa północnoamerykańskiego wydaje się to wręcz irracjonalne a nawet prawie niezrozumiałe. Państwo północnoamerykańskie wyforowało się na bezsprzeczną metropolię współczesnego globalnego świata (zwłaszcza po pokonaniu we współzawodnictwie ZSRR ale dziś coraz bardziej podważaną przez rosnącą w siłę CHRL). W poczuciu wielu Amerykanów ich naród rządzi uprawnienie współczesnym światem, wręcz jego władze stanowią swoisty nadzór światowy oraz jego specyficznego żandarma. Stanowiło to i często nadal stanowi powszechny powód do dumy tutejszych obywateli. Na terenie północnoamerykańskim usytuowana jest większość central transnarodowych przedsiębiorstw, których rola w świecie jest ogromna i to one najbardziej podważają skutecznie znaczenie, prestiż i faktyczną rolę wielu kapitalistycznych państw narodowych. Jednak pogarszające się warunki bytu części północno-amerykańskiego społeczeństwa wywołują ostre nastroje populizmu świetnie wykorzystywane przez część tutejszych kapitalistów.

W takiej sytuacji państwa narodowe, które jeszcze do niedawna stanowiły podstawowy czynnik uspołecznienia miliardów ludzi na całym świecie i były skutecznym elementem przeciwdziałania rozwiniętemu oddziaływaniu demonów każdego rynku przestały lub przestają skutecznie pełnić taką rolę. Amerykanie byli i są dumni też ze swych sukcesów cywilizacyjnych i naukowych ze swego standardu życia, swojej demokracji. Z ogólnoświatowej dominacji swojego narodu. Jednak podstawa tej dumy współcześnie wygasa z czego coraz wyraźniej zdaje sobie sprawę coraz więcej ludzi tego odchodzącego w przeszłość dominującego mocarstwa współczesnego świata.

A jednak na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci przeszli oni masową ewolucję od rozwiniętego ascetyzmu konsumpcyjnego i dość dużego uspołecznienia do konsumpcyjnego prawdziwego rozpasania. Od powszechnych oszczędności do wydawania na skalę niespotykaną pieniędzy na dobra konsumpcyjne i to głównie pieniędzy uzyskanych drogą łatwych kredytów, często sprzecznych z możliwościami dochodowymi i płacniczymi tutejszych jednostek i rodzin. Nastąpiło powszechna ewolucja od rozwiniętego uspołecznienia do powszechnej dominacji postaw egoistycznych. Nawoływania prezydenta Roberta Kennedy'ego żeby Amerykanie bardziej myśleli o tym, co jako obywatele są wini swojej amerykańskiej ojczyźnie a mniej o tym, co im należy się od ich amerykańskiej ojczyzny, można uznać, że dziś traktowane jest jako rekwiwit poprzedniej, odległej, czy wręcz zapomnianej tradycji. Dotyczy to zwłaszcza amerykańskich elit finansowych (Bogle 2009, ss. 107-207) ale w coraz większym stopniu dotyczy to całego północnoamerykańskiego narodu. Na przykładzie północnoamerykańskim widać jak łatwo jest uruchomić demony rynku i jak one częściowo planowo, częściowo żywiołowo potrafią zawładnąć osobami i osobowościami większości ludzi danego narodu. Ukształtować inną niż dotąd jego hierarchię wartości, obyczajowość, powszechny kształt, osób i osobowości.

Należy też uznać, że takie zmiany łatwiej zainspirować lub przywołać jako uboczny skutek, choćby dążeń do maksymalnych zysków danych elit rządzących niż odwrócić ich masowe funkcjonowanie, doprowadzając z powrotem do harmonii rzeczywistego uspołecznienia i koncentracji na własnych, krótkotrwałych, indywidualnych, głównie materialnych interesach. Wspomniane zmiany u większości osób i osobowości współczesnych Amerykanów będą natomiast zapewne decydowały o długotrwałości współczesnego globalnego kryzysu i malejącej roli USA w globalnym świecie. Nie ma natomiast łatwych recept, na to jak funkcjonowanie i nasilenie się czynników sprawczych zdeformowanego rozwoju w tym choćby narastającej społeczności w globalnym kryzysie można odwrócić czy nawet zahamować.

4. ZADECYDUJĄ OSTATECZNIE CHINY

Współczesne, globalne społeczeństwo, w którym tak skutecznie wywołano demony rynku i faktycznie zapewniono w skali masowej ich dominujące oddziaływanie osobowe i osobowościowe, doprowadziły do nierównomiernego oddziaływania tych demonów na całą współczesną, globalną ludzkość. Najbardziej „znaczące sukcesy” owe demony,

w swym oddziaływaniu uzyskały w USA i Wielkiej Brytanii. Cieszyć się mogą niezłymi rezultatami w licznych krajach Europy Zachodniej. Z racji specyficznej sytuacji mniej w Niemczech, bardziej we Włoszech czy Francji. Natomiast specyficznym oddziaływają one na współczesne Chiny. Przenikają też głęboko na ich teren. Głównie poprzez internet, bo jeśli chodzi o stacje telewizyjne, to władze chińskie zachowały w nich narodowy monopol i w ograniczonym stopniu popularyzują one ideologię społeczeństwa konsumpcyjnego. Zapewniły też władze chińskie dominujące znaczenie chińskiego kapitału w bankach i innych organizacjach finansowych działających na terenie Chin, co też ogranicza inwazje wspomnianego rynku i jego demonów na tutejszym terenie. Jednakże nie należy bagatelizować atrakcyjności propozycji osobowych i osobowościowych społeczeństwa konsumpcyjnego też dla Chińczyków a zwłaszcza dla nowobogackiej części tego społeczeństwa i dla dużej części tutejszej młodzieży. Dlatego też na terenie Chin ostro ścierają się dwa prądy. Silna orientacja prospołeczna motywująca ponad miliard tutejszych obywateli odrodzonego i rozwijającego się państwa chińskiego z wzrastającym oddziaływaniem demonów społeczeństwa konsumpcyjnego funkcjonujących przecież też na tutejszym terenie choćby z racji coraz głębszego wchodzenia przez Chiny w globalny rynek i w cały system globalnego społeczeństwa XXI w.

Sytuacja w tym kraju jest szczególnie złożona, Chiny to kraj o parotysięcznej tradycji, według którego, państwo i dobro są uznawanymi wspólnymi wartościami naczelnymi, ważniejszymi od dobra indywidualnego i dlatego nie mogą stanowić łatwego łupu dla społeczeństwa konsumpcyjnego. Odradzający się konfucjanizm też sprzyja rozkwitowi tutejszych orientacji prospołecznych. (Wang Deyou 2008, ss. 12-21). Chińczycy na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat dopracowali się na dodatek bezprecedensowego wręcz gigantycznego sukcesu, zwłaszcza ekonomicznego, osiągnęli przez długi okres czasu, bo ponad 30 lat 10% wzrostu krajowego produktu brutto. Ponad 30 razy pomnożyli od 1978 r. potencjał swojej gospodarki Z kraju ekonomicznie peryferyjnego, w gruncie rzeczy podawanego kolonizacji już dziś stali się pierwszym mocarstwem eksportowym i drugim mocarstwem pod względem osiągniętego poziomu produkcji. Perspektywa stania się mocarstwem pierwszym staje się już całkiem realna.

Pamiętać też warto, że Chiny przeżywały wcześniej po wielu wiekach narodowych, ogromnych sukcesów, pięć wieków zafowania i stagnacji, które przemieniając w ostatnich dziesięcioleciach na lata gigantycznego rozwoju stworzyły podstawę wyzwolenia powszechnej dumy Chińczyków z własnego państwa. Jest to przy tym jedyne państwo współczesnego globalnego świata, którego rola w uspołecznieniu obywateli nie tylko w ostatnich dziesięcioleciach nie została naruszona przez oddziaływanie globalnego rynku, ale została zwielokrotniona. Chińczycy wydają się być jedynym narodem współczesnego, globalnego świata, który będąc narażony na skuteczne oddziaływanie społeczeństwa konsumpcyjnego, który w obecnych i w nadchodzących dziesięcioleciach jest w stanie utrzymać powszechną dominującą w swych osobach i osobowościach postawę prospołeczną, dominującą nad postawami indywidualnego egoizmu i powszechnej społeczności. Stanowić to będzie ostateczny czynnik zwycięstwa Chin w pokojowym

współzawodnictwie ze współczesną Ameryką Północną. Czynnikiem bowiem osobowościowym już jest i będzie w przyszłości decydującym o kondycji poszczególnych narodów, związków narodów i całej ludzkości. Oczywiście możliwe to będzie pod warunkiem, że władze chińskie w tej sprawie przezwyciężą naiwne przekonanie, że pomyślny kształt osobowościowy współczesnego chińczyka można uzyskać jako produkt uboczny ogólniejszych przemian a nie efekt realizowanego celowego planu w tym zakresie. Czyli w systemie pragmatycznym ale bez konieczności zdefiniowania zadań w tej dziedzinie oraz bez potrzeby opracowania wielkiego programu w tym zakresie i uporczywej trudnej jego realizacji. Planu najtrudniejszego z dotąd realizowanych

5. SZANSE I PERSPEKTYWY DALSZEGO ROZWOJU

Współczesna ludzkość znajduje się na historycznym zakręcie. Osobowa i osobowościowa ewolucja współczesnego człowieka w ramach coraz bardziej dominującego społeczeństwa konsumpcyjnego stanowi najważniejsze zagrożenie dla całej współczesnej ludzkości. Zagrożeni są wszyscy, choć nierównomiernie. Dotyczy to też współczesnych Chin, bowiem i one nie są wolne od tego rodzaju zagrożenia, choć mają największe szanse w tym zakresie nie tylko na ekonomiczny, ale też pedagogiczny sukces. Jedyną receptą na odwrócenie negatywnych procesów osobowych i osobowościowych we współczesnym świecie jest powrót do harmonijnego oddziaływania czynników uspołeczniających człowieka i czynników inspirujących jego dążenia do sukcesu często połączonych ze skutecznym wyzwoleniem oddziaływaniem demonów rynku w postaci wyzwolenia przez niego jednostronnego społecznego dążenia do sukcesów za wszelką cenę, rozkwitu hedonistycznego użycia, powszechnego lekceważenia humanistycznych wartości.

Aby odwrócić dotychczasowe preferencje rozwoju osobowego i osobowościowego ludzi globalnego społeczeństwa XXI w. musi zostać zbudowany nowy ład społeczno-ekonomiczny globalnego świata XXI w. W tym celu musi zostać powołany światowy parlament i światowy rząd. Te nowe

instytucje powinny pomóc odbudować masową uspołeczniającą funkcję narodowych państw, narodowych szkół, narodowych armii, narodowych telewizji, ale powinien też światowy parlament i światowy rząd narzucić określone ramy działalności transnarodowych organizacji, ograniczyć wywołanie przez nie demonów globalnego rynku. Powinien też stworzyć wspomniany światowy parlament i światowy rząd ponadnarodową telewizję, w tym zwłaszcza telewizję edukacyjną, która nie będzie służyć uzyskaniu maksymalnych zysków przez współczesny kapitał, lecz będzie propagować humanistyczny kształt życia i działania współczesnego człowieka. Powinno to być podstawą skutecznego wchodzenia w ostre współzawodnictwo intelektualne reprezentantów szeroko rozumianego humanizmu z rzecznikami ideologii społeczeństwa konsumpcyjnego, które mają dotąd monopol na telewizję i inne środki masowego przekazu im wyłącznie służące, realizujące ich dążenia i popularyzujące ich ideologię. Taki parlament i rząd powinny preferować badania naukowe służące budowaniu alternatywnej wizji rozwoju człowieka, wręcz całej nowej cywilizacji w stosunku do wizji rozwoju społeczeństwa konsumpcyjnego i alternatywnych wizji pracy i życia satysfakcjonującego, wizji innych od tych, które proponują rzecznicy i reprezentanci społeczeństwa konsumpcyjnego.

Tylko pod takimi warunkami możliwy jest pomyślny osobowy i osobowościowy rozwój społeczeństwa ludzkiego w nadchodzących dziesięcioleciach XXI w. Uchronienie ludzkości od jej globalnej klęski. Innymi słowy dotychczasowe dość powszechne odchodzenie ludzkości od humanistycznych wartości wypracowanych w dotychczasowym rozwoju ludzkiego społeczeństwa, będące efektem ubocznym dążeń do maksymalnego zysku i postępująca ewolucja osobowa i osobowościowa miliardów ludzi wymaga nowego zarządzania procesami dalszego rozwoju współczesnej ludzkości. Bez kreowania światowego parlamentu i światowego rządu będzie to niemożliwe.

BIBLIOGRAFIA:

1. Akerlof G.A., Shiller R.J. (2009), *Animal spirits: How human psychology drives the economy and why it matters for global capitalism*, Princeton University Press, Princeton
2. Ariely Dan, *Schyłek tradycyjnej ekonomii*, Harvard Business Review Polska, Nr 4, grudzień 2009- styczeń 2010.
3. Bogle, J.C. (2009), *Dość. Prawdziwe minusy bogactwa, biznesu i życia*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa
4. Kwieciński Z. (2008), „Przedmowa” do podręcznika akademickiego „Pedagogiki. T. 1.”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
5. Pomykało W. (2004), *O mądrości, światopoglądzie i osobowości*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa
6. Pomykało, W. (2008), *Chiny w globalnym świecie*, Fundacja Innowacja, Warszawa
7. Szewczuk W. (2002), *Podstawy psychologii*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa
8. Szymański W. (2009), *Kryzys globalny. Pierwsze przybliżenie*, „Difin”, Warszawa
9. Wang Deyou (2006), *Społeczna wartość konfucjanizmu w XXI w.* (w:) *Chiny w globalnym świecie*, Praca zbiorowa pod redakcją Wojciech Pomykało Fundacja Innowacja, Warszawa.

METODOLOGIA ZASTOSOWAŃ ARKUSZY WYWIADU W BADANIACH PSYCHOLOGICZNYCH / *METODOLOGY OF APPLICATION* *INTERVIEW SHEETS IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH*

STRESZCZENIE

Test psychologiczny jest narzędziem, które: a) pozwala na uzyskanie takiej próbki zachowań, o których można przyjąć (np. na podstawie założeń teoretycznych), że są wskaźnikami interesującej nas cechy psychologicznej. Zachowania te nie muszą ściśle przypominać zachowań, które chcemy oszacować na podstawie testu. Wystarczy wykazać, że istnieje między nimi określony związek; b) dostarcza reguł obliczania wartości mierzonej cechy; c) spełnia określone kryteria formalne, takie jak obiektywność, standaryzacja, rzetelność, trafność i normalizacja; d) jasno określa zakres i rodzaj dopuszczalnych zachowań ze strony diagnosty; e) zakłada kooperacyjną postawę osoby badanej. Wymogi dotyczące testów psychologicznych określam jak „4W” czyli Standaryzacja, Trafność, Rzetelność i Normalizacja. Pseudotesty (testy pedagogiczne) pozbawione są wyżej wymienionych cech.

SŁOWA KLUCZOWE: METODY BADAWCZE, PEDAGOGIKA, PSYCHOLOGIA, TESTY PSYCHOLOGICZNE.

ABSTRACT

Psychological test is a tool that: a) allows to gain a specific sample of behaviors that are in the area of our interest (based on theoretical assumptions). The behaviors don't have to be strictly connected to those we want to estimate during the test. We just have to prove the connection between them. b) Provides rules for calculation of the estimated characteristic. c) meets the formal requirements such as objectivity, standards, honesty, accuracy, normalization. d) clearly describes a range and types of researcher's behaviors. e) assumes Cooperation of a respondent Requirements of psychological tests I describe as 4W – standards, honesty, accuracy, normalization. Pseudo tests (pedagogical tests) are deprived the characteristics listed above.

KEY WORDS: RESEARCH METHODS, PEDAGOGY, PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGICAL TESTS.

Metoda naukowa jest empiryczna i polega na sytuacyjnej oraz kontrolowanej obserwacji. Badacze kontrolują sytuację eksperymentalną, manipulują zmiennymi niezależnymi lub dobierają poziomy zmiennych osobowościowych (zmiennych o charakterze indywidualnym). Zmienne niezależne są miarami zachowania używanymi do określenia konsekwencji zmiennych niezależnych. Naukowy opis badań jest bezstronny i obiektywny, a znaczenie pojęć jest precyzowane za pomocą definicji operacyjnej. Hipoteza jest próbnym wyjaśnieniem zjawisk; sprawdzalne hipotezy zawierają jasno zdefiniowane pojęcia (definicje operacyjne), nie posługują się definicjami kołowymi i odnoszą się do zjawisk obserwowalnych. Naukowcy przyjmują sceptyczną postawę i ostrożnie podchodzą do wyjaśnień, dopóki nie uzyskają na ich poparcie wystarczających dowodów naukowych.

Metody badawcze stosowane w psychologii różnią się od tych stosowanych w pedagogice w obszarze narzędzi badawczych.

Najczęściej stosowanymi w psychologii narzędziami są testy i kwestionariusze. Za ich pomocą ujmowane są stosowane zmienne w sposób wymierny, co umożliwia dokonywanie porównań i przeprowadzanie szczegółowych analiz problemowych

Testy i kwestionariusze psychologiczne są konstruowane przede wszystkim w oparciu o konkretną wiedzę psychometryczną i ich główne przeznaczenie dotyczy pomiaru cech lub stanów psychicznych. Zastosowanie testu stwarza szereg możliwości zrozumienia i przewidzenia określonych zachowań ludzkich w konkretnych sytuacjach. Diagnoza testowa stwarza możliwość określenia, czy jednostka będzie np. dobrym menadżerem czy raczej złym, czy poradzi sobie z poziomem szkoleniowym w konkretnym typie szkoły, czy raczej nie, itp. Zmiennych, które badane są przy użyciu testów psychologicznych nie da się zaobserwować bezpośrednio. O ich poziomie można wnioskować, opierając się na zachowaniu badanej jednostki. Czasami zmienne tego typu określane są mianem konstruktów. Pojęcie to oznacza,

Tabela 1. Charakterystyka psychologicznego i naukowego podejścia do wiedzy

	Psychologia	Pedagogika
Ogólne podejście	empiryczne	empiryczne
Obserwacja	Systematyczna, kontrolowana	Systematyczna, kontrolowana
Opisywanie wyników	Nietendencyjne, obiektywne	Nietendencyjne, obiektywne
Pojęcia	Jasne, operacyjne definicje	Jasne, operacyjne definicje
Narzędzia	Dokładne, precyzyjne	brak informacji o dokładności i precyzji
Pomiar	Trafne, rzetelne	Brak informacji o trafności i rzetelności
Hipotezy	Możliwe do sprawdzenia	Możliwe do sprawdzenia
Postawa	Krytyczna, sceptyczna	Krytyczna, sceptyczna

że zmienna badana przy użyciu testu została wykreowana w obszarze konkretnej teorii, celem wyjaśnienia ludzkiego zachowania. Jako przykład takiej zmiennej można wskazać cechy psychiczne (np. inteligencja), stany emocjonalne (typu lęk) oraz postawy (np. autorytaryzm).

Rozpatrując testy psychologiczne w kontekście narzędzia diagnostycznego, należy zadbać o to, aby nie ograniczać ich roli jedynie do materiału testowego (tj. arkusza papieru zawierającego kilka pytań czy zadań prezentowanych badanemu przez psychologa). Test to skomplikowane narzędzie, które ma na celu zebranie różnorodnych informacji na temat psychologicznych faktów z życia badanego. W procedurze badawczej niezwykle istotne jest stosowanie zasad scharakteryzowanych w podręczniku testowym. Równie ważny jest także kontakt psychologa z osobą biorącą udział w badaniu. Warto zwrócić uwagę również na to, iż osoba prowadząca test nie jest osobą, która odtwarza jedynie scenariusz badania opisany w podręczniku. Uwzględniając powyższe informacje z całą odpowiedzialnością można stwierdzić, iż test psychologiczny jest swoistego rodzaju interakcją zachodzącą pomiędzy badającym a badanym w konkretnym kontekście czasowym, fizycznym oraz psychologicznym, ale jednocześnie jest również procedurą, w której wszystkie aspekty wewnętrzne (typu zmęczenie badanego) oraz zewnętrzne (typu hałas podczas badania) mają wpływ na zachowanie osoby uczestniczącej w badaniu. Z kolei z punktu widzenia metodologicznego test psychologiczny jest konkretną próbką zachowania, zbraną przy wykorzystaniu standaryzowanych bodźców, które przybierają postać pytania albo konkretnego zadania. Reakcje badanych stanowią opis konkretnych elementów ich zachowania opisującą badaną cechę - na przykład częstotliwość zachowań ekstrawertywnych uaktywniających się w różnych sytuacjach (Zawadzki, 2006).

Sformułowanie „testy psychologiczne” ma zastosowanie do obszernej grupy metod, odmiennych od siebie pod względem przedmiotu pomiaru oraz procedury badania. Z uwagi na procedurę badawczą, testy psychologiczne dzieli się na testy indywidualne (podczas których badana jest pojedyncza osoba) oraz grupowe (w trakcie których badaniu podlega kilka osób). Uwzględniając przedmiot pomiaru, testu można podzielić na: testy zdolności oraz kwestionariusze osobowości, inaczej nazywane inwentarzami. Cechą charakterystyczną testu zdolności jest to, iż występuje

w nim jedynie jedna dobra odpowiedź, a z kolei w przypadku kwestionariusza każda wskazana opcja przez osobę podlegającą badaniu traktowana jest jako właściwa, ponieważ każde natężenie określanej cechy ma swoje wady i zalety. Testy zdolności dzieli się na testy inteligencji, testy osiągnięć oraz zdolności. Testy inteligencji wykorzystywane są do określania potencjału poznawczego, który pozwala na rozwiązywanie problemów, odpowiednie przystosowanie do zmieniającego się środowiska oraz umiejętne wykorzystywanie własnych doświadczeń życiowych. Testy zdolności badają potencjał konieczny do opanowania nowych rzeczy, z kolei testy osiągnięć określają efektywność uczenia się (Frończyk, 2009).

Osoby niezwiązane z psychologią, często traktują badania przy użyciu testów jako abstrakcyjne czynności wykonywane przez psychologa, a także mają spore problemy z odróżnieniem profesjonalnego testu psychologicznego od nieprofesjonalnych, masowych testów.

Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne określiło test psychologiczny jako swoistego rodzaju procedurę diagnozowania. Procedura ta może przybierać formę zarówno zbioru konkretnych zadań lub pytań, które - w normalnych warunkach - mają wygenerować konkretne typy zachowań oraz dostarczać wyników o wymaganych własnościach psychometrycznych, czyli takich, które cechuje wysoki poziom rzetelności i wysoki poziom trafności pomiaru. Wyniki podlegają odpowiedniej interpretacji w oparciu o normy charakterystyczne dla grupy, z której wywodzi się jednostka uczestnicząca w badaniu. Istotnym aspektem, o którym zawsze należy pamiętać jest fakt, iż własności psychometryczne testu to w rzeczywistości własności procedury badania z wykorzystaniem testu, czyli pomiaru testowego, a nie - testu po prostu (Hornowska, 2014).

Warto podkreślić, iż test psychologiczny to nie jest jedynie arkusz z pytaniami, lub zadaniami, które musi wykonać jednostka uczestnicząca w badaniu, ale na test psychologiczny składa się również podręcznik testowy i klucz. Podręcznik testowy można określić mianem opracowania mieszczącego w sobie informacje odnośnie testu, w tym jego źródło teoretyczne, dane określające jego rzetelność i trafność, jak również opis procedury badania oraz różnorodne normy. Pierwszym krokiem każdego psychologa przed rozpoczęciem testowania powinno być dokładne

zapoznanie się z podręcznikiem. Natomiast klucz mieści w sobie informacje, które uszczegółwiają poprawne lub diagnostyczne odpowiedzi (Hornowska, 2014).

Rzetelność pomiaru wykonanego przy użyciu testu psychologicznego jest właściwością charakteryzującą dokładność pomiaru, uzyskanego przy wykorzystaniu tego narzędzia. Test, którego użycie pozwala dostarczyć wiarygodny pomiar to (upraszczając w pewnym stopniu) taki test, który dostarcza takie same rezultaty w przypadku, gdy uczestnicy badania zostaną przebadani dwukrotnie, lub jeśli badanie jego alternatywnymi formami dostarcza takich samych wyników. Aby test mógł zostać zakwalifikowany do grupy narzędzi pomiarowych, które dostarczają odpowiednich wyników, musi cechować się odpowiednim poziomem dbałości o zadawalający poziom rzetelności pomiaru. Informacja o wysokim poziomie precyzji pomiaru, nie jest jednoznaczna z odpowiednim poziomem rzetelności pomiaru testem. Nie świadczy również automatycznie o tym, że autor testu skonstruował narzędzie, które bada faktycznie zmienną, którą chciałby zbadać. Informacja, która wskazuje jednoznacznie na to, czy test bada właściwą zmienną (np. inteligencję) jest trafność pomiaru testem (Frończyk, 2009).

Trafność pomiaru testem dostarcza konkretnych informacji o tym, czy zastosowany test faktycznie określa zdefiniowaną zmienną, a w rezultacie – w jakim stopniu realizowana jest przez niego przypisana mu funkcja. Jest to bardzo ważne dla odpowiedniego zastosowania testów i ma wpływ na obszar możliwych interpretacji uzyskanych wyników testowych. Na przykład: trafność pozwala określić czy przy wykorzystaniu konkretnego testu inteligencji jesteśmy w stanie wskazać jak jednostka uczestnicząca w badaniu poradzi sobie na studiach. Zauważyć należy, iż ze względu na różnorodność zastosowania testu, sam aspekt „trafności pomiaru testem” może być różnorako określana (Murphy, Davidshofer, 2005). Najczęściej trafność pomiaru testem skupia się na dwóch aspektach – po pierwsze na wnioskach, które mogą zostać sformułowane na podstawie zmiennych mierzonych przez test, jak również na tym, co można wywnioskować o konkretnych zachowaniach jednostki w realnym życiu w oparciu o uzyskane wyniki z badania (Hornowska, 2014).

Trafność pomiaru testem jest traktowana jako najistotniejsza charakterystyka testu psychologicznego z uwagi na fakt, iż przeznaczeniem testów psychologicznych jest umożliwienie wyciągania wniosków na temat faktycznego zachowania jednostek biorących udział w badaniu, a nie jedynie na ograniczaniu się do diagnozowania. Trafność pomiaru testem jest cechą charakteryzującą adekwatność pomiaru w zestawieniu z działaniem w życiu, co oznacza, że trafność pomiaru testowego to rzeczywista sensowność interpretacji rezultatów testowych (Hornowska, 2014).

Pojęcie standaryzacji związane jest ściśle z warunkami, w którym przebiega procedura badawcza. Chodzi o to, aby za każdym razem badanie realizowane zgodnie z procedurą wskazaną w podręczniku. Podczas badania należy zadbać o to, aby nie było one zakłócone przez żadne dystraktory (typu hałas, obecność przypadkowych osób, czy też złe oświetlenie), a także o to, aby pomoce wykorzystywane podczas badania były identyczne dla wszystkich

osób biorących udział w badaniu. Jest to szczególnie istotne w odniesieniu do testów wykonaniowych (jako przykład może posłużyć zadanie, w którym badany jest proszony o ułożenie układanki, to zawsze przed rozpoczęciem badania, psycholog musi mieć pewność, że wszystkie składowe układanki są nieuszkodzone i mogą nadal być wykorzystane w badaniu) (Frończyk, 2009).

Procedura badania testem jest bardzo dokładnie opisana w podręczniku przeznaczonym do konkretnego testu. W podręczniku znajdują się precyzyjne informacje odnośnie badania, w tym również informacje wskazujące na to, czy jest to badanie indywidualne czy grupowe, czy badanie ma być wykonywane z ograniczeniem czasowym czy bez ograniczenia czasowego, jak również podana jest informacja czy osoba uczestnicząca w badaniu ma możliwość powrotu do wykonywania wcześniejszych zadań, jak również to, w jakim obszarze psycholog może przekazywać informacje i udzielać pomocy badanemu.

Standaryzacja jest niezwykle istotna, ponieważ tylko przy zapewnieniu identycznych warunków testowych dla poszczególnych badań można mieć pewność, iż różnice w uzyskanych wynikach, wynikają z różnic indywidualnych, a nie są efektem odmiennych warunków przeprowadzania testów. W celu zrozumienia konsekwencji wynikających z niestosowaniem obowiązującej procedury badania, można przywołać jako przykład taką sytuację, w której psycholog miał porównać inteligencję Jasia i Małgosi. Jaś został zbadany w godzinach południowych, w dobrze oświetlonym, cichym pomieszczeniu, z kolei Małgosia została poddana badaniu około godziny 21, po długim dniu pracy, w pokoju, w którym migała często żarówka, a dodatkowo zza okna słychać było alarm samochodowy. Wynik uzyskany przez Małgosię był niższy, niż ten uzyskany przez Jasia, ale czy na pewno wynik uzyskany podczas tak przeprowadzonego badania był miarodajny? Czy faktycznie wskazuje on na niższe zdolności poznawcze Małgosi, a może jedynie pokazuje, że warunki badania nie były identyczne dla uczestników badania? W opisanej sytuacji nie powinno się zestawiać i porównywać tych wyników, ponieważ zostały one przeprowadzone w całkowicie odmiennych warunkach. Analogiczny problem pojawia się w przypadku, gdy sposób badania nie jest zgodny ze sposobem, który był wykorzystany przy próbie normalizacyjnej (na przykład psycholog spotkał się z badaną grupą dwukrotnie, a nie jeden raz jak wskazywał podręcznik). W tej sytuacji utracona zostaje możliwość porównywania do uzyskanego wyniku podanych norm oraz zestawienie ich z grupą kontrolną (Hornowska, 2014).

Możliwość zestawienia wyników uzyskanych podczas badania różnorodnych osób jest dopuszczalna jedynie w przypadku, gdy diagnosta przeprowadzi badania zgodnie z procedurą opisaną w podręczniku.

Określenie ściśle konkretnych norm dla testu, stwarza możliwość oceny wyniku osób badanych poprzez ich porównania z wynikami populacji w grupie kontrolnej.

Wynik surowy uzyskany przez jednostkę badaną (konkretnie chodzi o sumę wszystkich zebranych punktów z odpowiedzi poprawnych lub diagnostycznych) jest całkowicie niepotrzebny, nie stanowiący żadnej wartości, ponieważ

nie może zostać odpowiednio odczytany. Ilościowe odczytywanie wyniku testu psychologicznego ma miejsce poprzez zestawienie go z rozkładem uzyskanych wyników grupy kontrolnej. Warto zauważyć, że jeden wynik może być zestawiany z różnymi grupami odniesienia, w konsekwencji doprowadzając do uzyskania różnych jego interpretacji (Brzeziński, 2005).

Aby zniwelować możliwość pojawienia się pomyłki, należy właściwie interpretować pojęcie normy i odpowiednio je wykorzystywać. W kontekście psychometrycznym „norma” charakteryzuje tylko standardowy poziom wykonania, zdefiniowany w oparciu o poziom odsetek osób w grupie kontrolnej, który osiągnął właściwe wyniki, albo bazując na średniej wartości ocenionej dla przedstawicieli konkretnej grupy. Norma interpretowana w taki sposób nie odnosi się do tego, czy określony poziom natężenia cechy wskazuje na zdrowie czy chorobę, jak również nie decyduje o standardzie „odpowiedniego” czy „właściwego” wykonania (Brzeziński, 2005).

Pojęcie obiektywności testu jest ważnym aspektem, ponieważ gwarantuje rzetelność uzyskanego wyniku testu bez względu na osobę, która przeprowadzała test. Obiektywność ma zapewnić sytuację, w której dwóch różnych psychologów przeprowadza test w taki sam sposób i ocenia badanie oraz wyniki uzyskanego podczas badania w identyczny sposób. W rezultacie powinni oni wskazać takie same wnioski diagnostyczne (Hornowska, 2014).

Warto podkreślić, iż profesjonalnie przygotowany test zawsze zawiera informacje odnośnie autora testu, jak również gdy jest to konieczne autora adaptacji testu. Dodatkowo, profesjonalny test zawiera poza materiałem testowym, także inne elementy, wśród których istotne znaczenie przypisać należałoby podręcznikowi testowemu. Wspomniany podręcznik zawiera szereg przydatnych informacji, w tym przede wszystkim teorie wyjaśniające podstawy testu, informacje dotyczące rzetelności i wielkości typowego błędu pomiaru, jak również informacje odnośnie trafności stosowanego narzędzia, procedurze badania oraz sposobie obliczania wyników (Hornowska, 2014).

Testy psychologiczne traktowane są jako jedna z dostępnych metod w obszarze diagnozowania psychologicznego. Diagnozę można zdefiniować jako proces związany z poszukiwaniem precyzyjnych i różnorodnych informacji koniecznych do podjęcia decyzji o aktywnościach, których wdrożenie może zmienić aktualny stan lub położenie psychospołeczne ludzi. Takie zmiany mogą zajść w efekcie podjęcia terapii czy skorzystania z porady (Paluchowski, 2006). Wykorzystanie testu zawsze powinno być analizowane w szerokim kontekście diagnostycznym. Diagnozowanie w oparciu o uzyskane wyniki testowe powinno być realizowane z uwzględnieniem wiedzy z obszaru psychometrii, oraz konkretnych umiejętności wykorzystania jej w praktyce. Gromadzenie informacji w procesie diagnostycznym to wieloczynnikowy i trudny proces, w którym ważną rolę odgrywają następujące etapy:

1. Poprawne określenie istoty problemu, jak również właściwe zdefiniowanie pytań diagnostycznych, na które trzeba wskazać odpowiedź.

2. Wskazanie, które informacje są konieczne do wskazania odpowiedzi na pytania diagnostyczne.
3. Wybór właściwej metody gromadzenia informacji, w tym m.in.: testów psychologicznych, obserwacji, wywiadów, albo ankiet.
4. Właściwe przeprowadzenie i ocena rezultatów prowadzonej procedury testowej.
5. Pełna analiza pozyskanych wyników.
6. Konsolidacja uzyskanych wyników z informacjami i danymi pozatekstowymi w celu zebrania obszernej diagnozy psychologicznej, wskazująca odpowiedzi na sformułowane pytania diagnostyczne.
7. Dostarczenie klientowi konkretnych wyników (APA, 2000).

Testy psychologiczne są narzędziami, które zapamiętują konkretne informacje z życia badanego, zarówno te dotyczące zachowań typowych, jak i chwilowych. Z całą odpowiedzialnością można stwierdzić, iż teza podająca, że testy mierzą cechy oraz stany jest zdecydowanie dużym uproszczeniem. Zgodnie z rzeczywistością testy określają tylko zachowanie, które z kolei daje możliwość wnioskowania o ukrytych własnościach psychicznych, albo o wspomnianych cechach lub stanach (Zawadzki, 2006).

Zastosowanie testów jest różnorodne, można je stosować zarówno przy pomiarach zdrowego, jak i niezdrowego zachowania. Pomiar testowy pozwala na dostarczenie danych charakteryzujących stopień natężenia określonej zmiennej. Pomimo tego, czasami w oparciu o wyniki badań testowych udaje się odpowiednio pogrupować ludzi, np. pod względem konkretnych typów. Dodatkowo, w wybranych sytuacjach, wyniki testu mogą mieć zastosowanie w diagnozie jakościowej.

Pomysł badania określonych charakterystyk psychologicznych przy użyciu testów ma swoje źródło w obszarze psychologii różnic indywidualnych, której zadaniem jest różnicowanie ludzi w kontekście zmiennych typu: inteligencja albo cechy osobowościowe. Takie podejście charakteryzuje wyjątkowość konkretnej jednostki na tle pozostałych jednostek z jednej populacji, dlatego też celem pomiaru staje się określenie wzajemnego zróżnicowania jednostek pod względem konkretnej, interesującej badacza cechy. Obecnie funkcjonują dwa odmienne podejścia - nomotetyczne i idiograficzne, które akceptują tego typu opis. Podejście idiograficzne koncentruje się na charakterystyce jednostki poprzez opisanie cech typowych wyłącznie dla tej jednostki. Natomiast podejście nomotetyczne nawiązuje podczas opisu jednostki do cech, które są również cechami typowymi dla innych jednostek w konkretnej populacji, a z kolei o zróżnicowaniu można mówić tylko w odniesieniu do obszaru ich natężenia. Narzędziami charakterystycznymi dla podejścia nomotetycznego są metody typowe, czyli testy oraz kwestionariusze (Zawadzki, 2006).

Dosyć powszechnie występującą praktyką jest błędne przyrównywanie testów psychologicznych do ankiet. Główna różnica pomiędzy testami, a ankietami polega na tym, że testy tworzą całościowe skale, a w przypadku ankiet tak się nie dzieje. Wykorzystując test, wnioskujemy o natężeniu

konkretnej cechy, na przykład introwersji w oparciu o odpowiedzi uzyskane z wszystkich pytań, a z kolei w przypadku ankiety – w oparciu o konkretne pytania analizowane jako miary oddzielnych zmiennych. Dodatkowo warto zauważyć, iż ankiety najczęściej, chociaż nie jest to regułą dostarczają informacje odnoszące się do konkretnych populacji, a nie jednostek.

Należy pamiętać, że wykorzystywanie testów w diagnozie związane jest bezpośrednio z ograniczeniami tej metody. Przede wszystkim, test psychologiczny nie może być postrzegany i traktowany jako pełna i wyczerpująca miara wszelkich możliwych zachowań, których zbadanie może stanowić pomoc w interpretacji konkretnej zmiennej. Test, jako swoistego rodzaju próbka zachowań, z założenia ma rejestrować zachowania stanowiące o charakterze danego konstruktów. Z całą odpowiedzialnością można stwierdzić, że jakość testu jako narzędzia służącego do pomiaru w bardzo dużym stopniu zależna jest od stopnia reprezentatywności wykorzystanie przez autora próbki zachowań.

Aktualnie zainteresowanie tematyką testów psychologicznych i ich wykorzystania w praktyce dynamicznie wzrasta z roku na rok. Jednocześnie obszar ten związany jest z sferą kontrowersji, związanych przede wszystkim z faktem, iż wyniki testów psychologicznych wielokrotnie decydują o ludzkim życiu (Murphy, Davidshofer, 2005). Do głównych obszarów, w których wykorzystywane są wyniki pozyskane z różnorodnych testów psychologicznych zaliczyć należy: edukację, sądownictwo, medycynę kliniczną czy też szeroko pojęty rynek pracy. W odniesieniu do obszaru szkolnictwa, testy najczęściej stosowane są w celach selekcyjnych, po to aby właściwie zdefiniować i wskazać możliwości rozwojowe i potencjał dziecka, jak również ewentualne zaburzenia rozwoju dziecka i problemy z nauką (Szustrowa, 2003). W obszarze sądownictwa testy psychologiczne głównie stosowane są w celu wydania opinii o stanie psychicznym oskarżonego, albo opinii o stopniu przystosowania społecznego. Wykorzystuje się je także, aby zbadać kto z rodziców powinien przejąć opiekę nad dzieckiem w sytuacji np. rozwodu. Z kolei testy psychologiczne na rynku pracy stosowane są zazwyczaj podczas procesu selekcji pracowników, przy ocenie efektywności programów szkoleniowych, jak również podczas oceny pracowniczej. W obszarze medycyny klinicznej testy stosowane są przede wszystkim, aby zdiagnozować konkretne zaburzenia, bądź też żeby wybrać odpowiednią metodę terapeutyczną, jak również żeby ją ocenić w dalszym etapie procesu.

Testy psychologiczne są stosowane w wielu różnych dziedzinach psychologii, między innymi w diagnozowaniu, na przykład na różnych szczeblach edukacji lub w pracy naukowej. Jedną z właściwości dobrego narzędzia diagnozy psychologicznej jest trafność rozumiana jako „Zgodność wyników z niezależnym kryterium niemającym charakteru testowego” (Rebel 2000, S.769). Wyniki z testów psychologicznych muszą być jednoznaczne, ponieważ odczytywane są w różnego rodzaju sytuacjach. Co do trafności wyróżnia się trafność krytyczną, teoretyczną i treściową. Każdy z wymiarów odnosi się do innych elementów testu.

SZACOWANIE TRAFNOŚCI

Nazywane jest czasem także wewnętrznym stopniem w jakim treść danego elementu testu jest reprezentatywna dla badanej w teście cechy. Badanie zgodności pomiędzy definicją zmiennej badanej przez test a zawartością treściową pozycji jest w zasadzie równoznaczne z oceną trafności treściowej testu. Jeśli badanie jest wykonywane w celu ukazania zmiennych psychologicznych należy wybrać w jaki sposób obszary badane powinny mierzyć daną cechę i jakim elementem testu.

Dla przykładu postawa osoby badanej wobec jakiegoś zagadnienia powinna zawierać w sobie element poznawczy, a więc wiedzę danej osoby o zagadnieniu, element emocjonalny związany z uczuciami oraz element behawioralny odnoszący się do gotowości podejmowania zachowań odnoszących się do tego zagadnienia. Test mierzący natężenie tej cechy powinien składać się właśnie z takich komponentów.

Najistotniejszy przy wyborze metody testowej jest wybór definicji badanej zmiennej. Dzięki takiemu wyborowi umożliwia ona zakresienie treści zmiennej pomiarowej. W psychologii często nie ma zgodności co do definicji tego samego zagadnienia. Dlatego nie jest niczym dziwnym istnienie dwóch lub więcej definicji tego samego pojęcia. I dlatego też, w zależności od przyjętej definicji, dany test może okazać się trafnie dobrany lub nie. Aby ocenić trafność testu trzeba zbadać czy wszystkie elementy testu odpowiadają zakresowi danej definicji.

Złożenie testu trafnego treściowo opiera się na zebraniu pozycji testowych które odpowiadają przyjętej dla testu definicji. Najważniejszym problemem do zbadania jest to na ile wybrane pozycja rzeczywiście odpowiadają definicji mierzonej cechy. Tego typu zagadnienia najczęściej rozwiązywane są dzięki opinii tak zwanych sędziów kompetentnych, których funkcję pełnią specjaliści w danej dziedzinie. Sędziowie ci badają w jaki sposób stopień danej cechy odpowiada definicji zjawiska, które ma mierzyć test. Konieczne jest by sędziowie byli zgodni co do tego w jaki sposób dana cecha reprezentuje poszczególne elementy testu, a oceny powinny wyrażać się odpowiednią skalą. Każdy musi być sprawdzalny. Aby zbadać trafność oceny sędziów wykorzystywany jest współczynnik W – Kednalla, określane jest w skali od 0 do 1. Im wyższa wartość, tym wyższa łączna ocena sędziów. Nie oznacza to oczywiście, że treść jest określona w sposób właściwy, ale że sędziowie podobnie ocenili wybrane elementy testu.

TRAFNOŚĆ KRYTERIALNA

Kolejną odmianą trafności jest trafność kryterialna (używa się także określenia trafności zewnętrznej). Określa ona połączenie testu z kryteriami zewnętrznymi. Jeśli chodzi o kryterium zewnętrzne, to chodzi tutaj o cechy, które są odmienne od tych, które test chce zbadać. Chodzi o taki element testu, który ma określać cechy zupełnie inne od testowych. Badacz najczęściej tworzy takie narzędzie, które w prosty sposób może sprawdzić skomplikowane doświadczone zjawisko. Chodzi tutaj na przykład o testy psychologiczne, które wykrywają uszkodzenia mózgu jeszcze zanim zostaną one zdiagnozowane

w badaniu medycznym. Testy mogą także być pomocne przy diagnostyce depresji lub uzależnień. Testy badają to znacznie szybciej, niż inne metody diagnostyczne. Jeśli chce się badać na przykład test mierzący depresję, to należy znaleźć inne badania mierzące depresyjność. Taką zmienną może być diagnoza psychologiczna. Połączenie między tymi zjawiskami a wynikiem testu jest wskaźnikiem trafności. Jeśli osoby zdiagnozowane przez lekarza jako osoby z zaburzeniami depresyjnymi uzyskały w teście wysokie wyniki, a osoby zdrowe wyniki niskie znaczy to, że test jest trafny pod względem diagnozy depresji. Trafność nie sprawdzi się, jeśli połowa osób chorych uzyska wyniki jak dla osób zdrowych i odwrotnie. Czasem testy psychologiczne stosuje się w celu przewidzenia na przykład skutków podjętej terapii. Aby test był diagnostyczny nie wystarczy jedynie założenie twórcy testu, konieczne jest poza tym uzyskanie danych potwierdzających to przeświadczenie. W tym wypadku istotne jest kryterium odnoszące się do przyszłości. Aby sprawdzić takie kryteria trzeba na przykład stworzyć badanie, w których pewna część osób rozwiąże test, a po jakimś czasie zostanie zmierzona badane kryterium. Jeśli wyniki testu potwierdzą z założeniami, to uznać można że jest możliwe przewidzenie pewnych zdarzeń z przyszłości osoby badanej. Sytuacje opisane wyżej odnoszą się jednocześnie do trafności kryterialnej jak i diagnostycznej i prognostycznej. Trafność prognostyczna analizowana jest wtedy, gdy test ma odnosić się do przyszłości (Brzeziński, 2005).

INNE ASPEKTY TRAFNOŚCI

Metodą trafności, która jest często niedoceniana jest trafność fasadowa. Jest to miernik tego w jaki sposób test robi na badanym wrażenie jeśli chodzi o założenie badania testu. Jeśli treść testu będzie niezrozumiała, dziecinna lub nieodpowiednia to badany może niechętnie test rozwiązywać. Termin „trafność fasadowa” odnosi się do wrażenie, nie mierzy żadnej konkretnej zmiennej (Anastasi, Urbina, 1999). Dotyczy ona tego co zdaniem badanych test ma mierzyć, a nie tego, co rzeczywiście mierzy. Ważne jest też to, że taka opinia funkcjonuje potem w świadomości społecznej.

WZAJEMNE RELACJE POMIĘDZY POSZCZEGÓLNYMI RODZAJAMI TRAFNOŚCI

Jak widać istnieje wiele aspektów trafności testu, a testy psychologiczne mają wiele aspektów. Rodzaje trafności nie są niezależne, ale nie wszystkie są w bezpośredni sposób powiązane. Rodzaje trafności są istotne w zależności od tego, jak test jest skonstruowany.

Za konieczny warunek testu uznaje się trafność teoretyczną (Brzeziński 1996). Jednak ocena trafności kryterialnej jest zdaniem Nowakowskiej (1975) niezbędna w procesie oceny trafności pomiaru testowego. Chociaż większość autorów (Magnusson, 1991, Hornowska, 2014; Anastasi, Urbina, 1999) dopuszcza inne sposoby badania trafności, konieczne jest to, aby wyniki testu były spójne z danymi z zewnątrz, co oznacza, że powinny mieć dobrą trafność kryterialną. Jeśli testy oceniane są wyłącznie przez ich wewnętrzną strukturę, to mogą być oceniane jako testy nieobiektywne. Ocenianie zgodności z kryteriami zewnętrznymi liczy się tam, gdzie oceniana jest teoretyczna trafność testu.

Trafność kryterialna i trafność teoretyczna może być w pewien sposób powiązana. Jeśli za pomocą testu oceniane są zewnętrzne zachowania jednostki, to istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że istnieje jakaś psychologiczna właściwość, która ocenia te zależności. Jeśli wyniki jednego z testów są powiązane z wynikami w szkole to można założyć, że test ten jest wysoce diagnostyczny w ocenie pracy uczniów.

Pomimo tego, że testy psychologiczne są bardzo pomocne w pracy diagnostycznej, to nie mogą być jedynym kryterium diagnozy. Zawsze są one uzupełniane badaniem, wywiadem, zebraniem danych ze środowiska zewnętrznego. Każdy test pozwala stworzyć jedynie określony zakres wniosków, poza który nie powinno się wykraczać. Nawet jeśli test jest doskonały diagnostycznie to nie będzie on skuteczny, jeśli badacz nie potrafi się nim właściwie posługiwać. Testy powinny wspomagać pracę psychologa, a nie ją zastępować (Frończyk, 2009).

Przy ocenie trafności wykorzystywane są metody badawcze wykorzystywane także w innych dziedzinach. Zwykle nie ma potrzeby stosowania specjalnych procedur, tak jak w przypadku szacowania rzetelności pomiaru za pomocą testów, do której wykorzystuje się np. wzory alfa Cronbacha czy Spearmana-Browna. Większość metod stosowana jest w innych dziedzinach.

WSPÓŁCZYNNIK ZGODNOŚCI SĘDZIÓW

Aby oszacować trafność testową stosuje się technikę sędziów kompetentnych. Stosowany także jako metoda szacowania rzetelności, można użyć współczynnika $W - Kendall$. Współczynnik ten stosowany jest także jako jedna z metod szacowania rzetelności.

WSPÓŁCZYNNIK KORELACJI

Szacując trafność teoretyczną lub kryterialną, dość często zachodzi konieczność obliczenia siły związku między wynikami testu, którego trafność nas interesuje i pewnej innej zmiennej będącej albo kryterium trafności, albo teoretycznej powiązanej z wynikami testu.

ANALIZA CZYNNIKOWA

Badając trafność teoretyczną można zastosować metodę analizy czynnikowej. Jej zadaniem jest znalezienie mniej licznej grupy zmiennych niż oryginalne, ale mają one wyrażać to, co jest wspólne między oryginalnymi zmiennymi. Bada się ją w małych czynnikach, które mogą wykazywać relacje między grupami skorelowanymi zmiennych (Zakrzewska 1994, s. 7). Analiza czynnikowa pozwala sprawdzić, czy dane otrzymane doświadczalnie zgadzają się z założeniami teoretycznymi. Mówiąc inaczej, czynniki otrzymane w wyniku zastosowania analizy czynnikowej powinny odpowiadać teoretycznie zakładanym wymiarom (ich operacjonalizacją są najczęściej tzw. podskale w teście).

ANALIZA RÓŻNIC MIĘDZYGRUPOWYCH

W badaniach nad trafnością czasem dochodzi do konieczności porównywania średnich wyników testu uzyskanego w dwóch lub większej ilości grup ze względu na kryterium (trafność kryterialna) bądź istotną jeśli chodzi o teoretyczny

punkt widzenia (trafność teoretyczna). Do porównywania różnic między średnimi arytmetycznymi dwóch grup służy test t-Studenta dla prób niezależnych. W przypadku większej liczby grup można zastosować analizę wariancji.

NARZĘDZIA BADAWCZE

Poniżej właściwości psychometryczne kwestionariuszy INTE i CISS:

1. Kwestionariusz inteligencji emocjonalnej (INTE), autorstwa: Schutte i współpracowników (1998), polska adaptacja: Ciechanowicz, Jaworska, Matczak (2000). Kwestionariusz służy do pomiaru inteligencji emocjonalnej, rozumianej jako zdolność do wykorzystywania emocji w celu wspomaganie myślenia i działania, zdolność do rozpoznawania emocji. Kwestionariusz oparty jest na modelu teoretycznym Saloveya i Mayera (1990). INTE składa się 33 pozycji o charakterze samoopisowym, Skala odpowiedzi zawiera się w 5 – stopniowej skali Likerta (1 – zdecydowanie się zgadzam, 5 – zdecydowanie się nie zgadzam). W wyniku przeprowadzonego badania kwestionariuszem INTE uzyskujemy następujące wyniki: 1 czynnik – dolność do wykorzystywania emocji w celu wspomaganie myślenia i działania; 2 czynnik – zdolność do rozpoznawania emocji; łączny wynik, im wyższa wartość, tym wyższy poziom inteligencji emocjonalnej. Normy: 3 populacje: 1) uczniowie szkół średnich; 2) studenci wyższych szkół; 3) dorośli w wieku od 21 do 54 lat. Rzetelność: zadowalająca zgodność wewnątrzna oraz stabilność bezwzględna. Trafność: wykazana na podstawie analizy różnic międzygrupowych

oraz na podstawie korelacji wyników INTE i innych narzędzi do pomiaru inteligencji, osobowości oraz kompetencji społecznych. Zastosowanie: przede wszystkim do celów badawczych.

2. CISS – Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych autorstwa N.S. Endler, J. D. A. Parker (1990), polska adaptacja: P. Szczepaniaka J. Strelaua, K. Wrześniewski (2013). Narzędzie badawcze składa się z 48 stwierdzeń w 5 stopniowej skali. Kwestionariusz składa się z 3 podskal: styl skoncentrowany na zadaniu (SSZ); Styl skoncentrowany na emocjach (SSE); Styl skoncentrowany na unikaniu (SSU) – który zawiera 2 podskale: angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ); poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT). Rzetelność kwestionariusza – współczynnik Cronbacha waha się od 0,72 do 0,92. Trafność tymczasem – od 0,21 do 0,40.

Test jest narzędziem pomiarowym i jak każde narzędzie tego typu może dostarczać użytecznych wyników. I podobnie jak w przypadku każdego narzędzia pomiarowego, posługiwanie się złym testem prowadzić może do błędnych, a także szkodliwych społecznie decyzji.

Według Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA) „test psychologiczny jest specyficzną procedurą diagnozowania. Może on być zbiorem zadań lub pytań, które – w standardowych warunkach – mają wywołać określone rodzaje zachowań i dostarczyć wyników o pożądanych właściwościach psychometrycznych, tj. posiadających wysoką rzetelność i wysoką trafność”.

BIBLIOGRAFIA:

1. Anastasi A., Urbina S. (1999). *Testy psychologiczne*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
2. Frończyk, K. (2009). *Psychometria. Podstawowe zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Wizja Press & IT.
3. Brzeziński, J. (red.) (2005). *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
4. Hornowska, E. (2014). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
5. Jaworska, A., Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo PTP.
6. Murphy K. R. Davidshofer C. O. (2005). *Psychological Testing. Principles and Applications* (6th edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education International.
7. Strelau, J., Jaworska, A., Wrześniewski, K., Szczepaniak, P. (2013). *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo PTP.
8. Szustrowa, T. (2003). *Raport o stanie orzecznictwa psychologicznego w Polsce*. Raport Polskiego Towarzystwa Psychologicznego dostępny online: http://www.ptp.org.pl/teksty/raport_orzecznictwo.doc.
9. Zawadzki, B. (2006). *Kwestionariusze osobowości. Strategie i procedura konstruowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

MŁODZIEŻ WOBEC WYKLUCZENIA SPOŁECZNEGO NA PRZYKŁADZIE SZKÓŁ PUBLICZNYCH ORAZ SZKÓŁ MONTESSORI CZ. III / *YOUNG PEOPLE IN ACCORDANCE WITH SOCIAL EXCLUSION ON EXAMPLE OF PUBLIC SCHOOL AND SCHOOLS MONTESSORI PART III*

STRESZCZENIE

Przedstawione opracowanie jest trzecią częścią badania przeprowadzonego w szkołach gimnazjalnych, dotyczącego postrzegania bezdomności i bezdomnych przez uczniów. Na potrzeby projektu badawczego uznałem za celowe przeprowadzenie badań w szkołach publicznych oraz w szkołach montessoriańskich. Pierwsze dwie części badań i ich wyniki przedstawione zostały w tematycznych periodykach. Część trzecia stanowi kontynuację i jednocześnie zakończenie badań. Badania na temat społecznej świadomości bezdomności przeprowadzone w szkołach średnich dały asumpt do powstania szerszej koncepcji zbadania „widzenia bezdomności przez osoby niebezdomne”. Koncepcja badawcza o tej tematyce jest obecnie w trakcie realizacji w ramach projektu „Niewidzialni-obecni”.

SŁOWA KLUCZOWE: WYKLUCZENIE SPOŁECZNE, BEZDOMNOŚĆ, MONTESSORI.

ABSTRACT

Presented elaboration is the third part of research made in gymnasiums. The students were asked to share their view on homelessness and homeless people. The research was conducted in public and Montessori schools. First two parts of the project were presented in topic related journals. The third part is a continuation and simultaneously ends the research. The study of social awareness conducted in high schools naturally inspired to further research of “perception of homeless people by non homeless individuals”. This conception has been evolving during the project “invisible- present”.

KEY WORDS: SOCIAL EXCLUSION, HOMELESSNESS, MONTESSORI.

1. WPROWADZENIE – KILKA SŁÓW O METODZIE MONTESSORI

Czy na co dzień widzimy często osoby bezdomne? Czy widzenie bezdomności przez osoby „niebezdomne” nie sprowadza się do wrzucenia od czasu do czasu datku do kubka lub też częściej do wyrażanego głośno niezadowolonia z zapachu jaki roztaczają bezdomni w miejscach publicznych? A może jedyną znaną formą bezdomności jest ta uliczna, wystawiona na publiczny widok brudna i śmierdząca często wyniszczona fizyczna figura bezdomnego? Bezdomność jaką widzi młodzież, i dało się już wykazać to w pierwszych częściach opracowania, tak właśnie jest określana. Młodzież nie ma jasnego, klarownego i prawdziwego obrazu bezdomnych i bezdomności i jak wskazują ogólnopolskie badania społecznej świadomości bezdomności nie jest jedynie domeną młodych ludzi (Łukasiewicz: w druku). Interesującą koncepcją wychowania będącą źródłem tworzenia programu edukacyjnego jest metoda Marii Montessori. W Polsce z końcem XX w. zauważono ogromne zainteresowanie pedagogiką Montessori, zarówno w teorii, jak

i w praktyce. Widać to szczególnie w poszukiwaniach alternatywnych dróg edukacji przedszkolnej i szkolnej. W Polsce istnieją placówki integracyjne oraz szkoły podstawowe Montessori, w tym szkoły specjalne. Są to placówki innowacyjne, alternatywne, często pracujące na programach autorskich opartych na pedagogice M. Montessori. Maria Montessori uważała, że w ogólnym rozumieniu wychowanie ma dwa cele: biologiczny i społeczny. W sensie biologicznym chodzi o wspieranie naturalnego rozwoju jednostki, a w społecznym o przygotowanie jej w szerokim znaczeniu do życia w społeczeństwie. Stąd wychowanie to szczególnie rodzaj pomocy młodemu człowiekowi w osiągnięciu przez nią niezależności, to pomoc dawana dziecku od urodzenia w jego psychiczno-duchowym rozwoju. Pomoc, wspieranie, a nie urabianie czy kształtowanie. Punktem centralnym teorii pedagogicznej Montessori nie jest system zaplanowanych poczynań osoby dorosłej względem dziecka, ale samo dziecko, jego rozwój w najkorzystniejszych wychowawczych warunkach (Mikosza 1998: 16-23). Pedagogika Montessori pomaga w rozwijaniu indywidualnych cech osobowości, w formowaniu prawidłowego charakteru, zdobywaniu

wiedzy, umiejętności szkolnych jak również współdziałania. Realizacja celów odbywa się poprzez pomoc w rozwijaniu samodzielności i wiary we własne siły oraz formowaniu postaw wzajemnej pomocy bez rywalizacji. To także wypracowanie szacunku do porządku i do pracy swojej i innych (ibidem:46). Istotne w metodzie Montessori jest otoczenie, w którym przebywa dziecko. Może ono wspomagać w pełni harmonijny rozwój osobowości dziecka – sprawia, że czuje się ono szczęśliwe i radosne oraz szybko i chętnie się uczy. Szczególnie charakterystycznym elementem badań było zwrócenie uwagi na formy zwracania się i mówienia o wykluczeniu społecznym i bezdomności. Było to działanie na tyle istotne, że obserwujemy dziś brak kultury słowa język jest niedbały, wieloznaczny, często zakłamanym i wulgarnym. Przejawia się także w ogólnodostępnych mediach, co nie wpływa dobrze na kształtowaną strukturę postaw. Jest to także istotne z tego względu, że dziś funkcjonujemy w ramach cywilizacji obrazu, słowo nie jest doceniane (Stein 2003: 29-31), a obraz razi nas swoją wieloznacznością lub co niezmiernie istotne zakłamanie rzeczywistości i stereotypizacją. Metoda Montessori spowodowała, że nastąpiła zmiana zasad postępowania. Od postawy zakładającej, że dzieci należy chronić przed pewnymi fragmentami rzeczywistości o charakterze drastycznym i dramatycznym, na rzecz przygotowania dzieci na życie w świecie nieprzyjemnym i niebezpiecznym. Doświadczenie w pracy metodą Marii Montessori wskazuje, że wdrożenie tego rozwiązania edukacyjnego pozwala traktować dzieci w sposób indywidualny, rozwijać ich zainteresowania, wspomagać ich wiedzę, działanie i przeżywanie (Łukaniuk 1998:54-56). Daje to nadzieję na kształtowanie postaw prospołecznych późniejszych pokoleń. Uczniowie Montessori powinni w tym kontekście wiedzieć czym jest współczucie, wykazywać się inicjatywą społeczną oraz otwartością na pomoc drugiemu człowiekowi. Uczeń powinien znać i stosować pojęcie równości, szacunku i honoru. Najważniejszym założeniem szkół montessoriańskich jest wolność dziecka przejawiające się w podejmowaniu decyzji dotyczących przedmiotów szkolnych, tempa wprowadzanych nieznanymi dotychczas materiałów, czasie poświęconym na naukę poziomie kształcenia, miejsca nauki wybranego z wszystkich pomieszczeń w szkole, grupy uczniów do jakiej chce należeć. Prócz zasad wolnościowych uczniowie każde dziecko powinno zachowywać porządek, ciszę i skupiać się tylko na przewodnim temacie. Wychowankowie powinni również oceniać swoją pracę i na podstawie wniosków dopracowywać swoje działania. Istotnym elementem szkoły prowadzonej w tym systemie jest także kształtowanie w dzieciach altruistycznych poglądów i wzajemna bezinteresowna pomoc. Tym samym, w założeniach badawczych, ustalono, że właśnie ten altruizm i bezinteresowna pomoc są zmiennymi, które mogą mieć wpływ na kształtowanie postaw uczniów wobec innych osób będących w potrzebie z zachowaniem własnej indywidualności i wolnego wyboru postawy. Tym bardziej, że z założenia szkoła w tym systemie kreuje istotę postrzegającą inaczej świat i mającą różnorodne zainteresowania, co jest podstawą ich wielorakiego procesu rozwoju. Takie założenie powinno wpłynąć na zróżnicowanie wyników badań. Jak wygląda to w rzeczywistości badanej pokazuje trzyczęściowa analiza uzyskanych danych.

2. WYKLUCZENIE SPOŁECZNE W ŚWIADOMOŚCI UCZNIÓW, CIĄG DALSZY.

Powyższe konstatacje ukonkretnione zostały w pytaniach przedstawionych poniżej. Nasz stosunek do innych najczęściej widoczny jest w komunikatach słownych, rzadziej w czynach. Choć od czasu do czasu słyszy się o brutalnym pobiciu bezdomnych lub nawet morderstwach, podpaleniach¹. W interakcjach społecznych jest to najczęściej nacechowana pejoratywnie ocena drugiej osoby lub jej nazwanie. Słowo potrafi pokazać nie tylko stosunek do danego problemu ale także stanowisko osoby wypowiadającej je i określoną wiedzę na temat danego problemu. Poniżej przedstawione zostały najczęściej stosowane określenia osób bezdomnych przez respondentów.

ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH

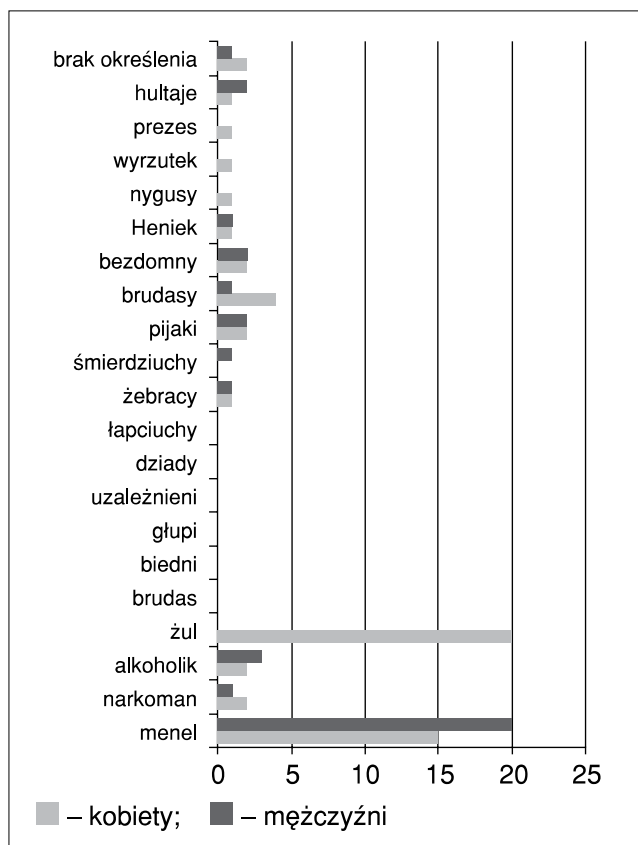
Tabela 1. Określanie osób bezdomnych

Określenie	K*	M*	Suma
menel	15	20	35
narkoman	2	1	3
alkoholik	2	3	5
żul	20	0	20
brudas	0	0	0
biedni	0	0	0
głupi	0	0	0
uzależnieni	0	0	0
dziady	0	0	0
łapciuchy	0	0	0
żebracy	1	1	2
śmierdziuchy	0	1	1
pijaki	2	2	4
brudasy	4	1	5
bezdomny	2	2	4
Heniek	1	1	2
nygusy	1	0	1
wyrzutek	1	0	1
prezes	1	0	1
hultaje	1	2	3
brak określenia	2	1	3

* K – kobiety; M – mężczyźni

Najwięcej wskazań było dla bardzo popularnych określeń o charakterze negatywnym *żul* i *menel*. Reszta odpowiedzi stanowi bardzo niski/jednostkowy poziom wskazań. Jedynie cztery osoby określiły ich jako po prostu bezdomni. Zdaniem samych bezdomnych inni ludzie postrzegają ich jako pijaków, żebraków, brudasów, włóczęgów. Taka samowiedza z pewnością nie ułatwia życia, ponieważ może utrudniać podejmowanie działań mających na celu zmianę stylu życia.

1 Ostatni taki zarejestrowany przypadek miał miejsce w Berlinie, gdzie podpalono bezdomnego Polaka. Stąd też często bezdomni skupiają się w grupy (enklawy) dla własnego bezpieczeństwa. Patrz: Łukasiewicz R., Poławiacz Perel, czyli eurobezdomność w nowych warunkach społecznoekonomicznych. WSM, Warszawa 2016



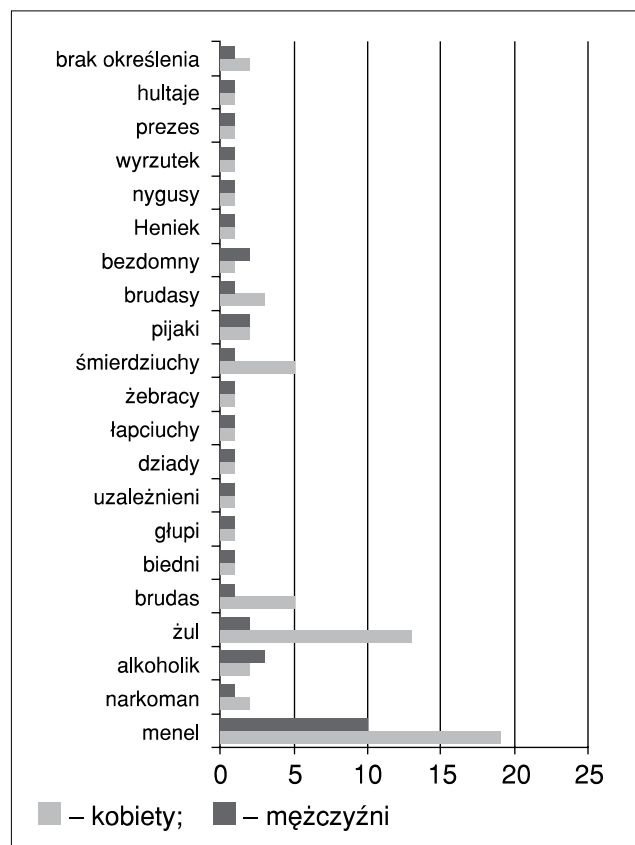
Rysunek 1. Określenie osób bezdomnych

ODPOWIEDZI MONTESSORI

Tabela 2. Określenie osób bezdomnych

Określenie	K*	M*	Suma
menel	19	10	29
narkoman	2	1	3
alkoholik	2	3	5
żul	13	2	15
brudas	5	1	6
biedni	1	1	2
głupi	1	1	2
uzależnieni	1	1	2
dziady	1	1	2
łapciuchy	1	1	2
żebracy	1	1	2
śmierdziuchy	5	1	6
pijaki	2	2	4
brudasy	3	1	4
bezdorny	1	2	3
Heniek	1	1	2
nygusy	1	1	2
wyrzutek	1	1	2
prezes	1	1	2
hultaje	1	1	2
brak określenia	2	1	3

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 2. Określenie osób bezdomnych

Jak widać dla większości uczniów różnych rodzajów szkół sposoby określenia bezdomnych są jednakowe, co wskazuje na raczej ogólnospołeczne tendencje do negatywnego określenia osób bezdomnych.

We wcześniejszych pytaniach część respondentów (w większości mężczyźni) wskazało, iż przyczyną bezdomności jest brak reakcji państwa na czynniki generujące bezdomność. W badaniu zadano więc konkretne pytanie odnoszące się do tego kto ponosi największą odpowiedzialność za bezdomność?

ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH

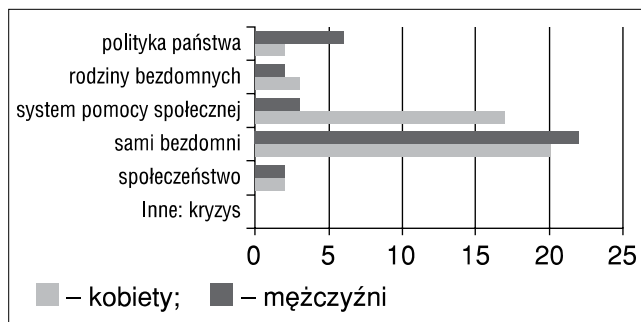
Tabela 3. Kto ponosi największą odpowiedzialność za bezdomność

Określenie	K*	M*	Suma
polityka państwa	2	6	8
rodziny bezdomnych	3	2	5
system pomocy społecznej	17	3	20
sami bezdomni	20	22	42
społeczeństwo	2	2	4
Inne: kryzys	0	0	0

* K – kobiety; M – mężczyźni

Jak widać największą skalą charakteryzuje się odpowiedź, iż to sami bezdomni są sobie winni a stan w jakim się znajdują jest konsekwencją ich działań, zachowań i życia. Ponadto nieudolny system pomocy państwa i polityka państwa co potwierdza wcześniejsze wskazania. Można zatem podkreślić świadome odpowiedzi uczniów. Powyższe zobrazowane zostało na wykresie nr 29, na którym widać także wyraźnie, iż to właśnie kobiety głównie podnoszą problem

nieudolnego systemu pomocy społecznej. Widać to szczególnie w odpowiedziach uczniów z gimnazjum Montessori.



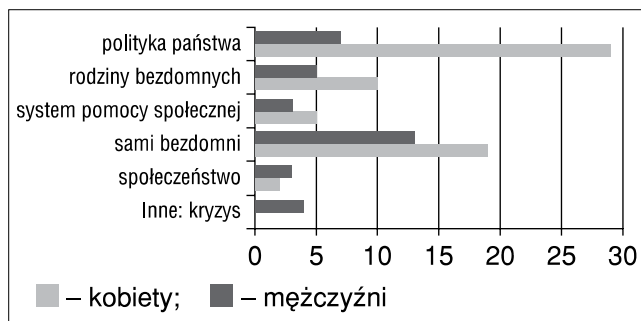
Rysunek 3. Kto ponosi największą odpowiedzialność za bezdomność

ODPOWIEDZI MONTESSORI

Tabela 4. Kto ponosi największą odpowiedzialność za bezdomność

Określenie	K*	M*	Suma
polityka państwa	29	7	36
rodziny bezdomnych	10	5	15
system pomocy społecznej	5	3	8
sami bezdomni	19	13	32
społeczeństwo	2	3	5
Inne: kryzys		4	4

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 4. Kto ponosi największą odpowiedzialność za bezdomność

Jak wspomniano wcześniej uczniowie Montessori wskazują na politykę państwa jako odpowiedzialną za stan bezdomności, a także podobnie jak uczniowie szkół publicznych wskazują, iż to sami bezdomni są sobie winni. W przypadku uczniów Montessori także rodziny mają wpływ na to czy członek ich rodziny staje się bezdomnym.

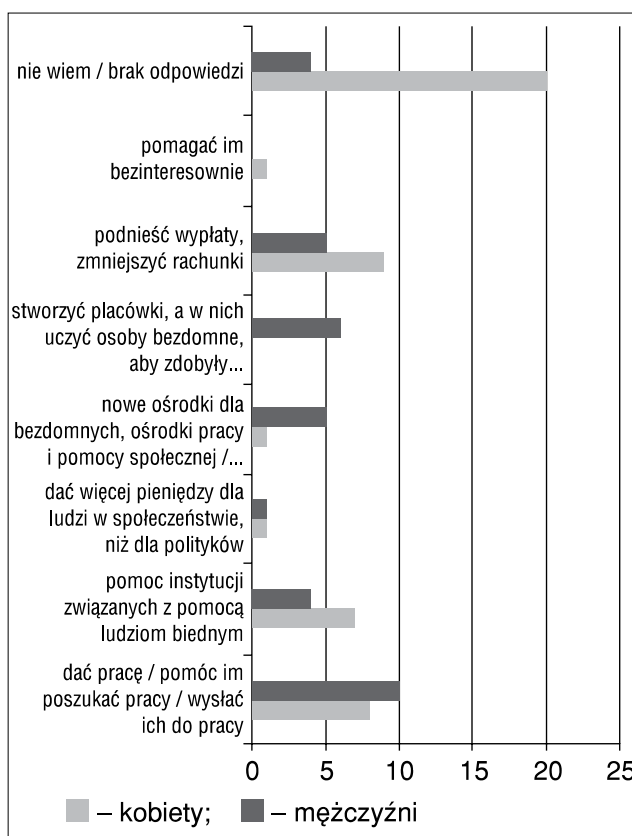
W konsekwencji pytań dotyczących kto jest winny jawi się konieczność zapytania jak temu zapobiec. W jaki sposób ograniczyć skalę tego problemu. Najwyższa skala odpowiedzi dotyczy by pomóc bezdomnym w znalezieniu pracy. Kolejne to by stworzyć więcej ośrodków pomocy np. schronisk. Reszta ankietowanych zaproponowała następujące rozwiązania: bezinteresowna pomoc, zmniejszenie rachunków, stworzenie placówek, które pomagałyby bezdomnym w znalezieniu pracy, zwiększenie pomocy istniejących instytucji.

ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH

Tabela 5. Ograniczenie skali problemu bezdomności

Określenie	K*	M*	Suma
dać pracę / pomóc im poszukać pracy / wysłać ich do pracy	8	10	18
pomoc instytucji związanych z pomocą ludziom bezdomnym	7	4	11
pomoc instytucji związanych z pomocą ludziom biednym	1	1	2
nowe ośrodki dla bezdomnych, ośrodki pracy i pomocy społecznej / umieszczenie bezdomnych w specjalnych schroniskach dla bezdomnych	1	5	6
stworzyć placówki, a w nich uczyć osoby bezdomne, aby zdobyły pracę i zarabiały pieniądze		6	6
podnieść wypłaty, zmniejszyć rachunki	9	5	14
pomagać im bezinteresownie	1		1
nie wiem/ brak odpowiedzi	20	4	24

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 5. Ograniczenie skali problemu bezdomności

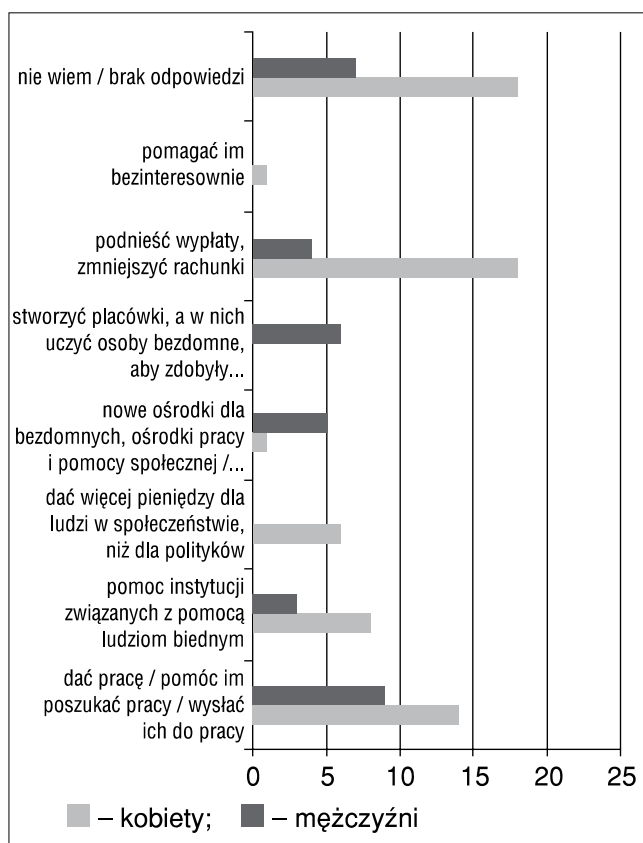
Najwięcej od odpowiedzi uchylało się kobiet, ale i one wskazywały najczęściej wspierać zmniejszając rachunki czy opłaty lub też zwiększyć pomoc instytucji wspierających bezdomnych.

ODPOWIEDZI MONTESSORI

Tabela 6. Ograniczenie skali problemu bezdomności

Określenie	K*	M*	Suma
dać pracę/ pomóc im poszukać pracy/ wysłać ich do pracy	14	9	23
pomoc instytucji związanych z pomocą ludziom bezdomnym	8	3	11
dać więcej pieniędzy dla ludzi w społeczeństwie, niż dla polityków	6		6
nowe ośrodki dla bezdomnych, ośrodki pracy i pomocy społecznej/ umieszczenie bezdomnych w specjalnych schroniskach dla bezdomnych	1	5	6
stworzyć placówki, a w nich uczyć osoby bezdomne, aby zdobyły pracę i zarabiał pieniądze		6	6
podnieść wypłaty, zmniejszyć rachunki	18	4	22
pomagać im bezinteresownie	1		1
nie wiem/ brak odpowiedzi	18	7	25

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 6. Ograniczenie skali problemu bezdomności

Bardzo podobnie kształtują się odpowiedzi dla uczniów ze szkół Montessori z tym, że w tym przypadku kobiety ponownie charakteryzują się zwiększonym poziomem empatii. Bezdomność jako problem społeczny zaistniał w świadomości społecznej ale przede wszystkim polityczno-gospodarczej dopiero po przemianach ustrojowych i gospodarczych, które miały miejsce w latach dziewięćdziesiątych XX w. i które ujawniły to zjawisko. Do tej pory nie

funkcjonowały urzędowe statystyki ludzi bezdomnych, nie szacowano dokładnej liczby tych osób, nie określono dynamiki zjawiska i zmian w strukturze populacji. Taki stan rzeczy wpływa na skuteczność systemu pomocy osobom bezdomnym dziś. Dotychczasowe rozwiązywanie tego problemu powinno zostać objęte zorganizowanym i profesjonalnym systemem pomocy, opierającym się na prawie i poszanowaniu godności każdego człowieka.

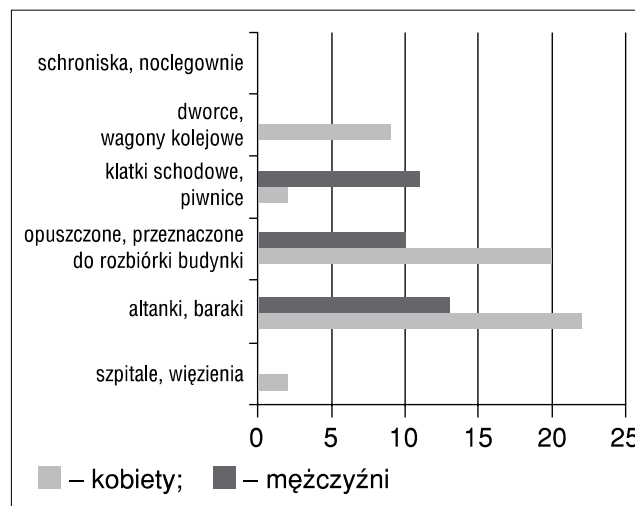
Taka społeczna percepcja bezdomności przejawia się także w posiadanej wiedzy, w tym przypadku na temat bezdomności. Dotyczy to oczywiście każdego zakresu wiedzy o społeczeństwie. Czemu dowodem jest chociażby konieczność prowadzenia szkoleń elementarnych wiedzy o społeczeństwie. Dlatego też sprawdziłem wiedzę uczniów na temat tego gdzie wg nich przebywają osoby bezdomne. Największe skazania dla uczniów szkół gimnazjalnych były dla dworców kolejowych, w mniejszej skali wskazania dla klatek schodowych i piwnic, opuszczonych budynków, oraz altanek lub baraków.

ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH

Tabela 7. Gdzie przebywają osoby bezdomne

Określenie	K*	M*	Suma
szpitale, więzienia	0	0	0
altanki, baraki	9	0	9
opuszczone, przeznaczone do rozbiórki budynki	2	11	13
klatki schodowe, piwnice	20	10	30
dworce, wagony kolejowe	22	13	35
szpitale, więzienia	2	0	2

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 7. Gdzie przebywają osoby bezdomne

Spośród ankietowanych kobiety wskazywały częściej w wybranych kategoriach. Jedynie dla kategorii opuszczone budynki częstości odpowiedzi były po stronie mężczyzn. Jak widać wiedza uczniów gimnazjum publicznego jest adekwatna do rzeczywistości.

Obserwując zestawienia dla uczniów szkół Montessori widać szerszą wiedzę na ten temat pojawiają się bowiem wskazania dotyczące schronisk z jednym z największych

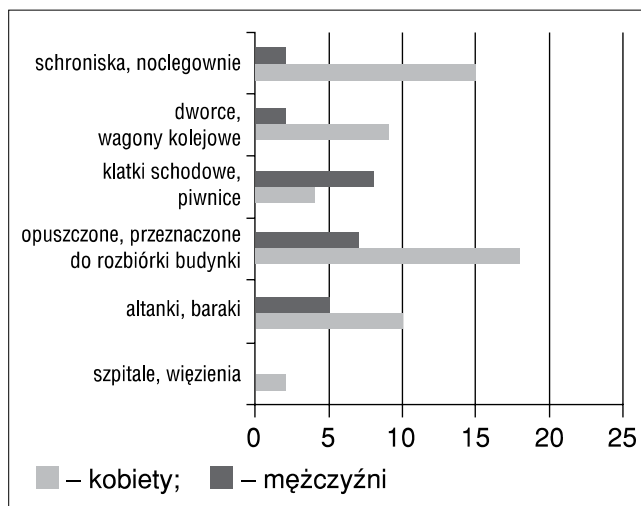
wskazań. Ponadto odpowiedzi uczniów montesoriańskich uzupełniają się praktycznie jednakowo z uczniami szkół publicznych. Tak samo i tu widać większą skalę „aktywności” odpowiedzi kobiet.

ODPOWIEDZI MONTESSORI

Tabela 8. Gdzie przebywają osoby bezdomne

Określenie	K*	M*	Suma
schroniska, noclegownie	15	2	17
altanki, baraki	9	2	11
opuszczone, przeznaczone do rozbiórki budynki	4	8	12
klatki schodowe, piwnice	18	7	25
dworce, wagony kolejowe	10	5	15
szpitale, więzienia	2	0	2

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 8. Gdzie przebywają osoby bezdomne

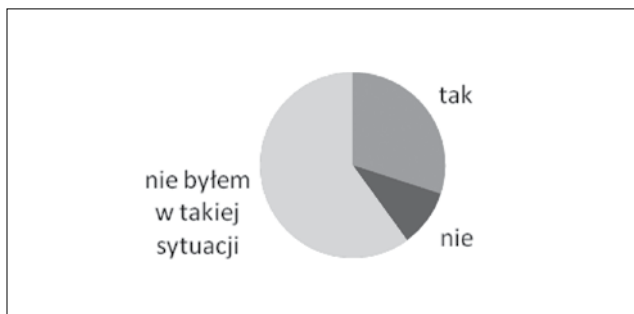
Badając skalę dystansu społecznego Bogardusa odniosłem się w badaniu do zakresu bezpośredniego kontaktu osoby badanej z bezdomnym także w zakresie wsparcia doraźnego. Tym samym w arkuszu padło pytanie o udzielenie wsparcia osobie bezdomnej. Na to pytanie aż 46% ankietowanych uczniów stwierdziło, że nie, 19%, że nigdy nie było w takiej sytuacji by musieć okazywać wsparcie. Można zatem sądzić, że 46% badanych było w sytuacji kiedy należało wesprzeć lecz tego nie uczynili. Częstokroć dzieje się tak ze względu na syndrom rozproszenia odpowiedzialności lub też przerzucanie odpowiedzialności na innych. 35% badanych odpowiedziało, że udzieliło pomocy. Zestawienie odpowiedzi przedstawiono na wykresie i tabeli.

ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH

Tabela 9. Udzielenie pomocy bezdomnemu

	K*	M*	Suma	%
tak	14	17	31	35
nie	22	19	41	46
nie byłem w takiej sytuacji	10	7	17	19

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 9. Udzielenie pomocy bezdomnemu (udział odpowiedzi wśród kobiet i mężczyzn)

Proszę zwrócić uwagę jak kształtują się odpowiedzi dla uczniów Montessori. W tym przypadku aż 63% respondentów nie udzieliło wsparcia a 21% nie było w takiej sytuacji, która powodowała by konieczność ofiarowania wsparcia.

ODPOWIEDZI MONTESSORI

Tabela 10. Udzielenie pomocy bezdomnemu

	K*	M*	Suma	%
tak	7	6	13	16
nie	30	20	50	63
nie byłem w takiej sytuacji	10	7	17	21

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 10. Udzielenie pomocy bezdomnemu (udział odpowiedzi wśród kobiet i mężczyzn)

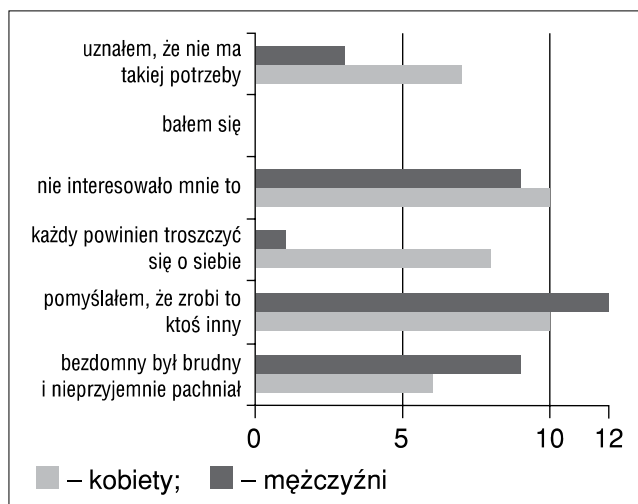
Konsekwencją powyższego było zapytanie dlaczego pomoc nie została udzielona.

ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH

Tabela 11. Nieudzielenie pomocy

	K*	M*
uznałem, że nie ma takie potrzeby	7	3
bałem się	0	0
nie interesowało mnie to	10	9
każdy powinien troszczyć się o siebie	8	1
pomyślałem, że zrobi to ktoś inny	10	12
bezdomny był brudny i nieprzyjemnie pachniał	6	9

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 11. Nieudzielenie pomocy

Jak widać w przypadku uczniów gimnazjum potwierdza się założenie, że nieudzielenie pomocy związane było z sytuacją rozproszenia odpowiedzialności. Inne odpowiedzi to brak zainteresowania osobą bezdomną a także wskazywany niejednokrotnie odrażający osoby niebezdorne wygląd i zapach.

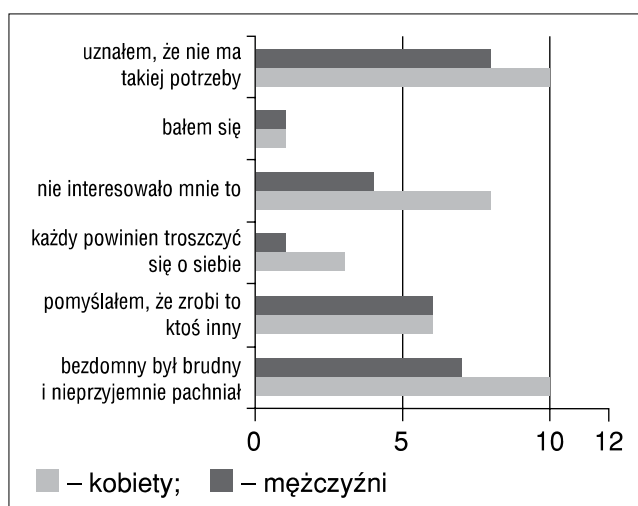
W przypadku uczniów Montessori sytuacja kształtuje się bardzo podobnie. Co ciekawe częściej wymawiały się kobiety od udzielania wsparcia niż mężczyźni. Odwrotnie niż w przypadku uczniów Montessori.

ODPOWIEDZI MONTESSORI

Tabela 12. Nieudzielenie pomocy

	K*	M*
uznałem, że nie ma takiej potrzeby	10	8
bałem się	1	1
nie interesowało mnie to	8	4
każdy powinien troszczyć się o siebie	3	1
pomyślałem, że zrobi to ktoś inny	6	6
bezdorny był brudny i nieprzyjemnie pachniał	10	7
RAZEM	38	27

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 12. Nieudzielenie pomocy

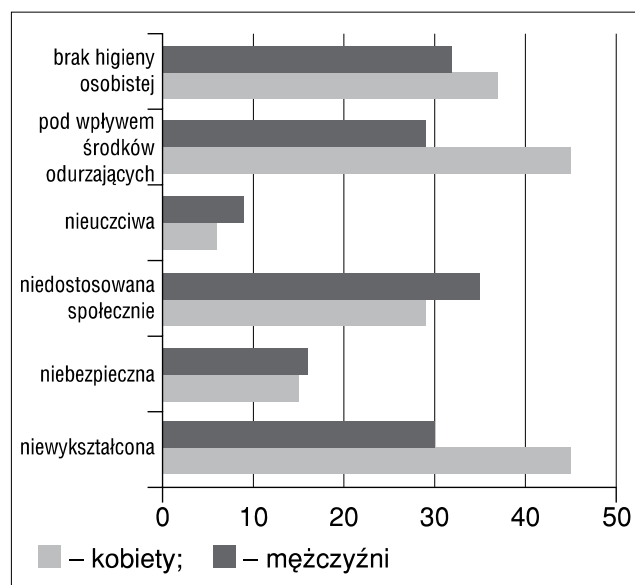
Idąc dalej w kierunku zdiagnozowania wiedzy uczniów na temat osób bezdomnych zapytałem respondentów o kwestie związane z elementami cechującymi osoby bezdomne. Najwyższym wskazywaną cechą był brak higieny osobistej, środków odurzających oraz braku wykształcenia i jest to wskazanie znacznie przewyższające pozostałe wskazania. Inaczej jednak kształtuje się w odpowiedziach cecha związana z poczuciem zagrożenia ze strony bezdomnego.

ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH

Tabela 13. Cechy charakteryzujące osoby bezdomne

	K*	M*
brak higieny osobistej	37	32
pod wpływem środków odurzających	45	29
nieuczciwa	6	9
niedostosowana społecznie	29	35
niebezpieczna	15	16
niewykształcona	45	30

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 13. Cechy charakteryzujące osoby bezdomne

W przypadku poczucia zagrożenia ze strony osoby bezdomnej odpowiedzi na skali są w miarę równomiernie rozłożone brak jest jednoznacznego i silnego wskazania na bojaźń osób niebezdornych wobec bezdomnych. Widać zatem, że raczej uczniowie nie boją się tych osób. Może to być związane z przypadkami bardzo nagannego a także kryminalnego zachowania młodych osób wobec bezdomnych (przypadki podpażeń, pobic itp.). Jednakowoż bardzo silne wskazania występują dla cechy wykształcenia (większość badanych traktuje osoby bezdomne generalnie jako nieposiadające wykształcenia), bycia pod wpływem środków odurzających, braku higieny osobistej i niedostosowania społecznego, i o ile mężczyźni w tym przypadku wykazują większe wskazania to i tak obie płcie dają podobnie wysoką ocenę negatywną.

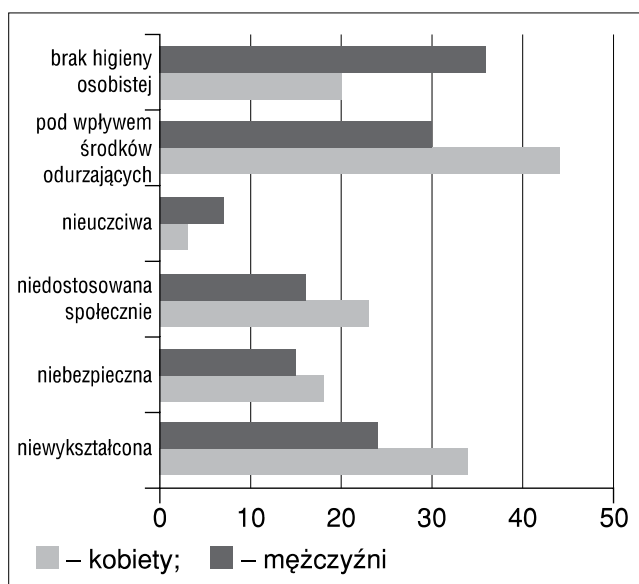
Poniżej przedstawione zostały odpowiedzi uczniów szkół Montessori, które w dużej mierze pokrywają się z tymi użytymi od uczniów gimnazjum publicznego.

ODPOWIEDZI MONTESSORI

Tabela 14. Cechy charakteryzujące osoby bezdomne

	K*	M*
brak higieny osobistej	20	36
pod wpływem środków odurzających	44	30
nieuczciwa	3	7
niedostosowana społecznie	23	16
niebezpieczna	18	15
niewykształcona	34	24

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 14. Cechy charakteryzujące osoby bezdomne

W przypadku odpowiedzi uczniów szkół montessoriańskich podobnie jak w przypadku uczniów gimnazjów publicznych nieuczciwość była wskazaniem najniższym podobnie jak to, iż osoby bezdomne są niebezpieczne. W przypadku szkół montessoriańskich widać zwiększoną skalę oceny cechy bycia pod wpływem środków odurzających. W przypadku oceny kategorii wykształcenia cecha ta jest podobnie widziana jak w przypadku uczniów gimnazjum Montessori.

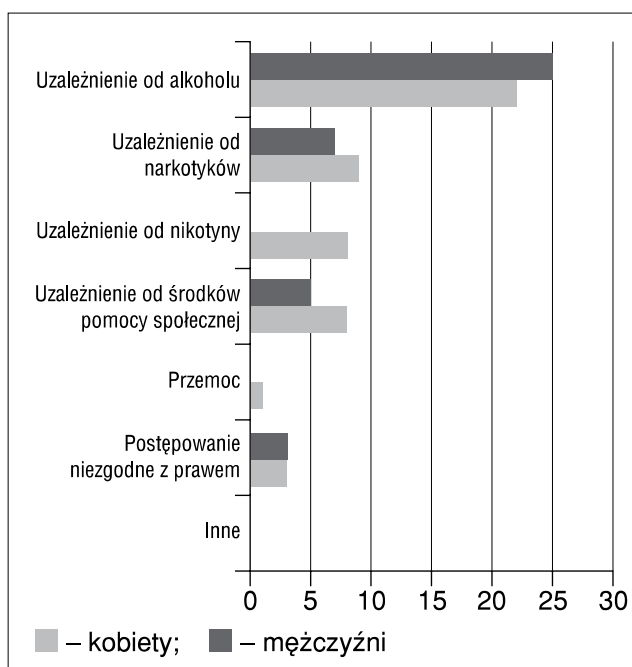
Ponieważ w wielu przypadkach osoby bezdomne kojarzone są bezpośrednio z patologiami społecznymi zarówno stanowiącymi czynnik wejścia w bezdomność jak i uczestnictwa w bezdomności tzn. trwale obecne u bezdomnych. Zapytano uczniów o to czy osobom bezdomnym towarzyszą jakiegokolwiek patologie społeczne.

ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH

Tabela 15. Patologie społeczne

	K*	M*
Uzależnienie od alkoholu	22	25
Uzależnienie od narkotyków	9	7
Uzależnienie od nikotyny	8	0
Uzależnienie od środków pomocy społecznej	8	5
Przemoc	1	0
Postępowanie niezgodne z prawem	3	3
Inne	0	0

* K – kobiety; M – mężczyźni



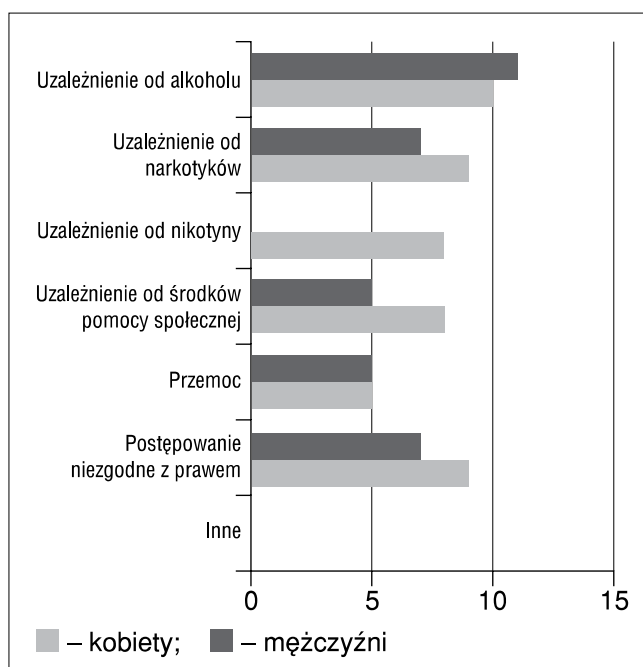
Rysunek 15. Patologie społeczne

Jak widać w przypadku uczniów szkół publicznych najwyższe wskazania są dla alkoholu. Tak też uczniowie traktują osoby bezdomne jako patologie alkoholową. W mniejszej skali wskazywane zostały papierosy (co ciekawe palenie papierosów w przypadku kobiet wskazywane było jako zachowanie patologiczne i ma to miejsce zarówno wśród dziewcząt szkół publicznych jak i montessoriańskich). Ciekawostką występującą także w obu grupach jest swoistego rodzaju uzależnienie od wsparcia instytucjonalnego, co rozumieć można jako dziedziczone i patologiczne wykorzystywanie form wsparcia instytucjonalnego, które nie sprzyja wyjściu z bezdomności. W obu przypadkach odpowiedzi są to takie same wskazania.

ODPOWIEDZI MONTESSORI**Tabela 16. Patologie społeczne**

	K*	M*
Uzależnienie od alkoholu	10	11
Uzależnienie od narkotyków	9	7
Uzależnienie od nikotyny	8	0
Uzależnienie od środków pomocy społecznej	8	5
Przemoc	5	5
Postępowanie niezgodne z prawem	9	7
Inne	0	0

* K – kobiety; M – mężczyźni

**Rysunek 16. Patologie społeczne**

Jak widać dla wskazań uczniów Montessori widać wyraźnie szersze rozłożenie wskazań, które w każdym z przypadków patologicznych ma wysokie wskazania. Najwięcej ankietowanych odpowiedziało, że uzależnienie od alkoholu oraz wskazało na łamanie prawa przez osoby bezdomne. Piętnastu na uzależnienie od nikotyny, czternastu, na uzależnienie od narkotyków, jedenastu na przemoc, a siedmiu ankietowanych wskazało na uzależnienie od środków pomocy społecznej.

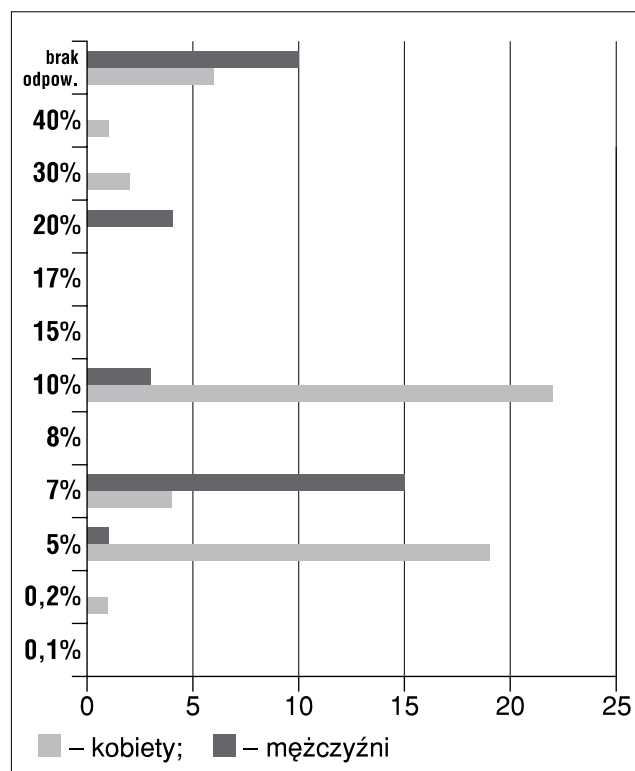
Wiedza uczniów w zakresie środowiska osób bezdomnych a także całej sfery wykluczenia i zmarginalizowania społecznego dotyczyć powinna także możliwości wyjścia z bezdomności. Skoro uczniowie wiedzą w jaki sposób wspierać bezdomnych i wskazują między innymi na czynniki wspierające powinni posiadać także wiedzę jak wyjść z bezdomności i czy wskazywane przez nich elementy wsparcia rzeczywiście działają na zmniejszenie skali

wykluczenia a tym samym bezdomności. Dlatego też w arkuszu badawczym znalazło się pytanie dotyczące wiedzy na temat skali wychodzenia z bezdomności. Co przedstawione zostało w poniższych zestawieniach tabelarycznych i wykresach. Posłużono się jednocześnie oferowaną skalą dla ułatwienia odpowiedzi.

ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH**Tabela 17. Odsetek osób wychodzących z bezdomności**

	K*	M*
· 0,1%		0
· 0,2%	1	
· 5%	19	1
· 7%	4	15
· 8%		0
· 10%	22	3
· 15%		0
· 17%	0	0
· 20%	0	4
· 30%	2	
· 40%	1	
· Brak odpowiedzi	6	10

* K – kobiety; M – mężczyźni

**Rysunek 17. Odsetek osób wychodzących z bezdomności**

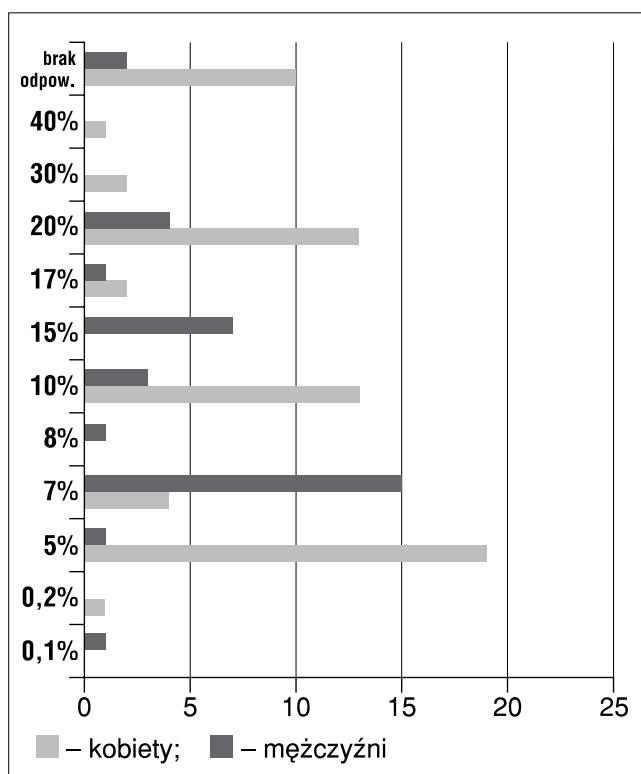
Jak widać dla uczniów gimnazjów publicznych wskazania dla odsetka osób wychodzących z bezdomności oscylują pomiędzy 5, 7 a 10 punktów procentowych. Dla uczniów Montessori odpowiedzi rozkładają się podobnie choć jak widać są także wskazania mówiące, że aż 20% osób bezdomnych wychodzi z bezdomności co jest bardzo optymistycznym myśleniem.

ODPOWIEDZI MONTESSORI

Tabela 18. Odsetek osób wychodzących z bezdomności

	K*	M*
· 0,1%		1
· 0,2%	1	
· 5%	19	1
· 7%	4	15
· 8%		1
· 10%	13	3
· 15%		7
· 17%	2	1
· 20%	13	4
· 30%	2	
· 40%	1	
· Brak odpowiedzi	10	2

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 18. Odsetek osób wychodzących z bezdomności

Uczniowie obu rodzajów szkół wskazywali na bezdomność jako poważny problem społeczny i dramat ludzki. Podnosili także podczas realizowanych rozmów fakt, iż ciężko jest wyjść z bezdomności bez wsparcia innych oraz własnego zaangażowania. Wspominali także o programach instytucji rządowych i pozarządowych mających na celu wprowadzanie działań aktywizujących, zmierzających do wyprowadzenia z bezdomności konkretnych osób, rokujących perspektywy przezwyciężenia tej sytuacji. Dzięki szczególnym programom bezdomny może oczekiwać pomocy w leczeniu uzależnień, uzyskaniu zatrudnienia, a także uzyskaniu konsultacji prawnej i psychologicznej, czy też rozwiązaniu problemów rodzinnych i mieszkaniowych. Osoba bezdomna objęta programem wychodzenia z bezdomności zostaje także objęta ubezpieczeniem zdrowotnym.

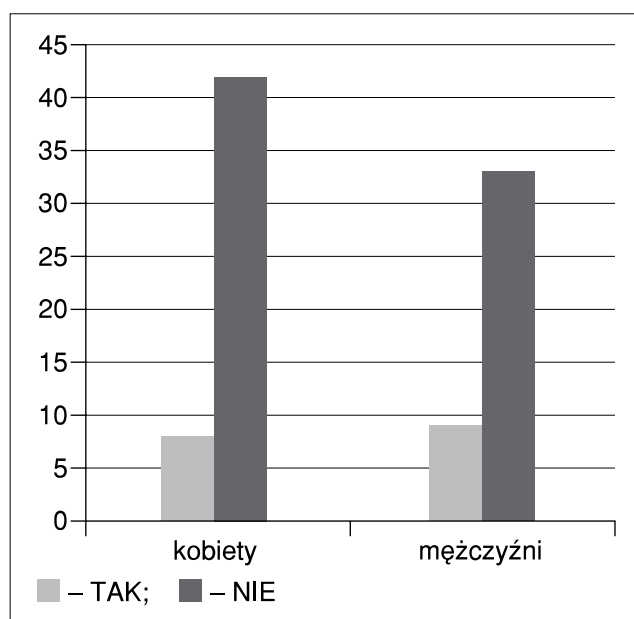
W ostatnich latach, szczególnie od 2004 r. żyjemy w granicach poszerzonego rynku pracy. Tym samym możemy poszukiwać pracy we wszystkich krajach Unii Europejskiej. Możliwe jest także poszukiwanie różnorodnego wsparcia także dla osób bezdomnych, które wg moich badań często emigrują w poszukiwaniu nie tylko pracy ale także lepszej opieki udzielanej z zewnątrz przez instytucje wsparcia. Dlatego też zapytałem uczniów o to czy uważają, iż osoby bezdomne emigrują dla poprawienia swego stanu bezdomności. Jak kształtowały się odpowiedzi przedstawia wykres i zestawienia tabelaryczne poniżej.

ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH

Tabela 19. Emigracja osób bezdomnych

	K*	M*
tak	8	9
nie	42	33

* K – kobiety; M – mężczyźni



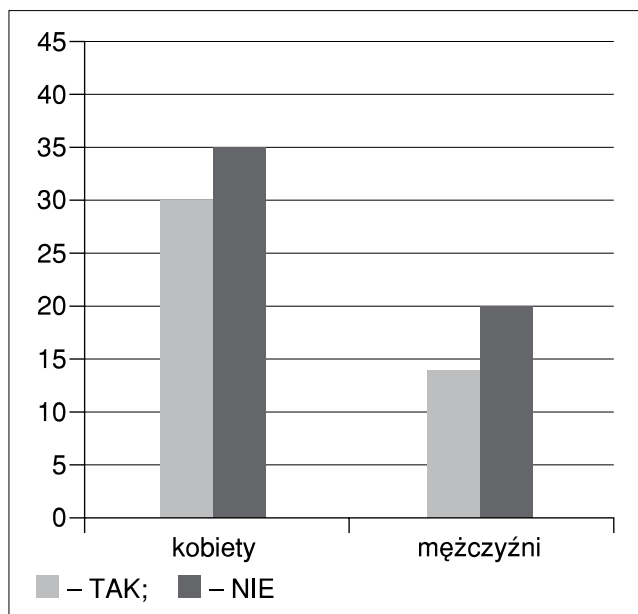
Rysunek 19. Emigracja osób bezdomnych

ODPOWIEDZI MONTESSORI

Tabela 20. Emigracja osób bezdomnych

	K*	M*
tak	30	14
nie	35	20

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 20. Emigracja osób bezdomnych

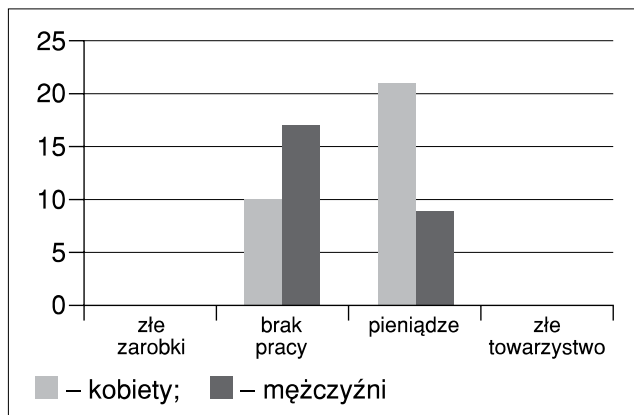
W niektórych przypadkach respondenci wskazywali, iż widzieli podczas swoich wakacji czy innych pobytów za granicą osoby bezdomne z Polski. Jak widać w większości przypadków występują jednak odpowiedzi negatywne, co oznacza, iż w opinii uczniów osoby bezdomne nie emigrują w celu poprawy swego stanu bezdomności lub zmiany tegoż. W badaniu wystąpiła jednak stosunkowo duża grupa osób (uczniowie Montessori), które wskazały, iż osoby bezdomne emigrują dlatego też zadałem pytanie dotyczące powodów emigracji.

ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH

Tabela 21. Migracje bezdomnych

Tak, ze względu na	K*	M*
Złe zarobki	0	0
Brak pracy	10	17
Pieniądze	21	9
Złe towarzystwo	0	0

* K – kobiety; M – mężczyźni



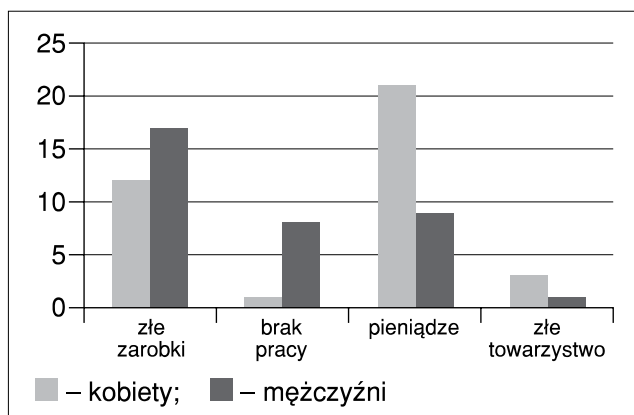
Rysunek 21. Migracje bezdomnych

ODPOWIEDZI MONTESSORI

Tabela 22. Migracje bezdomnych

Tak, ze względu na	K*	M*
Złe zarobki	12	17
Brak pracy	1	8
Pieniądze	21	9
Złe towarzystwo	3	1

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 22. Migracje bezdomnych

Jak widać najwyższe wskazania w przypadku pytania dotyczącą pieniędzy czyli zarówno tych które można zarobić zagranicą jak i brak możliwości zarobienia w Polsce. Ankietowani wskazywali także często na brak wiedzy na ten temat a tym samym nie mieli wiedzy, co było powodem emigracji jeśli ma ona miejsce. Również nie potrafili udzielić jednoznacznej odpowiedzi czy ona jest spowodowana tylko chęcią zmiany środowiska, czy być może innymi czynnikami takimi jak dostęp do różnego typu ośrodków pomocy społecznej, możliwością zdobycia pracy, itp.

Przedostatnim pytaniem z badania było dotyczące bezpośredniego kontaktu z osobą bezdomną a jeśli tak to w jakich okolicznościach to nastąpiło. W zestawieniu tabelarycznym podano tylko odpowiedzi na tak uwzględniając okoliczności poznania osób bezdomnych.

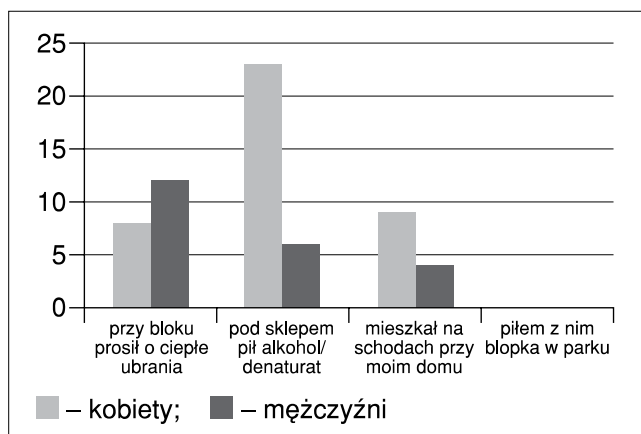
ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH

Tabela 23. Kontakt z osobą bezdomną

Czy poznałeś bezdomnego? jeżeli tak to w jakich okolicznościach	K*	M*
Przy bloku prosił o ciepłe ubrania	8	12
Pod sklepem – pił alkohol/ denaturat	23	6
Mieszkał na schodach przy moim domu	9	4
Piłem z nim bloopka w parku	0	0

* K – kobiety; M – mężczyźni

Jak widać osoby bezdomne są stałym elementem naszej rzeczywistości. Są także częstokroć traktowane z pogardą i odrazą, na co wskazuje ostatnie pytanie w badaniu dotyczące podania ręki. W opracowaniu obecnego pytania widać, iż najczęściej spotykamy osoby bezdomne, które albo proszą o wsparcie albo przebywają w określonych miejscach.



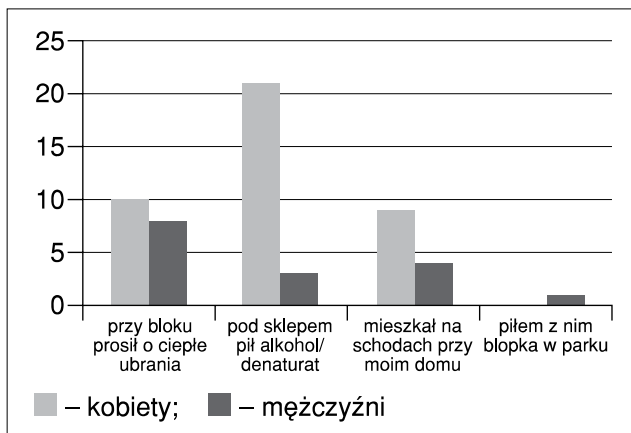
Rysunek 23. Kontakt z osobą bezdomną

ODPOWIEDZI MONTESSORI

Tabela 24. Kontakt z osobą bezdomną

Czy poznałeś bezdomnego, jeśli tak to w jakich okolicznościach?	K*	M*
Przy bloku prosił o ciepłe ubrania	10	8
Pod sklepem – pił alkohol/ denaturat	21	3
Mieszkał na schodach przy moim domu	9	4
Piłem z nim bloopka w parku	0	1

* K – kobiety; M – mężczyźni



Rysunek 24. Kontakt z osobą bezdomną

W przypadku każdej ze szkół widzimy, iż najczęściej uczniowie widzą osoby bezdomne pod sklepem pijące alkohol proszących o wsparcie. Wiedza na temat tego czy są to osoby bezdomne a nie np. drobne pijaczki (określenie uczniów) czerpią z tego, że osoby bezdomne afiszują się swoją bezdomnością, wskazują np. pod sklepem na potrzebę wsparcia groszem i że są bezdomne.

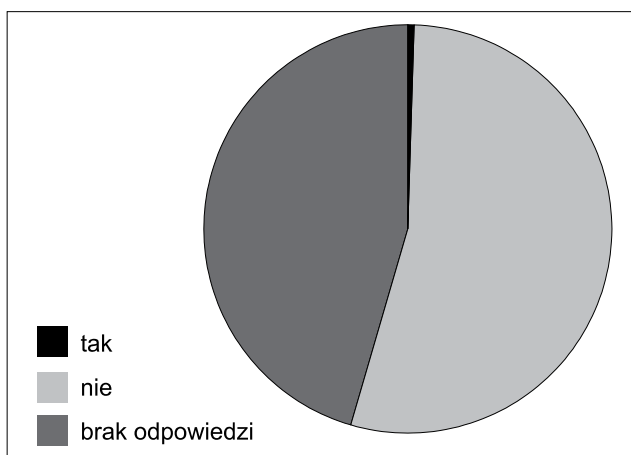
Ostatnie pytanie dotyczy bezpośredniego kontaktu z osobą bezdomną. Czy podałyby rękę bezdomnemu, lub pomogły mu nieść jego tobołki? Postawienie tak bezpośredniego pytania jest konsekwencją wcześniejszego pomiaru testem Bogardusa. Jak widać w obu szkołach uczniowie twierdzą, że nie podadzą ręki bezdomnemu ani też nie pomogą nieść jego tobołków. Większa skala niechęci występuje w przypadku osób ze szkoły publicznej. Jednakże brak odpowiedzi zanotowano w przypadku uczniów montesoriańskich.

ODPOWIEDZI UCZNIÓW GIMNAZJÓW PUBLICZNYCH

Tabela 25. Czy podałyby rękę bezdomnemu

	%
tak	1%
nie	58%
brak odpowiedzi	41%

* K – kobiety; M – mężczyźni

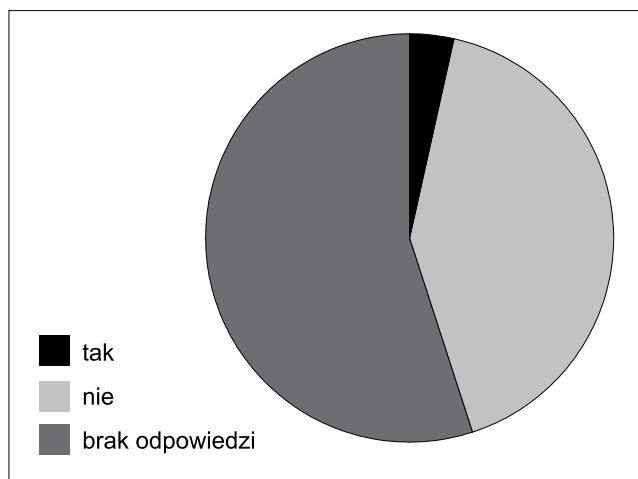


Rysunek 25. Czy podałyby rękę bezdomnemu (procentowy rozkład odpowiedzi wśród ankietowanych)

ODPOWIEDZI UCZNIÓW MONTESSORI**Tabela 26. Czy podałybyś rękę bezdomnemu**

	%
tak	7%
nie	33%
brak odpowiedzi	60%

* K – kobiety; M – mężczyźni

**Rysunek 26. Czy podałybyś rękę bezdomnemu (procentowy rozkład odpowiedzi wśród ankietowanych)**

Niestety na ogół jesteśmy przesiąknięci niechęcią do ludzi błakających się po ulicach w brudnej, cuchnącej odzieży. Bezdomni często wywołują w nas wstręt i odrazę. Nikt z nas praktycznie nie stara się dociec przyczyn, które doprowadziły ich do takiego poziomu życia. Jednak bywa czasami i tak, że bezdomni wzbudzają w nas współczucie. Myślę, że jest to sprawa bardzo indywidualna każdego człowieka. Są ludzie, którzy chętnie, z przyjemnością, czy też z potrzeby serca pomagają innym. Są też tacy, którym problemy innych są zupełnie obce.

3. ZAKOŃCZENIE

Problematyka bezdomności jest tak stara jak ludzkie poszukiwanie miejsca do życia, ciepłego i bezpiecznego kąta do życia, ostoi i prywatności. Wbrew pozorom bezdomność nie jest jedynie obrazem brudnego i śmierdzącego żebraka a specyficznym niejednokrotnie ukrytym środowiskiem ludzi doświadczonych przez życie i bardzo bezpośrednio tego życia doświadczających. Historie osób bezdomnych mają wiele scenariuszy wiele z nich napisanych zostało przez okoliczności i czynniki zewnętrzne, które tak a nie inaczej pokierowały życiem bezdomnych. Wiele z nich

napisali oni sami poprzez swoje zachowania, często niebezpieczne i nierozważne. Niezależnie jednak od historii życia poszczególnych jednostek bezdomność jest problemem każdej z nich razem i każdej z osobna. Rozwiązanie problemu bezdomności leży w interesie każdego zarówno osób, które zostały doświadczone bezdomnością jak i osób, które są władne w rozwiązaniu tegoż problemu. Podstawowym jednak problemem stojącym na przekór polityce wsparcia jest wiedza na temat bezdomności. Jeżeli nie poznamy dokładnie czym jest bezdomność jakie ma podłoże, które jednostki wpadają w bezdomność i które są zagrożone. Jeżeli nie poznamy czynników „wprowadzających” w bezdomność nie będziemy umieli ich eliminować. Stąd też bardzo ważne wydaje się być kreowanie polityki uświadamiającej czym jest bezdomność i kim są bezdomni. Bardzo ważna staje się także praca z osobami bezdomnymi z podkreśleniem tych osób, które można określić jako niewidoczne i niepoliczalne. Mam tu na myśli tych bezdomnych, którzy „wymykają się” wszelkim statystykom. Nie chcą pomocy, nie oczekują wsparcia sami organizują sobie przestrzeń do życia. Badania przeprowadzone wśród młodzieży gimnazjalnej skazują na małą wiedzę uczniów na temat bezdomności i jej pejoratywne nastawienie do osób borykających się z bezdomnością. Jak wskazują moje badania problemem jest nie tylko brak wiedzy ale także brak świadomości, że nie wszystkie osoby żebrzące na ulicy to bezdomni. A wsparcie tych osób nie polega jedynie na oferowaniu datków w postaci pieniędzy czy jedzenia. Jak wspomniałem we wstępie niniejszego opracowania budowanie świadomości społecznej na temat bezdomności powinno być dziś priorytetem, szczególnie w kontekście rosnącej skali tego problemu. Którego swoiście pojęte apogeum miało miejsce po 2008 roku w konsekwencji światowego kryzysu ekonomicznego. Konsekwencje tego kryzysu odczuwane są do dziś i widać to nie tylko w Polsce ale przede wszystkim w środowisku polskiej emigracji. Jest to tym bardziej ważne, iż badania wskazują na fakt występowania bezdomności Polaków na emigracji, jaką my w ojczyźnie znamy z obrazów żebrzących Rumunów, czy Bułgarów. Póki co nie mamy jeszcze w Europie takiej bezdomności jaką możemy zobaczyć w Rosji, czy na Białorusi, jednak jeśli nie podejmiemy działań edukacyjnych oraz administracyjnych czeka nas podobna sytuacja.

Warto jeszcze podkreślić, wagę badań młodzieży gimnazjalnej w kontekście zmian, jakie w 2017 roku będzie znów przechodzić system edukacji. Powrót do ośmioletniej podstawówki spowoduje, że dzieci i młodzież nie będą przechodzić traumatycznego przejścia do innego środowiska (tak jak to miało miejsce w przypadku funkcjonowania gimnazjów), tym samym istnieje prawdopodobieństwo, że inaczej kształtowane będą ich postawy, inaczej widzieć będą otaczający świat i tak też go traktować. To oczywiście daleko posunięte dywagacje, jednakże skłaniają ku temu by za kilka lat, kiedy przejdzie cały rocznik uczniów w nowym systemie sprawdzić ich „widzenie” bezdomnych i bezdomności.

BIBLIOGRAFIA:

1. Baran Z., Cyran. A, Momora Z., *Metoda Marii Montessori – historia i współczesność*// wychowanie w przedszkolu 2002, nr 6, s 341-343.
2. Erenc J. *Bycie innym. Problem wykluczenia i izolacji ludzi niepełnosprawnych*. Gdańsk, 2008.
3. Guz S., *Metoda Montessori a zachowania społeczne dzieci* //wychowanie w przedszkolu 2002, nr 9, s. 515-520.
4. Guz S., *Organizacja pracy uczniów w średniej szkole Montessori na przykładzie Szkoły Woods w Huston w stanie Teksas*// wychowanie na co dzień 2000, nr ½, s 3-7.
5. Kwiecień M., *Współczesne społeczeństwo wiedzy*. Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu wersja internetowa. Dostęp 2015-02-02.
6. Lukaniuk-Quintanilla A., *Szkoła Marii Montessori – historia i współczesność*, Oficyna Wydawnicza Espero, Kraków 1998.
7. Łukasiewicz R. *Poławiacze pereł, czyli eurobezdromność w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych*. Wydawnictwo WSM Warszawa 2016.
8. Łukasiewicz R., *Niewidzialni – obecni, ogólnopolskie badanie bezdromności w opinii społeczeństwa polskiego*. W opracowaniu.
9. Mikosza M., *Zrozumieć Montessori*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 16-23.
10. Stein B., *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2003.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

11. *Socjodemograficzny Portret Zbiorowości Ludzi Bezdromnych Województwa Podlaskiego* – Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Białymstoku Obserwatorium Integracji Społecznej, www.rops-bialystok.pl dostęp 2015-04-12.
12. *Analiza problemów bezdromności na terenie Powiatu Pułtuskiego* red. Widera W. <https://ah.edu.pl> dostęp 2015-03-02.

ODBORNÁ PRÍPRAVA ŽIAKOV NA SLOVENSKU – DUÁLNE VZDELÁVANIE / TRAINING OF PUPILS IN SLOVAKIA – DUAL EDUCATION

ABSTRAKT

Autor sa v príspevku zaoberá transformačnými trendami v odbornom vzdelávaní na Slovensku. Východiskom zmien v odbornom vzdelávaní je implementácia duálneho vzdelávania do odborných škôl s cieľom zlepšiť pripravenosť absolventov na trh práce. Autor tiež prezentuje výsledky prieskumného šetrenia zameraného na prínos, slabé a silné stránky princípov duálneho vzdelávania.

ABSTRACT

The author of the report is concerned with transformation trends in vocational teaching and learning in Slovakia. The basis of the changes in vocational teaching and learning is the implementation of dual education to vocational schools with the aim to improve readiness of graduates for the labour market. The author also presents the results of the survey aimed at contribution, strong and weak indicators of the dual education principles.

KEY WORDS: TRAINING OF PUPILS, SCHOOL, TEACHING, LEARNING.

Úvod

Koncepcia súčasného odborného vzdelávania vychádza z politických a ekonomických zmien na Slovensku po 1989 r. Ak bolo za bývalého režimu odborné vzdelanie nadradované nad všeobecné vzdelanie vďaka svojmu kvantifikovateľnému prínosu, bezprostredne po zmenách v 1989 r. stúpa záujem o všeobecné vzdelávanie, ktoré sa vníma ako kultivácia duševného bohatstva na rozdiel od odborného vzdelávania, ktoré bolo reflektované ako vynútené smerovanie k pracovnému procesu. V tomto období sa začínajú prejavovať silné tlaky na zvýšenie kapacity akademického všeobecnovzdelávacieho prúdu vzdelávania. Pre odborné vzdelávanie vzniká naliehavá potreba reštrukturalizácie, ktorá by mala zasiahnuť nielen počiatočné odborné vzdelávanie, ale aj oblasť ďalšieho odborného vzdelávania. V priebehu 90. rokov prešlo odborné vzdelávanie v SR výraznými zmenami. Tieto zmeny zasiahli jednak počiatočné odborné vzdelávanie, ktoré sa od školskej reformy v 1976 r. realizovalo na stredných odborných školách a stredných odborných učilištiach a jednak aj ďalšie odborné vzdelávanie, ktoré sa pôvodne uskutočňovalo formou štúdia popri zamestnaní a formou podnikového vzdelávania (Bajtoš, J. - Kulich, D. - Srnáková, A. - Zahradníková, E., 1998). Odborné vzdelávanie stratilo na sociálno-politickom statuse, no väčšia strata bola v tom, že sa rozpadla aj jeho ekonomická základňa. Slovenský priemysel stratil východné trhy a čiastočne aj výrobný program.

Vzdelávanie a odborná príprava sú kľúčovými faktormi ovplyvňujúcimi zamestnanosť mladých ľudí, mladí ľudia môžu získať správne zručnosti a postoje v príprave na prácu a uľahčí sa im tak prechod zo školy do pracovného prostredia. Zložitá situácia mladých ľudí na trhu práce si vyžaduje riešenia, ktoré podporujú prechod zo školy do pracovného prostredia. V odbornom vzdelávaní sa v súčasnosti obracia pozornosť najmä na získavanie praktických pracovných zručností, na prepojenie odborného vzdelávania v školách s konkrétnym zamestnávateľom a na podporu technických odborov vzdelávania. Dnes sa často stretávame s výzvami adresovaným zamestnávateľom aby podporili zásadu partnerstva a spoluprácu všetkých zúčastnených strán na rozvoji vzdelávacích systémov, systémov odbornej prípravy a na rozvoji celoživotného vzdelávania. Účinnější spolupráca zamestnávateľov so strednými odbornými školami povedie k vyššej previazanosti výučby v školách s potrebami zamestnávateľov v oblasti prípravy ich budúcich zamestnancov. Teda ide o využívanie princípu duálneho vzdelávania. Duálne vzdelávanie sa stane významným nástrojom pre znižovanie nezamestnanosti mladých ľudí, ktorej hlavnou príčinou je nesúlad medzi zručnosťami absolventov škôl a potrebami zamestnávateľov. V súčasnosti je tento nesúlad jednou z charakteristických nevýhod mladých ľudí vstupujúcich na trh práce.

1. DUÁLNE VZDELÁVANIE

Základné úlohy odborného vzdelávania, v rámci ktorého sa využíva duálne vzdelávanie, je možné zhrnúť do týchto hlavných bodov (BAJTOŠ, J., 1999):

- spĺňať požiadavky priemyslu na miestnej a národnej úrovni,
- modernizovať kurikulum v súlade s najnovšími inováciami priemyselnej techniky a výrobných technológií,
- schopnosť rýchlo reagovať na meniace sa potreby priemyslu v súlade s vedecko-technickým pokrokom,
- pružne vykrývať novovznikajúce povolania kvalifikovanými pracovníkmi,
- vyhovovať osobným a profesijným potrebám jednotlivcov všetkých vekových kategórií, rešpektovať vzdelávaciu autonómiu a individualitu vzdelávaných,
- poskytnúť každému možnosť dosiahnuť úspech vo vzdelávaní na akékkoľvek úrovni,
- umožniť jednotlivcom, aby mohli bez podstatnej straty času zmeniť smer štúdia z dôvodov osobného výberu alebo podľa možností na trhu práce,
- zabezpečiť výraznú demokraciu, filozofickú a názorovú pluralitu, humanizmus,
- zabezpečiť vedeckosť, odbornosť, efektívnosť vzdelávania,
- hľadať možnosti koordinácie a spolupráce inštitúcií zabezpečujúcich ďalšie odborné vzdelávanie.

Duálne vzdelávanie kombinuje odborné vzdelávanie v škole a odbornú prípravu na konkrétnom pracovisku u zamestnávateľa v rámci jedného vzdelávacieho postupu. Duálne vzdelávanie ako kombinácia teoretického vzdelávania na pôde školy a praktického odborného vzdelávania u zamestnávateľa sa v celej Európe považuje za najlepšie riešenie nezamestnanosti mladých ľudí a je kľúčovým faktorom úspešnej hospodárskej politiky vyspelých štátov a hlavným nástrojom na znižovanie nezamestnanosti mladých ľudí. Duálne vzdelávanie je založené na učebnej zmluve medzi zamestnávateľom a žiakom a zmluve o duálnom vzdelávaní medzi zamestnávateľom a strednou odbornou školou. Ide o spojenie praktického vyučovania u zamestnávateľa s teoretickým vzdelávaním v odbornej škole. Odborné vzdelávanie a príprava na povolanie systémom duálneho vzdelávania priamo u zamestnávateľa môže zohrať nezastupiteľnú úlohu v zlepšovaní stavu zamestnateľnosti absolventov odborných škôl. Je súčasne aj nástrojom pre zosúladenie počtu absolventov odborného vzdelávania v jednotlivých učebných odboroch a študijných odboroch s potrebami trhu práce (Kováč.L. - Žitnáková.M., 2015). Systém duálneho vzdelávania je systém odborného vzdelávania a prípravy žiaka založený na:

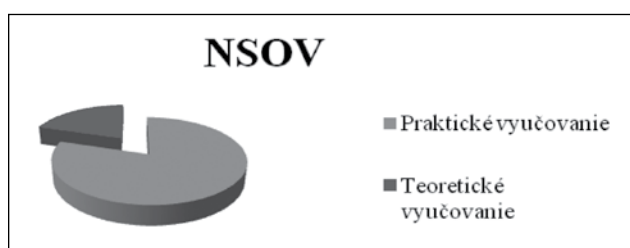
- a) Zmluvnom vzťahu medzi zamestnávateľom a žiakom (učebná zmluva).
- b) Zmluvnom vzťahu medzi zamestnávateľom a strednou odbornou školou (zmluva o duálnom vzdelávaní).

- c) Výkone praktického vyučovania žiaka priamo u zamestnávateľa na pracovisku praktického vyučovania.
- d) Zodpovednosti zamestnávateľa za praktické vyučovanie.
- e) Financovanie praktického vyučovania zamestnávateľom.

Duálne vzdelávanie je systém odborného vzdelávania a prípravy na výkon povolania, ktorým sa získavajú vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné pre konkrétne povolanie. Vyznačuje sa najmä úzkym prepojením všeobecného a odborného teoretického vzdelávania v strednej odbornej škole s praktickou prípravou u zamestnávateľa. Organizácia praktického vyučovania v rámci duálneho vzdelávania môže využívať týždenné, dvojtýždňové, mesačné alebo aj viacmesačné bloky. Tým sa zabezpečí, že vzdelávanie a príprava žiaka na výkon povolania zodpovedajú požiadavkám zamestnávateľov a praktické vyučovanie žiaka sa vykonáva priamo v prevádzke zamestnávateľa. Zamestnávateľ pritom nie je povinný vytvoriť samostatný priestor na zabezpečenie praktického vyučovania, ale môže zaradiť žiaka priamo do výrobných činností na prevádzke. V závislosti od technického a technologického zamerania a vybavenia zamestnávateľa, môže zamestnávateľ rozhodnúť, že praktické vyučovanie v rozsahu do 40% celkového rozsahu vyučovacích hodín za štúdium sa uskutoční v dielni školy. Zamestnávateľ môže tiež rozhodnúť, že praktické vyučovanie v rozsahu 40% z celkového rozsahu vyučovacích hodín za štúdium sa uskutoční aj u iného zamestnávateľa, ktorý má osvedčenie na výkon praktického vyučovania v systéme duálneho vzdelávania. Zamestnávateľ tak môže časť praktického vyučovania žiakov poskytovať na svojom pracovisku, časť aj v dielni školy a časť praktického vyučovania aj u iného zamestnávateľa, pričom musí byť dodržaný maximálny rozsah praktického vyučovania (Kováč.L. - Žitnáková.M., 2015).

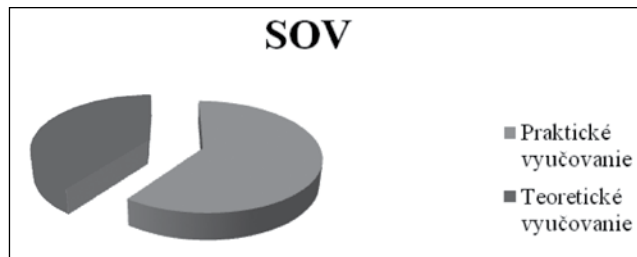
Duálne vzdelávanie ako kombinácia teoretickej prípravy a praktického vyučovania sa môže uskutočňovať tak v učebných ako aj v študijných odboroch a to na všetkých stupňoch vzdelávania. Podmienkou pre odborné vzdelávanie systémom duálneho vzdelávania je dodržanie minimálneho podielu praktického vyučovania z celkového rozsahu vyučovacích hodín v danom odbore štúdia, ktorý je daný vo vzorových učebných plánoch pre jednotlivé stupne vzdelania nasledovne:

Nižšie stredné odborné vzdelanie (2-ročné učebné odbory) – NSOV.



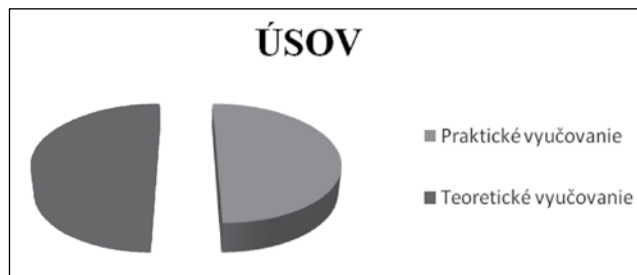
Graf č. 1. Spracované podľa Kováč.L. - Žitnáková.M., 2015

Stredné odborné vzdelanie (3-ročné a 4-ročné učebné odbory) – SOV.



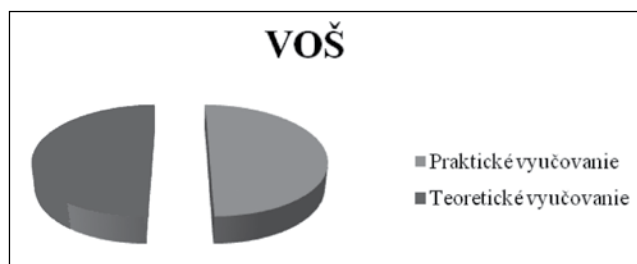
Graf č. 2. Spracované podľa Kováč.L. - Žitnáková.M., 2015

Úplné stredné odborné vzdelanie (4-ročné odbory) – ÚSOV.



Graf č. 3. spracované podľa Kováč.L. - Žitnáková.M., 2015

Vyššie odborné vzdelanie (2-ročné pomaturitné kvalifikačné štúdium) – VOŠ.



Graf č. 4. Spracované podľa Kováč.L. - Žitnáková.M., 2015

Duálne vzdelávanie sa môže uskutočňovať ako 2-ročné až 5-ročné denné štúdium, ktoré priamo pokračuje po ukončení 9. ročníka základnej školy, ale aj ako denné štúdium v nadväzujúcich formách štúdia určených pre absolventov stredných škôl s výučným listom alebo maturitným vysvedčením, ktorými sú 1-ročné a 2-ročné štúdium v učebnom odbore, alebo 2-ročné pomaturitné kvalifikačné štúdium v študijnom odbore a 3-ročné vyššie odborné štúdium. Školy zapojené do duálneho vzdelávania prispôbujú školské vzdelávacie programy požiadavkám zamestnávateľov na základe zmluvy o duálnom vzdelávaní uzatvorenej medzi zamestnávateľom a školou a v súlade so vzorovými učebnými plánmi a vzorovými učebnými osnovami pre systém duálneho vzdelávania.

SILNÉ STRÁNKY DUÁLNEHO VZDELÁVANIA

- Vysokokvalifikovaná pracovná sila, plynulý prechod zo vzdelávania na trh práce.
- Nadobudnutie kvalifikácie a praxe priamo u zamestnávateľa.

- Osvojenie si pracovných návykov priamo vo výrobnom procese u zamestnávateľa.
- Výučba na nových technológiách priamo u zamestnávateľa.
- Zodpovednosť zamestnávateľa za praktickú časť odborného vzdelávania.
- Vplyv zamestnávateľov na obsah odborného vzdelávania.
- Aktuálnosť vzdelávacích programov a ich obsahu možnosť flexibility v ich úprave.
- Overenie vedomostí a zručností absolventa zamestnávateľom pri ukončovaní štúdia.
- Žiak si vyberá povolanie a zamestnávateľa, ktorý mu zabezpečí praktické vyučovanie.
- Výber žiaka na duálne vzdelávanie priamo zamestnávateľom a prijímanie žiaka do školy so súhlasom zamestnávateľa.
- Finančné a hmotné zabezpečenie žiaka zamestnávateľom.
- Úzka spolupráca podniku, školy a žiaka.
- Prakticky cielené učebné osnovy pre jednotlivé odbory.
- Vysoká pravdepodobnosť získania pracovnej zmluvy so zamestnávateľom (Karaffová, 2016).

PRÍLEŽITOSTI DUÁLNEHO VZDELÁVANIA

- Zvýšenie zamestnanosti absolventov stredných odborných škôl.
- Príležitosť pre mladých získať kvalitnú prípravu na povolanie.
- Zlepšenie úrovne odborných kompetencií a pracovnej morálky absolventov škôl.
- Reálne pracovné, sociálne situácie a osvojenie si „firemnej kultúry“.
- Výber vhodných absolventov a ich zamestnanie pre vlastné potreby podniku.
- Vytváranie vzdelávacích programov podľa požiadaviek a potrieb zamestnávateľov.
- Zjednotenie obsahu a náročnosti kvalifikačných skúšok, kvalifikačných úrovní.
- Zvýšenie konkurencieschopnosti podnikov.
- Možnosť dofinancovania prechodu na duálny systém zo štrukturálnych fondov EÚ.
- Zvýšenie objemu financií do školstva.
- Vstup zamestnávateľov do zvyšovania odbornej úrovne učiteľov odborných predmetov a majstrov odbornej výchovy (Karaffová, 2016).

2. PRIESKUM NÁZOROV UČITEĽOV NA DUÁLNE VZDELÁVANIE

Podnetom k realizácii prieskumu, týkajúceho sa implementácie duálneho vzdelávania na stredných odborných školách, bol dlhodobý záujem autora o problematiku transformačných trendov odborného vzdelávania v podmienkach Slovenskej republiky. Napriek tomu, že duálne vzdelávanie je v popredí záujmu odborníkov v oblasti odborného vzdelávania, myslíme si, že nami realizované prieskumné šetrenie môže dokreslovať a obohatiť skutočný stav poznania a to z pohľadu učiteľov odborných predmetov. V predkladanom príspevku využijeme iba parciálnu časť získaných výsledkov a to z ohľadom na obmedzený rozsah príspevku.

HLAVNÝ CIEĽ PRIESKUMU

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory učiteľov na duálne vzdelávanie.

Hlavný cieľ prieskumu sme rozdelili do nasledovných čiastkových cieľov:

- zistiť, odkiaľ učители čerpajú teoretické informácie o duálnom vzdelávaní,
- zistiť, aký význam pripisujú učители duálnemu vzdelávaniu,
- zistiť, či profil absolventa zohľadňuje potreby trhu práce,
- zistiť, ktoré zručnosti potrebné pre trh práce nadobudnú žiaci v školách začlenených do prieskumného šetrenia,
- zistiť odhadovanú časovú adaptáciu absolventa školy pre trh práce,
- zistiť prínos duálneho vzdelávania na zlepšenie uplatnenia absolventov školy na trhu práce.

METODIKA A ORGANIZÁCIA PRIESKUMU

Prieskum bol realizovaný kvantitatívnou metódou zberu dát prostredníctvom dotazníka s 22 položkami, z ktorých 15 malo charakter zatvorenej položky s možnosťou jednoduchého výberu a 7 položiek bolo otvorených. Polouzavreté položky mali zároveň formu posudzovacej škály. Pred samotným prieskumom prebehlo pilotné overenie dotazníka, ktorého sa zúčastnilo 5 respondentov. Ich postrehy a pripomienky prispeli k drobným úpravám dotazníka, ktorých cieľom bolo zabezpečiť čo najvyšší stupeň zrozumiteľnosti jednotlivých položiek. Vyhodnotením takto získaných údajov sme si zároveň overili možnosti štatistického spracovania dát.

Prieskum prebiehal v mesiacoch február 2016 r. až marec 2016 r. Dotazník sa k respondentom (učiteľom odborných predmetov) dostal jednou distribučnou formou, a to osobným rozdaním počas porady v zborovni školy za asistencie riaditeľa školy. Zo 45-tich rozdaných dotazníkov sa nám k vyhodnoteniu dostalo 40 dotazníkov.

Dotazník celkovo vyplnilo 40 respondentov – výlučne učiteľov stredných odborných škôl stredných škôl, z toho 20

učiteľov zo školy, ktorá nebola zapojená do systému duálneho vzdelávania (50 %) a 20 učiteľov zo školy, ktorá bola zapojená do systému duálneho vzdelávania (50 %).

VÝSLEDKY PRIESKUMU A ICH INTERPRETÁCIA

Tab. 1. Zdroj informácií o duálnom vzdelávaní

Odkiaľ ste získali informácie o duálnom vzdelávaní ?							
		Školy s DV		Školy bez DV		Celkom	
		Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
1.	Vedenie školy, kolegovia	15	75,00%	6	30,00%	21	52,50%
2.	Vzdelávacie semináre	4	20,00%	7	35,00%	11	27,50%
3.	TV, internet, tlač	1	5,00%	5	25,00%	6	15,00%
4.	Iný zdroj	0	0,00%	2	10,00%	2	5,00%

Najčastejším zdrojom informácií o duálnom vzdelávaní pre učiteľov je vedenie škôl. Takto sa vyjadrilo 52,50 % respondentov, pričom zo školy, ktorá je zapojená do systému duálneho vzdelávania zdieľa tento názor až 75,0 % respondentov. Je to pochopiteľné, pretože ak škola využíva duálne vzdelávanie bolo potrebné učiteľov s týmto systémom oboznámiť, čo bola prioritná úloha vedenia školy. Počas vzdelávacích seminárov sa o duálnom vzdelávaní dozvedelo 27,50 % respondentov, pričom viac ako jedna tretina respondentov (35,00 %) ich bolo zo školy, ktorá do systému duálneho vzdelávania nie je zapojená. Menej častým zdrojom informácií o duálnom vzdelávaní sú médiá, t.j. TV, internet a denná tlač.

Tab. 2. Význam duálneho vzdelávania

Má duálne vzdelávanie význam z pohľadu pedagóga ?							
		Školy s DV		Školy bez DV		Celkom	
		Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
1.	Určite, je to pozitívna zmena	14	70,00%	8	40,00%	22	55,00%
2.	Možno má význam	3	15,00%	4	20,00%	7	17,50%
3.	Nie som si istý, či je to významná zmena	2	10,00%	2	10,00%	4	10,00%
4.	Neviem posúdiť	1	5,00%	6	30,00%	7	12,50%

Najviac opýtaných respondentov (55,0 %) hodnotí proces duálneho systému s pohľadu pedagóga na školách určite pozitívne, jednoznačne má význam. Takto ju hodnotí (70,0 %) respondentov zo škôl, ktoré sú v systéme duálneho vzdelávania a len (40,0 %) respondentov zo škôl, ktoré nie sú v systéme duálneho vzdelávania. Celkom pozitívne, teda možno má význam hodnotí systém duálneho vzdelávania na odborných školách (17,50 %) opýtaných respondentov. Negatívne resp. nevedia či bude mať duálne vzdelávanie na školách význam odpovedalo z celkového počtu respondentov (10,0 %). Iba 12,0 % respondentov sa nevedelo vyjadríť, teda nevedeli posúdiť, či duálne vzdelávanie bude mať svoj význam na školách, z pohľadu pedagóga.

Tab. 3. Profil absolventa školy

Myslíte si, že profil absolventa školy definovaný v škvp plne zohľadňuje potreby trhu práce ?							
		Školy s DV Abs. Rel.		Školy bez DV Abs.....Rel.		Celkom Abs.....Rel.	
1.	Určite áno	4	20,00%	2	10,00%	6	15,00%
2.	Skôr áno	8	40,00%	5	25,00%	13	32,50%
3.	Neviem posúdiť	1	5,00%	3	15,00%	4	10,00%
4.	Skôr nie	4	20,00%	7	35,00%	11	27,50%
5.	Určite nie	3	15,00%	3	15,00%	6	15,00%

Najviac učiteľov, až (32,50 %) z celkového počtu opýtaných respondentov hodnotí že, profil absolventa pre odbory ich školy skôr zohľadňuje potreby trhu práce. Takto sa vyjadrilo 40,0 % respondentov zo školy zapojenej do systému duálneho vzdelávania ale len 25,0 % respondentov zo školy, ktorá nie je zapojená do systému duálneho vzdelávania. Z výsledkov je zrejmé, že odborné školy zapojené do systému duálneho vzdelávania majú definovaný profil absolventa zohľadňujúci potreby trhu práce. Až 27,50 % respondentov vyjadrilo svoj názor v tom zmysle, že profil absolventa nezohľadňuje potreby trhu práce, pričom zo školy, ktorá nie je v systéme duálneho vzdelávania to bolo až 35,00 %.

Tab. 4. Zručnosti absolventov

Aké zručnosti majú absolventi vašej školy najlepšie vo vzťahu k potrebám trhu práce ?							
		Školy s DV Abs. Rel.		Školy bez DV Abs. Rel.		Celkom Abs. Rel.	
1.	Odborné zručnosti	12	60,00%	7	35,00%	19	47,50%
2.	IT zručnosti	2	10,00%	3	15,00%	5	12,50%
3.	Neviem posúdiť	1	5,00%	2	10,00%	3	7,50%
4.	Podnikateľské zručnosti	4	20,00%	6	30,00%	10	25,00%
5.	Jazykové zručnosti	1	5,00%	2	10,00%	3	7,50%

Za najlepšie zručnosti absolventov zodpovedajúcich trhu práce respondenti najviac oceňujú odborné zručnosti, až 47,50% respondentov. Pričom tento názor zastáva 60,0% respondentov zo školy zapojenej do systému odborného vzdelávania a len 35,0% respondentov zo školy, ktorá v uvedenom systéme vzdelávania nie je zapojená. Výsledky jednoznačne dokumentujú, že duálne vzdelávanie lepšie pripraví absolventov pre trh práce v oblasti odborných zručností. Čo sa týka podnikateľských zručností, tak túto možnosť uviedlo celkom 25,0% respondentov, pričom väčšie zastúpenie mali respondenti zo školy, ktorý v systéme duálneho vzdelávania nie je – celkom 30,0%. Nelichotivá je situácia v oblasti jazykových zručností, pretože len 7,5% respondentov uviedlo, že škola uvedenými zručnosťami vybaví svojich absolventov.

Tab. 5. Časová adaptácia absolventov v praxi

Aká je odhadovaná časová adaptácia absolventa školy, aby bol plnohodnotným zamestnancom ?							
		Školy s DV Abs. Rel.		Školy bez DV Abs. Rel.		Celkom Abs. Rel.	
1.	Do 1 mesiaca	3	15,00%	0	0,00%	3	7,50%
2.	Do 3 mesiacov	12	60,00%	4	20,00%	16	40,00%
3.	Do 6 mesiacov	4	20,00%	10	50,00%	14	35,00%
4.	Viac ako 6 mesiacov	1	5,00%	5	25,00%	6	15,00%
5.	Neviem posúdiť	0	0,00%	1	5,00%	1	2,50%

Najviac respondentov, až 40,0% z celkového počtu opýtaných si myslí že, časová adaptácia absolventa strednej školy v odbore, aby bol plnohodnotným zamestnancom je do 3 mesiacov, takto sa vyjadrilo 60,0% respondentov zo školy zapojenej do systému duálneho vzdelávania a len 20,0% respondentov zo školy, ktorá v systéme duálneho vzdelávania nie je. Respondenti zo školy nezapojenej do systému duálneho vzdelávania sa domnievajú v celkovom počte 50,0%, že plnohodnotným zamestnancom sa absolvent stane do 6 mesiacov. Tento názor má však len 20,0% respondentov zo školy zapojenej do systému duálneho vzdelávania. Uvedené výsledky dokladujú, že absolvent školy zapojenej do systému duálneho vzdelávania sa na pracovné podmienky skôr adaptuje (z časového hľadiska to je rozdiel troch mesiacov) ako absolvent strednej odbornej školy, ktorá v systéme duálneho vzdelávania nie je.

Tab. 6. Zamestnateľnosť absolventov

Myslíte si, že sa zvýši zamestnateľnosť absolventov duálneho vzdelávania?							
		Školy s DV Abs. Rel.		Školy bez DV Abs. Rel.		Celkom Abs. Rel.	
1.	Určite áno	6	30,00%	2	10,00%	8	20,00%
2.	Skôr áno	10	50,00%	6	30,00%	16	40,00%
3.	Neviem posúdiť	1	5,00%	8	40,00%	9	22,50%
4.	Skôr nie	3	15,00%	2	10,00%	5	12,50%
5.	Určite nie	0	0,00%	2	10,00%	2	5,00%

Najviac respondentov, až 40,0 % z celkového počtu opýtaných si myslí, že zamestnateľnosť na trhu práce absolventa duálneho vzdelávania sa zvýši skôr áno. Názor, že určite áno má 20,0 % respondentov. Názory respondentov zo školy zapojenej do duálneho vzdelávania tieto tvrdenia podporuje až v zastúpení 80,0 % respondentov. Na základe uvedeného konštatujeme, že učitelia odbornej školy zapojenej do duálneho vzdelávania vidia väčšie perspektívy pre svojich absolventov pri hľadaní si zamestnania a následnom uplatnení sa na trhu práce.

ZÁVERY A ODPORÚČANIA

Výsledky prieskumu poukazujú na skutočnosť, že podľa názorov učiteľov žiak, ktorý sa bude pripravovať v systéme duálneho vzdelávania bude dostatočne kvalifikovaný pre trh práce. Jeho teoretické vedomosti a najmä praktické zručnosti budú prepojené na požiadavky praxe, čím sa zvýši zamestnateľnosť absolventa strednej odbornej školy. Preto školám odporúčame zapojiť sa vo väčšej miere do systému duálneho vzdelávania. Duálne vzdelávanie je potrebným modelom, ktorý ponúka absolventom adekvátnu prípravu pre výkon povolania. Je významným nástrojom pre znižovanie nezamestnanosti mladých ľudí, ktorej hlavnou príčinou je nesúlad medzi zručnosťami absolventov škôl a potrebami zamestnávateľov. V súčasnosti je tento nesúlad jednou z charakteristických nevýhod mladých ľudí vstupujúcich na trh práce. Ako začať cestu žiaka za uplatnením sa na trhu práce prostredníctvom duálneho vzdelávania? V prvom kroku treba zabezpečiť dostatočnú informovanosť samotných žiakov a ich rodičov o systéme duálneho vzdelávania. Systém duálneho vzdelávania tak, ako je aktuálne nastavený, má veľký potenciál prispieť k riešeniu vysokej nezamestnanosti na Slovensku. Príkladom môže byť nízka nezamestnanosť mladých ľudí v Rakúsku a Nemecku, kde takýto systém už dlhodobo funguje.

Pre ďalší rozvoj systému duálneho vzdelávania je potrebné posilniť úlohu sociálnych partnerov (zástupcov zamestnávateľov, profesijných združení a pod...), nielen pri výkone praktického vyučovania ale aj pri:

- tvorbe učebných plánov a učebných osnov,
- aktualizácii školských vzdelávacích programov,
- tvorbe profilov absolventa daného odboru štúdia,
- inovačnom vzdelávaní učiteľov odborných predmetov a majstrov odbornej výchovy priamo u zamestnávateľov,
- záverečných a maturitných skúškach.

Zastávame názor, že takto možno do budúcnosti zabrániť tomu, aby absolventi remeselných a technických odborov opúšťali svoju pôvodnú špecializáciu a odchádzali za prácou do iných, často pre nich neperspektívnych odborov.

ZÁVER

Uvedomujeme si, že postupná transformácia odborného vzdelávania na systém duálneho vzdelávania na stredných odborných školách nie je záležitosťou krátkodobou. V záujme rozvoja systému duálneho vzdelávania by sa mala vrátiť česť a vážnosť jednotlivým povolaniam. Domnievame sa, že naznačené východiská zmien systému odborného vzdelávania sú kompatibilné s prístupmi v odbornom vzdelávaní štátov Európskej únie. Bez systémových zmien v odbornom vzdelávaní, ktoré má charakter celoživotného vzdelávania nie je možné dosiahnuť želané výsledky ani v aktívnej politike zamestnanosti štátu.

LITERATÚRA

1. BAJTOŠ, J. - KULICH, D. - SRNÁKOVÁ, A. - ZAHRADNÍKOVÁ, E. (1998): *In-depth Study on Continuing Training*. Bratislava: Slovenské národné observatórium.
2. BAJTOŠ, J. (2000): *Sonda k odbornému vzdelávaniu v Slovenskej republike*. In: DIDMATTECH-99. Nitra, Pedagogická fakulta UKF, s. 224-227.
3. KARAFFOVÁ, R. (2016): *Názory učiteľov odborných škôl na duálne vzdelávanie*. Žilina: ŽU /záverečná práca/, s. 58
4. KOVÁČ, L. - ŽITNÁKOVÁ, M. (2015). *Systém duálneho vzdelávania – manuál pre zamestnávateľa, strednú odbornú školu a zriaďovateľa školy*. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania, s. 112.

ANALIZA KORELACJI W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH / ANALYSIS OF CORRELATION IN PEDAGOGICAL RESEARCHES

STRESZCZENIE

W zamieszczonym opracowaniu przedstawiono usystematyzowany matematyczny model związków korelacyjnych, a także przedstawiono odpowiednie metody obliczenia i interpretacji korelacji zależnie od typu pomiarów zmiennych używanych w badaniach pedagogicznych.

SŁOWA KLUCZOWE: KORELACJA, SKALE POMIARÓW.

ABSTRACT

The mathematical models of cross-correlation are systematized and also the corresponding methods of calculation and interpretation of correlation are presented depending on the type of the variable measuring used in pedagogical researches.

KEY WORDS: CORRELATION, SCALES OF MEASURING.

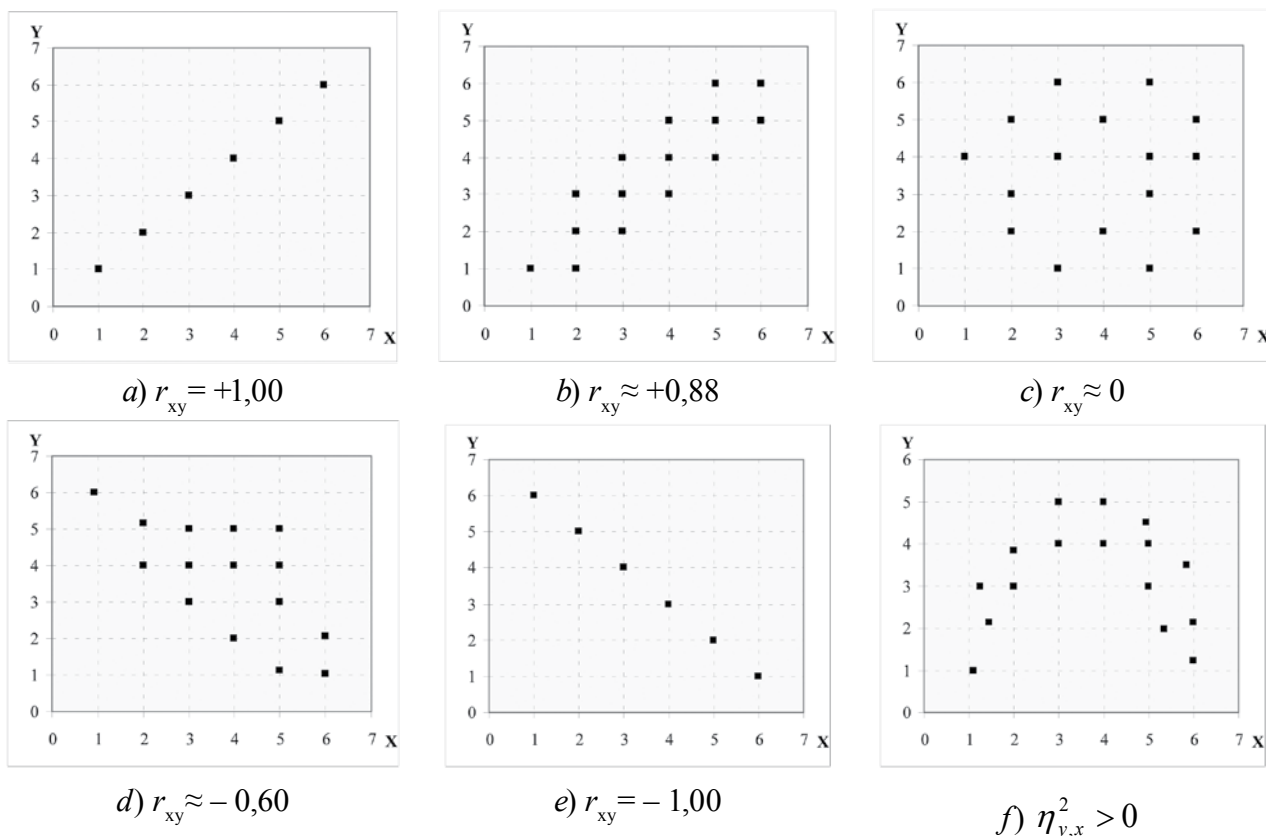
W praktyce badań pedagogicznych dosyć często powstają zadania analizy i oceny *związków* (czasami mówią: *zależności*) cech różnego rodzaju i typu. Te statystyczne związki między zmiennymi danych empirycznych nazywają się *korelacją* (łac. *correlatio* – współzależność). Miernikami kierunku i siły związku zmiennych X i Y są współczynniki korelacji (np. r_{xy}), przyjmujące wartości w przedziale od -1 do $+1$. Rozpoczynając analizę korelacji należy racjonalnie, zależnie od interpretacji sensu rozpoczynając od *związków* przedstawionych za pomocą wykresów rozrzutu wartości zmiennych X i Y (rys. 1).

Jeśli zwiększenie wartości jednej zmiennej (np. X) kojarzy się ze zwiększeniem wartości innej zmiennej (np. Y), wtedy mamy fakt istnienia dodatniej korelacji albo dodatniego *związku* między zmiennymi (np. X i Y) (rys. 1a i 1b). Jeżeli bowiem wzrost wartości jednej zmiennej (np. X) kojarzy się z obniżeniem wartości innej zmiennej (np. Y), to mamy do czynienia z ujemną korelacją albo ujemnym *związkiem* pomiędzy zmiennymi (np. X i Y) (rys. 1d i 1e). Brak związku (brak korelacji) daje się zaobserwować podczas nieobecności zależności pomiędzy zmiennymi (rys. 1c). Siła związku (związek: słaby – umiarkowany – silny – dokładny) wyraża się przez wartość bezwzględną współczynnika korelacji.

Tabela 1. Współczynniki korelacji w zależności od rodzajów skal pomiarowych*

Skale pomiaru cechy Y	Skale pomiaru cechy X		
	Interwałowa (stosunkowa)	Rangowa	Nominalna
Interwałowa (stosunkowa)	Współczynnik korelacji liniowej Pearsona r_{xy} ; Współczynnik stosunku korelacyjnego η^2_{yx}		
Rangowa	Współczynnik Spearmana r_s (skalę interwałową- stosunkową należy konwertować w skalę rangową)	Współczynnik korelacji rangowej Spearmana r_r ; Współczynnik konkordacji W	
Nominalna	Współczynnik korelacji punktowo-biseryjny r_{pb} ; współczynnik korelacji tetrachoryczny r_{tet} ; współczynnik korelacji dwuseryjny r_{bis}	Współczynnik korelacji rangowo-biseryjny r_{rb}	Dychotomiczny współczynnik korelacji ϕ ; Współczynniki asocjacji Φ i kontyngencji Q ; Współczynniki Czuprowa K i Pearsona C

* Według klasyfikacji Stevensa rozróżnia się cztery typy skal pomiarowych: nominalna, porządkowa (rangowa), interwałowa (przedziałowa) i ilorazowa (stosunkowa). On the Theory of Scales of Measurement. Author(s): S. S. Stevens. Source: Science, New Series, Vol. 103, No. 2684 (Jun. 7, 1946), pp. 677-680. Published by: American Association for the Advancement of Science. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1671815>. Accessed: 26/11/2008 09:14



Rysunek 1. Wykresy rozrzutu X i Y oraz wartości współczynników korelacji:

- a) dokładna dodatnia, liniowa zależność; b) silna dodatnia, liniowa zależność; c) brak liniowej zależności; d) umiarkowana, ujemna liniowa zależność; e) dokładna ujemna liniowa zależność; f) zależność nieliniowa.**

Można zauważyć, że zerowa korelacja może świadczyć tylko o nieobecności liniowej zależności, lecz nie o nieobecności jakiegokolwiek związku statystycznego w ogóle (patrz. rozdział „korelacja nieliniowa”). W badaniach pedagogicznych związki nieliniowe obserwujemy dość często (rys. 1f), np. znany jest efekt „zmiany motywacji” gdy wzrost motywacji na początku podwyższa efektywność kształcenia, lecz potem obniża jego wydajność. Metody obliczeń korelacji w zależności od rodzajów skal pomiarowych są usystematyzowane w tabeli nr 1.

Więc, zależnie od typu pomiarów zmiennych wykorzystać można różne matematyczne modele związków, a także odpowiednie metody analizy korelacji.

Współczynnik korelacji liniowej Pearsona r_{xy} wyraża się wzorem:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X}) \cdot (y_i - \bar{Y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2 \cdot \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{Y})^2}} \quad (1)$$

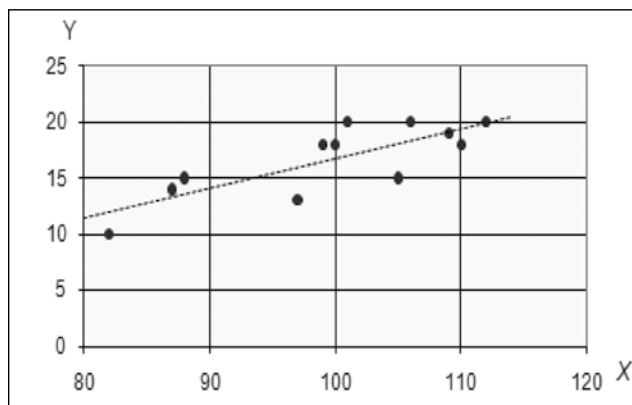
gdzie: x_i i y_i – wartości zmiennych, między którymi szuka się związku;

\bar{X} i \bar{Y} – średni arytmetyczne zmiennych X i Y; n – liczebność próby.

Przykład 1. Ocena związku między zdolnościami intelektualnymi uczniów (X –IQ) a ich postęпами z matematyki (Y – ilość rozwiązanych zadań).

Rozwiązanie:

Przedstawimy wykres rozrzutu zmiennych X i Y aby przekonać się o charakterze liniowym ich związku (rys. 2).



Rysunek 2. Rozrzut zmiennych X i Y

Wykres potwierdza charakter liniowy związku. Dane empiryczne zajmują komórki B3:C14, wyniki obliczenia pokazano na rys. 3, odpowiednie wyrażenia – na rys. 4.

Obliczyć wartość współczynnika korelacji r_{xy} można w sposób “ręczny”.

Średni arytmetyczne \bar{X} i \bar{Y} zmiennych X i Y:

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \cdot \sum_{i=1}^n x_i = 99,67, \quad \bar{Y} = \frac{1}{n} \cdot \sum_{i=1}^n y_i = 16,67$$

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Dane empiryczne			Obliczenia				
2	i	x_i	y_i	$(x_i - X)$	$(y_i - Y)$	$(x_i - X)^2$	$(y_i - Y)^2$	$(x_i - X) \times (y_i - Y)$
3	1	97	13	-2,67	-3,67	7,11	13,44	9,78
4	2	105	15	5,33	-1,67	28,44	2,78	-8,89
5	3	106	20	6,33	3,33	40,11	11,11	21,11
6	4	88	15	-11,67	-1,67	136,11	2,78	19,44
7	5	99	18	-0,67	1,33	0,44	1,78	-0,89
8	6	101	20	1,33	3,33	1,78	11,11	4,44
9	7	109	19	9,33	2,33	87,11	5,44	21,78
10	8	112	20	12,33	3,33	152,11	11,11	41,11
11	9	110	18	10,33	1,33	106,78	1,78	13,78
12	10	87	14	-12,67	-2,67	160,44	7,11	33,78
13	11	82	10	-17,67	-6,67	312,11	44,44	117,78
14	12	100	18	0,33	1,33	0,11	1,78	0,44
15	Suma	1196	200	0,00	0,00	1032,67	114,67	273,67
16	Średnia	99,67	16,67					
17	$r_{xy} =$	0,80						
18	$t_r =$	4,15						
19	$t_{0,01} =$	2,76						

Rysunek 3. Wyniki obliczenia współczynnika korelacji Pearsona r_{xy}

Sumę kwadratów różnic:

$$\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2 = 1032,00, \quad \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{Y})^2 = 114,67$$

Sumę iloczynu różnic i wartość współczynnika korelacji Pearsona r_{xy} :

$$\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X}) \cdot (y_i - \bar{Y}) = 273,67,$$

$$r_{xy} = \frac{273,67}{\sqrt{1032,67 \cdot 114,67}} \approx 0,80$$

Obliczyć wartość współczynnika korelacji r_{xy} można za pomocą funkcji MS Excel =PEARSON(), np. wpisać wyrażenie =PEARSON(B3:B14;C3:C14) w jakąkolwiek wolną komórkę.

Współczynnik korelacji Pearsona $r_{xy} \approx +0,80$ świadczy o dodatnim związku między cechami X i Y . Jednak tego

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Dane empiryczne			Obliczenia				
2	i	x_i	y_i	$(x_i - X)$	$(y_i - Y)$	$(x_i - X)^2$	$(y_i - Y)^2$	$(x_i - X) \times (y_i - Y)$
3	1	97	13	=B3-B\$16	=C3-C\$16	=D3^2	=E3^2	=D3*E3
4	2	105	15	=B4-B\$16	=C4-C\$16	=D4^2	=E4^2	=D4*E4
5	3	106	20	=B5-B\$16	=C5-C\$16	=D5^2	=E5^2	=D5*E5
6	4	88	15	=B6-B\$16	=C6-C\$16	=D6^2	=E6^2	=D6*E6
7	5	99	18	=B7-B\$16	=C7-C\$16	=D7^2	=E7^2	=D7*E7
8	6	101	20	=B8-B\$16	=C8-C\$16	=D8^2	=E8^2	=D8*E8
9	7	109	19	=B9-B\$16	=C9-C\$16	=D9^2	=E9^2	=D9*E9
10	8	112	20	=B10-B\$16	=C10-C\$16	=D10^2	=E10^2	=D10*E10
11	9	110	18	=B11-B\$16	=C11-C\$16	=D11^2	=E11^2	=D11*E11
12	10	87	14	=B12-B\$16	=C12-C\$16	=D12^2	=E12^2	=D12*E12
13	11	82	10	=B13-B\$16	=C13-C\$16	=D13^2	=E13^2	=D13*E13
14	12	100	18	=B14-B\$16	=C14-C\$16	=D14^2	=E14^2	=D14*E14
15	Suma	=SUMA(B3:B14)	=SUMA(C3:C14)	=SUMA(D3:D14)	=SUMA(E3:E14)	=SUMA(F3:F14)	=SUMA(G3:G14)	=SUMA(H3:H14)
16	Średnia	=ŚREDNIA(B3:B14)	=ŚREDNIA(C3:C14)					
17	$r_{xy} =$	=H15/PIERWIASTEK(F15*G15)						
18	$t_r =$	=B17*PIERWIASTEK((ILE.LICZB(A3:A14)-2)/(1-B17^2))						
19	$t_{0,01} =$	=ROZKŁAD.T.ODW(2*0,01;ILE.LICZB(A3:A14)-2)						

Rysunek 4. Wyrażenia obliczeniowe współczynnika korelacji Pearsona r_{xy}

wniosku jeszcze nie można uważać za ostateczny, ponieważ współczynnik korelacji r_{xy} jest estymatorem losowym parametru generalnego ρ_{xy} i ma błąd s_r :

$$s_r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}} \quad (2)$$

A więc, występuje konieczność sprawdzenia hipotezy statystycznej, że współczynnik korelacji ρ_{xy} będzie dorównywał zeru, czyli $H_0: \rho_{xy} = 0$. Hipotezę zerową odrzucamy (jednocześnie przyjmujemy hipotezę alternatywną $H_1: \rho_{xy} \neq 0$) na poziomie istotności α , jeśli wartość krytyczna t_{st} nie przekracza wartości empirycznej t_r , czyli:

$$t_r = \frac{r_{xy}}{s_r} = r_{xy} \cdot \sqrt{\frac{n - 2}{1 - r_{xy}^2}} \geq t_{st} \quad (3)$$

gdzie t_{st} – wartość krytyczna statystyki t Studenta na poziomie istotności α dla stopni swobody $k = n - 2$.

Wartość empiryczną t_r obliczymy w komórce B18:

$$t_r = r_{xy} \cdot \sqrt{\frac{n - 2}{1 - r_{xy}^2}} = 0,80 \cdot \sqrt{\frac{12 - 2}{1 - 0,80^2}} \approx 4,15$$

Wartość krytyczną otrzymamy w komórce B19 $t_{0,01} \approx 2,76$.

Podjęcie decyzji statystycznej: ponieważ $t_r > t_{0,01}$ ($4,15 > 2,76$), hipotezę zerową H_0 odrzucamy i przyjmujemy hipotezę alternatywną H_1 na poziomie istotności $\alpha=0,01$. To oznacza, że współczynnik korelacji ρ_{xy} nie będzie równy zeru, tj. $\rho_{xy} \neq 0$.

Wnioski: silny dodatni liniowy związek ($r_{xy} \approx 0,80$) między zdolnościami intelektualnymi uczniów a ich postępami z matematyki można uważać za znaczący na dosyć wysokim poziomie istotności $\alpha=0,01$.

Korelacja nieliniowa (współczynnik stosunku korelacyjnego $\eta_{y,x}^2$). Ocenę związku statystycznego (korelacji) między cechami, z reguły, zaczyna się od sprawdzenia jego liniowości.

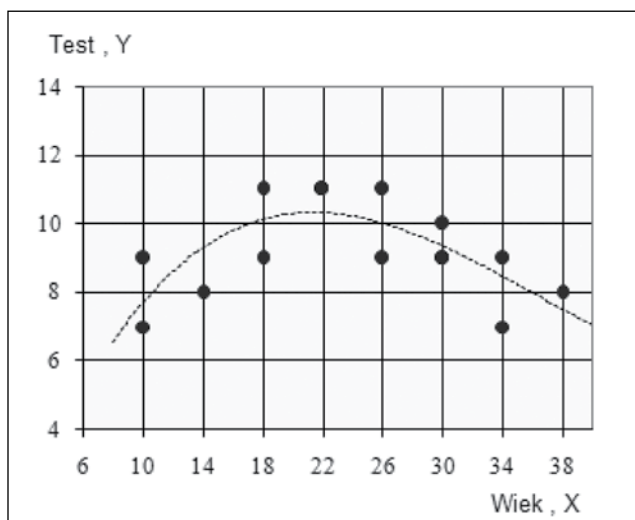
Przykład 2. Ocena związku między wiekiem (zmienna X) a wynikami testu „WAIS-R” inteligencji Wechslera¹ (zmienna Y).

Rozwiązanie:

Za pomocą wykresu rozrzutu (rys. 5) przekonamy się, że charakter związku między zmiennymi X i Y jest nieliniowym – najpierw wyniki testowania rosną dla osób w wieku od 10 do 22 lat, osiągają wartości maksymalne, a potem powoli zmniejszają się.

Wykres rozrzutu daje podstawy dla oceny miary nieliniowej – *stosunku korelacyjnego* $\eta_{y,x}^2$ (spełnia warunek $0 < \eta_{y,x}^2 < 1$):

$$\eta_{y,x}^2 = 1 - SS_{wew} / SS \quad (4)$$



Rysunek 5. Wykres rozrzutu

gdzie: $SS_{wew} = \sum_{i=1}^n s_i = \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{Y})^2$ – wewnątrzgrupowa suma kwadratów odchylen y_i od średniej \bar{Y} ; $SS = s_y^2 \cdot (n - 1)$ – suma kwadratów (w ogóle);

Wyniki obliczeń *stosunku korelacyjnego* $\eta_{y,x}^2$ pokazano na rys. 6; kwadraty różnic s_i obliczone są oddzielnie dla każdej grupy wiekowej. Grupy wiekowe ($X = 14, 18, 22, 26, 30, 34$ i 38) wydzielono kolorem wierszy.

Współczynnik *stosunku korelacyjnego* $\eta_{y,x}^2 \approx 0,67$ potwierdza znaczący poziom związku nieliniowego między zmiennymi X i Y .

Współczynnik korelacji Pearsona dla całej próby $r_{xy} \approx -0,04$ (komórka D21) świadczy o uzasadnionej nieobecności jakiegokolwiek związku między zmiennymi X i Y .

Jednak widać, że w wieku od 10 do 22 lat mamy silny dodatni liniowy związek ($r_{xy} \approx +0,83$), który można obserwować na wykresie rozrzutu (rys. 5), lecz w wieku od 26 do 38 lat współczynnik korelacji pokazuje umiarkowany ujemny związek ($r_{xy} \approx -0,69$).

Zwrócimy uwagę, że dla współczynnika $\eta_{y,x}^2$, który jest miarą prognozowania Y przez X , najpierw wskazujemy indeks y , a już potem x . należy zaznaczyć, że dla korelacji liniowej wykonuje się prawidłowość symetrii $r_{xy} = r_{yx}$, jednak $\eta_{y,x}^2$ i $\eta_{x,y}^2$ będzie miały różny sens. Jeśli odwołać się do wykresu rozrzutu (rys.5), można wyróżnić fakt, że dla osoby, np. w wieku 10 lat ($X=10$), można prognozować średnią ocenę testu na 8 punktów, tj. $Y=(7+9)/2=8$, wówczas dla oceny testu, dla 8 punktów wiek osoby może być blisko 10 lat, jak i blisko 38 lat.

Współczynnik korelacji rang Spearmana r_s wykorzystuje się dla oceny związków między cechami, gdy ich wartości są uporządkowane za pomocą rang i ma wzór:

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum_{i=1}^n (x_i - y_i)^2}{n \cdot (n^2 - 1)} \quad (5)$$

gdzie: n – liczebność próby; $(x_i - y_i)$ – różnica rang i -go obiektu.

1 Wechsler, D. (1981). Wechsler Adult Intelligence Scale – Revised: WAIS-R Manual. New York: Psychological Corporation.

	A	B	C	D	D
1	<i>i</i>	Wiek	WAIS-R	<i>s_i</i>	<i>s_i</i>
2		<i>x_i</i>	<i>y_i</i>		
3	1	10	7	1,00	=(C3-ŚREDNIA(\$C\$3:\$C\$4))^2
4	2	10	9	1,00	=(C4-ŚREDNIA(\$C\$3:\$C\$4))^2
5	3	14	8	0,00	=(C5-ŚREDNIA(\$C\$5:\$C\$5))^2
6	4	18	9	1,00	=(C6-ŚREDNIA(\$C\$6:\$C\$7))^2
7	5	18	11	1,00	=(C7-ŚREDNIA(\$C\$6:\$C\$7))^2
8	6	22	11	0,00	=(C8-ŚREDNIA(\$C\$8:\$C\$9))^2
9	7	22	11	0,00	=(C9-ŚREDNIA(\$C\$8:\$C\$9))^2
10	8	26	9	1,00	=(C10-ŚREDNIA(\$C\$10:\$C\$11))^2
11	9	26	11	1,00	=(C11-ŚREDNIA(\$C\$10:\$C\$11))^2
12	10	30	9	0,11	=(C12-ŚREDNIA(\$C\$12:\$C\$14))^2
13	11	30	9	0,11	=(C13-ŚREDNIA(\$C\$12:\$C\$14))^2
14	12	30	10	0,44	=(C14-ŚREDNIA(\$C\$12:\$C\$14))^2
15	13	34	7	1,00	=(C15-ŚREDNIA(\$C\$15:\$C\$16))^2
16	14	34	9	1,00	=(C16-ŚREDNIA(\$C\$15:\$C\$16))^2
17	15	38	8	0,00	=(C17-ŚREDNIA(\$C\$17:\$C\$17))^2
18	SS _{wew} =			8,67	=SUMA(D3:D17)
19	SS =			26,40	=WARIANCJA(C3:C17)*(A17-1)
20	Stosunek korelacyjny $\eta^2_{y,x}$ =			0,67	=1-D18/D19
21	Współczynniki korelacji w wieku	od 10 do 38	-0,04	=PEARSON(B3:B17;C3:C17)	
22		od 10 do 22	0,83	=PEARSON(B3:B9;C3:C9)	
23		od 26 do 38	-0,69	=PEARSON(B10:B17;C10:C17)	

Rysunek 6. Obliczenia stosunku korelacyjnego $\eta^2_{y,x} \approx 0,67$

	A	B	C	D	E
1	L.p. studentów	Rang niechęci do:		Obliczenia	
2		wykładowcy	studentów		
3	<i>i</i>	<i>x</i>	<i>y</i>	(<i>x-y</i>)	(<i>x-y</i>) ²
4	1	8	2	6	36
5	2	5	6	-1	1
6	3	4	5	-1	1
7	4	3	7	-4	16
8	5	5	3	2	4
9	6	9	9	0	0
10	7	10	10	0	0
11	8	2	1	1	1
12	9	6	8	-2	4
13	10	3	4	-1	1
14	11	12	11	1	1
15	12	11	12	-1	1
16	Suma	78	78	0	66
17	r_s =	0,77			
18	t_{emp} =	3,81			
19	$t_{0,01/2}$ =	3,58			

Rysunek 7. Wyniki obliczenia współczynnika korelacji rang r_s

	A	B	C	D	E
1	L.p. studentów	Rang niechęci do:		Obliczenia	
2		wykładowcy	studentów		
3	<i>i</i>	<i>x</i>	<i>y</i>	(<i>x-y</i>)	(<i>x-y</i>) ²
4	1	8	2	=B4-C4	=D4^2
5	2	5	6	=B5-C5	=D5^2
6	3	4	5	=B6-C6	=D6^2
7	4	3	7	=B7-C7	=D7^2
8	5	5	3	=B8-C8	=D8^2
9	6	9	9	=B9-C9	=D9^2
10	7	10	10	=B10-C10	=D10^2
11	8	2	1	=B11-C11	=D11^2
12	9	6	8	=B12-C12	=D12^2
13	10	3	4	=B13-C13	=D13^2
14	11	12	11	=B14-C14	=D14^2
15	12	11	12	=B15-C15	=D15^2
16	Suma	=SUMA(B4:B15)	=SUMA(C4:C15)	=SUMA(D4:D15)	=SUMA(E4:E15)
17	r_s =	=1-6*E16/A15/(A15^2-1)			
18	t_{emp} =	=B17/PIERWIASTEK(((1-B17^2)/(A15-2)))			
19	$t_{0,01/2}$ =	=ROZKŁAD.T.ODW(0,01/2;A15-2)			

Rysunek 8. Wyrażenia dla obliczenia współczynnika korelacji rang Spearmana r_s

Przykład 3. Ocena związku między poziomem tolerancji (rang niechęci) studentów do wykładowcy (zmienna X) a poziomem tolerancji ich do innych studentów (zmienna Y).

Rozwiązanie:

Empiryczne dane przedstawiono w komórkach A4:C15 rys. 7, wyrażenia dla obliczenia współczynnika korelacji r_s – na rys. 8.

W komórce B17 otrzymamy wartość r_s :

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 66}{12 \cdot (12^2 - 1)} \approx 0,77$$

Oceniemy wiarygodność współczynnika korelacji rang r_s . Dla małych prób ($n < 10$) sprawdzenie hipotezy zerowej wymaga dokładnego wyznaczenia rozkładu r_s . Dla $n > 10$ statystyka współczynnika r_s jest rozkładem t Studenta ze stopniami swobody $(n-2)$ i wyznacza się wzorem:

$$t_{emp} = \frac{r_s}{\sqrt{(1 - r_s^2)(n - 2)}} \quad (6)$$

W komórce B18 otrzymamy wartość $t_{emp} \approx 3,81$.

Wartość krytyczną dla $\alpha = 0,01$ i $n = 12$ otrzymamy w komórce B19 za pomocą funkcji =ROZKŁAD.T.ODW(0,01/2;A15-2), która zwraca $t_{0,01/2} \approx 3,5$.

Podjęcie decyzji statystycznej: ponieważ $t_{emp} > t_{0,01/2}$ ($3,81 > 3,58$), hipotezę zerową H_0 odrzucamy na poziomie istotności $\alpha = 0,01$ i przyjmujemy, że współczynnik korelacji rang Spearmana r_s jest odmienny od zera.

Wnioski: wartość współczynnika korelacji $r_s \approx 0,77$ świadczy o znaczącym dodatnim związku cech, co znaczy, że niechęć do wykładowców jest charakterystyczną cechą dla tych studentów, którzy charakteryzują się niechęcią do swoich kolegów i na odwrót.

Współczynnik korelacji dla rang wiązanych. W sytuacji, kiedy cecha ma kilka jednakowych wartości, odpowiednie rangi nazywają się rangami wiązanymi. Na przykład, jeśli 12-j i 13-j obiekty mają jednakowe uporządkowane wartości, to obu tym obiektom przypisuje się średnią rangę $(12+13)/2=12,5$. Albo, np. jeśli ekspert nie może ustalić różnicy w przewagach cechy pierwszych trzech obiektów, wtedy tym trzem obiektom przypisuje się rangę 2, która jest średnią arytmetyczną pierwszych trzech rang $(1+2+3)/3=2$.

Dla rang wiązanych współczynnik korelacji Spearmana r_s ma wzór:

$$r_s^* = 1 - \frac{6 \cdot \sum_{i=1}^n (x_i - y_i)^2 + T_x + T_y}{n \cdot (n^2 - 1)} \quad (7)$$

gdzie T_x – dodatek dla rang wiązanych zmiennej X, T_y – dodatek dla rang wiązanych zmiennej Y, które wyznaczają się wzorem:

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	L.p.	Dane empiryczne		Dane sortowane		Rangi		Rangi Y sortowane
2	i	x	y	x	y	x	y	
3	1	100	100	142	114	1	2	1
4	2	78	78	114	112	2	3,5	2
5	3	78	100	108	116	3	1	3,5
6	4	100	78	106	108	4	5	3,5
7	5	90	96	104	112	5	3,5	5
8	6	142	114	100	100	7	8	6
9	7	76	88	100	78	7	16	8
10	8	106	108	100	105	7	6	8
11	9	78	96	96	78	9	16	8
12	10	96	78	90	96	10,5	12,5	10,5
13	11	78	100	90	98	10,5	10,5	10,5
14	12	88	98	88	98	12	10,5	12,5
15	13	108	116	78	78	14,5	16	12,5
16	14	104	112	78	100	14,5	8	14
17	15	114	112	78	96	14,5	12,5	16
18	16	100	105	78	100	14,5	8	16
19	17	90	98	76	88	17	14	16
20	Suma	1626	1677	1626	1677	153	153	153
21	$n =$	17	$T_x =$	7,5	$T_y =$	5,5		
22	$r_s^* =$	0,69						
23	$r_s =$	0,70						
24	$t_{emp} =$	3,72						
25	$t_{0,01/2} =$	3,29						

Rysunek 9. Wyniki obliczenia współczynnika korelacji rang Spearmana r_s^*

$$T_{x,y} = \sum_1^l (k_i^3 - k_i) / 12 \quad (8)$$

gdzie l – ilość grup z jednakowymi rangami; k – ilość rang w tych grupach.

Przykład 4. Ocena współczynnika korelacji Spearmana według danych empirycznych 17 osób (komórki A3:C19 rys. 9).

Rozwiązanie:

Wyniki obliczenia współczynnika korelacji rang Spearmana r_s^* przedstawiono na rys. 9, wyrażenia dla obliczenia – na rys. 10.

Sortowanie danych empirycznych w kolumnach D:E według wartości zmiennej X od największych do najmniejszych (rys. 9);

W kolumnach F:G wyznaczmy rangi dla danych sortowanych i wprowadzamy do komórki F3 wyrażenie:

$=(\text{ILE.LICZB}(\text{D}\$3:\text{D}\$19) + 1 - \text{POZYCJA}(\text{D}3; \text{D}\$3:\text{D}\$19; 0) - \text{POZYCJA}(\text{D}3; \text{D}\$3:\text{D}\$19; 1)) / 2 + \text{POZYCJA}(\text{D}3; \text{D}\$3:\text{D}\$19; 0)$.

Analogiczne wyrażenia wpisujemy do komórek F4:F19 oraz do komórek G3:G19 (modyfikacja wyrażen odbywa się automatycznie).

W kolumnie H sortujemy wartości rang zmiennej Y od najmniejszych do największych.

Obliczymy w komórce D21 dodatek T_x ($l=3$ dla zmiennej X , ponieważ mamy 3 grupy jednakowych rang: 7 7 7; 10,5 10,5; 14,5 14,5 14,5 14,5) za pomocą wyrażenia $=((3^3-3)+(2^3-2)+(4^3-4))/12$:

$$T_x = \sum_1^l (k_i^3 - k_i) / 12 = [(3^3 - 3) + (2^3 - 2) + (4^3 - 4)] / 12 = 7,5$$

Analogicznie obliczamy w komórce F21 dodatek T_y ($l=5$ dla zmiennej Y , ponieważ mamy 5 grup jednakowych rang: 3,5 3,5; 8 8 8; 10,5 10,5; 12,5 12,5; 16 16 16) za pomocą wyrażenia $=(2*(3^3-3)+3*(2^3-2))/12$:

$$T_y = \sum_1^l (k_i^3 - k_i) / 12 = [3 \cdot (2^3 - 2) + 2 \cdot (3^3 - 3)] / 12 = 5,5$$

Wartość współczynnika korelacji w komórce B22 dla rang związanych $r_s^* \approx 0,69$. Bez uwzględnienia rang związanych r_s będzie złożony na poziomie wartości $r_s \approx 0,70$ (komórka B23).

Ocena wiarygodności współczynnika korelacji dla rang związanych r_s^* wykonuje się za pomocą testu t Studenta. Dla $n > 10$ statystyka współczynnika r_s^* ze stopni swobody $(n-2)$ wyznacza się za wzorem:

$$t_{emp} = \frac{r_s^*}{\sqrt{(1 - r_s^{*2})(n - 2)}} \quad (9)$$

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	L.p.	Dane empiryczne		Dane sortowane		Rangi		Rangi Y
2	i	x	y	x	y	x	y	sortowane
3	1	100	100	142	114	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	1
4	2	78	78	114	112	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	2
5	3	78	100	108	116	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	3,5
6	4	100	78	106	108	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	3,5
7	5	90	96	104	112	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	5
8	6	142	114	100	100	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	6
9	7	76	88	100	78	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	8
10	8	106	108	100	105	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	8
11	9	78	96	96	78	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	8
12	10	96	78	90	96	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	10,5
13	11	78	100	90	98	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	10,5
14	12	88	98	88	98	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	12,5
15	13	108	116	78	78	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	12,5
16	14	104	112	78	100	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	14
17	15	114	112	78	96	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	16
18	16	100	105	78	100	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	16
19	17	90	98	76	88	=(ILE.LICZB	=(ILE.LICZB	16
20	Suma	=SUMA(B3:B19)	=SUMA	=SUMA(D3:D19)	=SUM	=SUMA(F3:	=SUMA(G3:	=SUMA(H
21	$n =$	=ILE.LICZB(B3:B19)	$T_x =$	=((3^3-3)+(2^3-2)+(4^3-4))/12	$T_y =$	=(2*(3^3-3)+3*(2^3-2))/12		
22	$r_s^* =$	=1-(6*SUMA.XMY.2(F3:F19;G3:G19)+D21+F21)/B21/(B21^2-1)						
23	$r_s =$	=1-(6*SUMA.XMY.2(F3:F19;G3:G19))/B21/(B21^2-1)						
24	$t_{emp} =$	=B22/PIERWIASTEK((1-B22^2)/(B21-2))						
25	$t_{0,01/2} =$	=ROZKŁAD.T.ODW(0,01/2;B21-2)						

Rysunek 10. Wyrażenia obliczenia współczynnika korelacji rang Spearmana r_s^*

Wartość $t_{emp} \approx 3,72$. Wartość krytyczną dla $\alpha = 0,01$ i $n=17$ otrzymamy w komórce B25 $t_{0,01/2} \approx 3,29$.

Podjęcie decyzji statystycznej: ponieważ $t_{emp} > t_{0,01/2}$ ($3,72 > 3,29$), hipotezę zerową H_0 odrzucamy na poziomie istotności $\alpha=0,01$ i przyjmujemy, że współczynnik korelacji rang Spearmana r_s^* jest odmienny od zera.

Wnioski: wartość współczynnika korelacji $r_s^* \approx 0,69$ świadczy o umiarkowanym dodatnim związku cech na poziomie istotności 0,01.

Współczynnik konkordacji W stosuje się do pomiaru zgodności uporządkowań wielokrotnych i wyznacza się wzorem:

$$W = \frac{12 \cdot S}{m^2 \cdot (n^3 - n)} \quad (10)$$

gdzie: m – liczba zmiennych (ekspertów); n – liczba obiektów, dla których są określone rangi;

$$S = \sum_{i=1}^n \left(\sum_{j=1}^m X_j - \sum_{i=1}^n \bar{X}_i \right)^2$$
 – suma kwadratów odchyłeń.

Współczynnik konkordacji W najczęściej ma zastosowanie podczas sprawdzania zgodności niezależnych ocen ekspertów. Wartości współczynnika W zmienia się w przedziale $[0; +1]$.

Przykład 5. Wyznaczanie rang uczniów, którzy są uczestnikami konkursu, oraz miara zgodności oceniających ekspertów (rys. 11). Najwyższy rang – “1”.

Rozwiązanie:

Wyniki obliczenia pokazano na rys. 11, wyrażenia obliczeniowe – na rys. 12.

Wartość wskaźnika S obliczono w komórce H10 i wynosi:

$$S = \sum_{i=1}^n \left(\sum_{j=1}^m X_j - \sum_{i=1}^n \bar{X}_i \right)^2 = 389,5$$

Stąd wartość współczynnika konkordacji W (komórka B12) wynosi:

$$W = \frac{12 \cdot 389,5}{5^2 \cdot (6^3 - 6)} = \frac{12 \cdot 389,5}{25 \cdot 6 \cdot (36 - 1)} \approx 0,89$$

Wnioski: wartość współczynnika konkordacji $W \approx 0,89$ świadczy o dosyć wysokim poziomie zgodności ekspertów, ocenianych osiągnięć uczestników konkursu. Według tej ekspertyzy pierwsze miejsce posiada Maciej, drugie – Mariusz, trzecie – Robert itd.

Dychotomiczny współczynnik korelacji Pearsona ϕ stosuje się dla oceny związku cech X i Y , które są wymierzone

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
1		Oceny ekspertów (rangi)								
2	Uczniowie	X_1	X_2	X_3	X_4	X_5	Suma	Rangi	S_i	
3	Grzegorz	6	5	6	6	5	28	6	110,25	
4	Włodzimierz	5	6	5	5	6	27	5	90,25	
5	Robert	3	3	4	2	2	14	3	12,25	
6	Jakub	4	4	3	4	3	18	4	0,25	
7	Mariusz	2	2	2	3	4	13	2	20,25	
8	Maciej	1	1	1	1	1	5	1	156,25	
9	n =	6								
10	Suma	105	21	21	21	21	105		389,50	
11	$\bar{X} =$	17,5								
12	W =	0,89								

Rysunek 11. Wyniki obliczenia współczynnika konkordacji W

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
1		Oceny ekspertów (rangi)								
2	Uczniowie	X_1	X_2	X_3	X_4	X_5	Suma	Rangi	S_i	
3	Grzegorz	6	5	6	6	5	=SUMA(B3:F3)	6	=(G3-B\$11)^2	
4	Włodzimierz	5	6	5	5	6	=SUMA(B4:F4)	5	=(G4-B\$11)^2	
5	Robert	3	3	4	2	2	=SUMA(B5:F5)	3	=(G5-B\$11)^2	
6	Jakub	4	4	3	4	3	=SUMA(B6:F6)	4	=(G6-B\$11)^2	
7	Mariusz	2	2	2	3	4	=SUMA(B7:F7)	2	=(G7-B\$11)^2	
8	Maciej	1	1	1	1	1	=SUMA(B8:F8)	1	=(G8-B\$11)^2	
9	n =	=ILE.LICZB(B3:B8)								
10	Suma	=SUMA(E	=SUMA(C	=SUMA(D	=SUMA(E	=SUMA(F	=SUMA(G3:G8)		=SUMA(I3:I8)	
11		=B10/B9								
12	W =	=12*110/ILE.LICZB(B3:F3)^2/(B9^3-B9)								

Rysunek 12. Wyrażenia dla obliczenia współczynnika konkordacji W

w skalę nominalną (np. w dwóch ocenach „Tak” i „Nie”, albo „1” i „0”), i ma wzór:

$$\varphi = \frac{n \cdot p_{xy} - p_x \cdot p_y}{\sqrt{p_x \cdot p_y \cdot (n - p_x) \cdot (n - p_y)}} \quad (11)$$

gdzie: p_{xy} – ilość obiektów, dla których $X=1$ i $Y=1$; p_x – ilość obiektów, dla których $X=1$; p_y – ilość obiektów, dla których $Y=1$; n – liczebność próby.

Przykład 6. Ocena związku między skłonnością studentów do szkodliwych przyzwyczajzeń (palenie tytoniu, używanie alkoholu, narkotyków itp.), a warunkami z punktu widzenia pełności rodziny (obję rodziców lub jeden).

Zmienna X = „1” – nie obserwuje się skłonnością do szkodliwych przyzwyczajzeń;

X = „0” – obserwuje się skłonnością do szkodliwych przyzwyczajzeń.

Zmienna Y = „1” – rodzina pełna; Y = „0” – rodzina niepełna.

Rozwiązanie:

Dane empiryczne znajdujące się w komórkach A3:C19, wyniki obliczenia współczynnika φ pokazano na rys. 13, odpowiednio wyrażone na rys. 14.

Obliczenie w sposób „ręczny” dają analogiczny wynik wartości dychotomicznego współczynnika korelacji Pearsona φ dla $p_{xy} = 9$, $p_x = 11$, $p_y = 11$ i $n = 17$:

	A	B	C
	L.p. uczni	Pełność rodziny	Skłonność do szkodliwych przyzwyczajzeń
1			
2	i	X	Y
3	1	1	0
4	2	1	1
5	3	0	0
6	4	1	1
7	5	1	1
8	6	0	0
9	7	1	1
10	8	1	1
11	9	1	1
12	10	0	0
13	11	0	1
14	12	1	1
15	13	0	1
16	14	0	0
17	15	1	1
18	16	1	0
19	17	1	1
20	$n =$	17	
21	$p_{xy} =$	9	
22	$p_x =$	11	
23	$p_y =$	11	
24	$\varphi =$	0,48	

Rysunek 13. Wyniki obliczenia φ

$$\varphi = \frac{17 \cdot 9 - 11 \cdot 11}{\sqrt{11 \cdot 11 \cdot (17 - 11) \cdot (17 - 11)}} \approx 0,48$$

Wnioski: wartość współczynnika korelacji $\varphi \approx 0,48$ może świadczyć o umiarkowanym związku między skłonnością studentów do szkodliwych przyzwyczajzeń a warunkami z punktu widzenia pełności rodziny.

Współczynniki asocjacji Φ i kontyngencji Q Yule’a wykorzystuje się dla oceny związku dwóch cech jakościowych (X i Y).

Współczynnik asocjacji Φ ma wzór:

$$\Phi = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a+b)(b+d)(a+c)(c+d)}} \quad (12)$$

Współczynnik kontyngencji Q Yule’a ma wzór:

$$Q = \frac{ad - bc}{ad + bc} \quad (13)$$

gdzie: a – ilość obiektów, dla których $X=1$, $Y=1$;

b – ilość obiektów, dla których $X=0$, $Y=1$;

c – ilość obiektów, dla których $X=1$, $Y=0$;

d – ilość obiektów, dla których $X=0$, $Y=0$.

Dla obliczeń wskaźników a , b , c , d , n oraz sum $(a+b)$, $(c+d)$, $(a+c)$, $(b+d)$ konieczne jest zgrupowanie dane empirycznych do tabeli 2x2 (tabela 2).

	A	B	C
	L.p. uczni	Pełność rodziny	Skłonność do szkodliwych przyzwyczajzeń
1			
2	i	X	Y
3	1	1	0
4	2	1	1
5	3	0	0
6	4	1	1
7	5	1	1
8	6	0	0
9	7	1	1
10	8	1	1
11	9	1	1
12	10	0	0
13	11	0	1
14	12	1	1
15	13	0	1
16	14	0	0
17	15	1	1
18	16	1	0
19	17	1	1
20	$n =$	=ILE.LICZB(B3:B19)	
21	$p_{xy} =$	=SUMA.JEŻELI(B3:B19;"=1";C3:C19)	
22	$p_x =$	=SUMA(B3:B19)	
23	$p_y =$	=SUMA(C3:C19)	
24	$\varphi =$	=(B20*B21-B22*B23)/PIERWIASTEK((B20*B23*(B20-B22)*(B20-B23)))	

Rysunek 14. Wyrażenia dla obliczenia współczynnika korelacji φ

Tabela 2. Forma tabeli 2x2

Cechy (zmienne)		Zmienna X		Suma
		1	0	
Zmienna Y	1	a	b	a+b
	0	c	d	c+d
Suma		a+c	b+d	n

Przykład 7. Za pomocą współczynnika asocjacji Φ i współczynnika kontyngencji Q dla danych poprzedniego przykładu 6 ocena związku między cechami X i Y

Rozwiązanie:

Dane empiryczne usystematyzowano w komórkach C3:D4, wyniki obliczenia współczynników Φ i Q pokazano na rys. 15, wyrażenia dla obliczenia – na rys. 16.

Wartość współczynnika asocjacji Φ w komórce C6 wynosi:

$$\Phi = \frac{9 \cdot 4 - 2 \cdot 2}{\sqrt{(9+2)(2+4)(9+4)(2+4)}} = \frac{36-4}{\sqrt{11 \cdot 6 \cdot 11 \cdot 6}} = \frac{32}{66} \approx 0,48$$

Wartość współczynnika kontyngencji Yule’a Q w komórce C7 wynosi:

$$Q = \frac{9 \cdot 4 - 2 \cdot 2}{9 \cdot 4 + 2 \cdot 2} = \frac{32}{40} \approx 0,80$$

Wnioski: wartość współczynnika asocjacji $\Phi \approx 0,48$ i współczynnika kontyngencji $Q \approx 0,80$ świadczy o umiarkowanym związku między cechą X (skłonność studentów do szkodliwych przyzwyczajzeń) a cechą Y (charakterystyka pełności rodziny, która, naszym zdaniem, wpływa na wychowanie i kształcenie studentów ze strony i ojca, i matki).

Zauważymy, że dla tych samych danych wartość współczynnika asocjacji Φ jest zawsze mniejsza, niż wartość współczynnika kontyngencji Q (dla porównań: $\Phi \approx 0,48$ i $Q \approx 0,80$). Związek uchodzi za potwierdzony, jeśli współczynnik asocjacji $\Phi > 0,3$ i współczynnik Yule’a $Q > 0,5$. Widać to na podanych przykładach, co może świadczyć o większej skłonności do szkodliwych przyzwyczajzeń u tych studentów gdzie rodzina nie jest pełna.

Rekomendacja, co do wyboru optymalnego współczynnika związku: Jeśli częstość koncentruje się przeważnie w trzech komórkach tabeli 2x2, należy adekwatnie wykorzystywać współczynnik kontyngencji Q, inaczej – współczynnik asocjacji Φ .

Współczynniki zbieżności K Czuprowa i kontyngencji C Pearsona. W sytuacji, gdy cechy składają się z trzech i więcej grup zmiennych, ocena związku spełnia się za pomocą współczynników K Czuprowa i C Pearsona. Te współczynniki przyjmują wartości z przedziału [0,1].

Współczynnik zbieżności K Czuprowa wykorzystuje się w sytuacji niejednakowej liczby wierszy i kolumn tabeli danych empirycznych ($r \neq c$) i ma wzór:

$$K = \sqrt{\frac{\varphi^2}{(r-1)(c-1)}} \tag{14}$$

gdzie r i c – ilości wierszy i kolumn zmiennych X i Y;

$$\varphi^2 = \sum_{y=1}^r \left(\sum_{x=1}^c \frac{n_{xy}^2}{n_x} \right) / n_y - 1$$

Przykład 8. Ocena zbieżności przynależności osób do pewnej grupy społecznej i ich stanami psychicznymi dla danych z komórek B3:E6 rys. 17.

	A	B	C	D	E
1	X	Y	Charakterystyka rodziny:		Suma
2			pełna	niepełna	
3	Skłonność do szkodliwych przyzwyczajzeń	nie obserwuje się	9	2	11
4		obserwuje się	2	4	6
5	Współczynniki:	Suma	11	6	17
6	asocjacji	$\Phi =$	0,48		
7	kontyngencji	$Q =$	0.80		

Rysunek15. Wyniki obliczenia współczynników asocjacji Φ i kontyngencji Q

	A	B	C	D	E
1	X	Y	Charakterystyka rodziny:		Suma
2			pełna	niepełna	
3	Skłonność do szkodliwych przyzwyczajzeń	nie obserwuje się	9	2	=SUMA(C3:D3)
4		obserwuje się	2	4	=SUMA(C4:D4)
5	Współczynniki:	Suma	=SUMA(C3:C4)	=SUMA(D3:D4)	=SUMA(C5:D5)
6	asocjacji	$\Phi =$	=(C3*D4-C4*D3)/PIERWIASTEK(E3*E4*C5*D5)		
7	kontyngencji	$Q =$	=(C3*D4-D3*C4)/(C3*D4+D3*C4)		

Rysunek 16. Wyrażenia dla obliczenia współczynników asocjacji Φ i kontyngencji Q

Rozwiązanie:

Wyniki obliczenia współczynnika zbieżności K Czuprowa pokazano na rys.17; wyrażenia – na rys. 18.

Dla danej sytuacji ($r = 3, c = 4$) i wskaźnik φ^2 ma wzór:

$$\varphi^2 = \sum_{y=1}^r \left(\sum_{x=1}^c \frac{n_{xy}^2}{n_x} \right) / n_y - 1 =$$

$$= \frac{\sum_{x=1}^c \left(\frac{n_{xy}^2}{n_x} \right)}{n_1} + \frac{\sum_{x=1}^{\tilde{n}} \left(\frac{n_{xy}^2}{n_x} \right)}{n_2} + \frac{\sum_{x=1}^{\tilde{n}} \left(\frac{n_{xy}^2}{n_x} \right)}{n_3} - 1 \quad (15)$$

Obliczymy oddzielne składowe (rys. 17 i 18):

$$a_1 = \frac{\sum_{x=1}^4 \left(\frac{n_{xy}^2}{n_x} \right)}{n_1} = \frac{3^2 + 9^2 + 3^2 + 1^2}{16} \approx 0,538$$

$$a_2 = \frac{\sum_{x=1}^4 \left(\frac{n_{xy}^2}{n_x} \right)}{n_2} = \frac{8^2 + 2^2 + 4^2 + 2^2}{16} \approx 0,454$$

$$a_3 = \frac{\sum_{x=1}^4 \left(\frac{n_{xy}^2}{n_x} \right)}{n_3} = \frac{3^2 + 1^2 + 1^2 + 8^2}{13} \approx 0,513$$

Wartość wskaźnika φ^2 stanowi: $\varphi^2 = 0,538 + 0,454 + 0,513 - 1 \approx 0,505$.

Wartość współczynnika zbieżności K Czuprowa stanowi:

$$K = \sqrt{\frac{\varphi^2}{(r-1)(c-1)}} = \sqrt{\frac{0,505}{(3-1)(4-1)}} \approx 0,29$$

Wnioski: wartość współczynnika Czuprowa $K \approx 0,45$ świadczy o umiarkowanej zbieżności, co do przynależności osób do pewnej grupy społecznej i ich stanami psychicznymi. Ukierunkowanie zbieżności współczynnika K można ocenić za pomocą rozkładów zmiennych X i Y .

Współczynnik kontyngencji C Pearsona stosuje się w sytuacji jednakowej ilości wierszy i kolumn tabeli danych empirycznych ($r = c$) i ma wzór:

$$C = \sqrt{\frac{\varphi^2}{1 + \varphi^2}} \quad (16)$$

	A	B	C	D	E	F
1	Grupy socjalne (zmienna Y)	Stany psychiczne (zmienna X)				Razem
2		Monotonia	Chandra	Samotność	Astenia	
3	studenci	3	9	3	1	16
4	urzędnicy	8	2	4	2	16
5	emerycy	3	1	1	8	13
6	Razem	14	12	8	11	45
7	$r =$	3				
8	$c =$	4				
9	$a_1 =$	0,538				
10	$a_2 =$	0,454				
11	$a_3 =$	0,513				
12	$\varphi^2 =$	0,505				
13	$K =$	0,29				

Rysunek 17. Wyniki obliczenia współczynnika zbieżności K Czuprowa

	A	B	C	D	E	F
1	Grupy socjalne (zmienna Y)	Stany psychiczne (zmienna X)				Razem
2		Monotonia	Chandra	Samotność	Astenia	
3	studenci	3	9	3	1	=SUMA(B3:E3)
4	urzędnicy	8	2	4	2	=SUMA(B4:E4)
5	emerycy	3	1	1	8	=SUMA(B5:E5)
6	Razem	=SUMA(B3:B5)	=SUMA(C3:C5)	=SUMA(D3:D5)	=SUMA(E3:E5)	=SUMA(F3:F5)
7	$r =$	=ILE.LICZB(B3:B5)				
8	$c =$	=ILE.LICZB(B3:E3)				
9	$a_1 =$	=(B3^2/B\$6+C3^2/C\$6+D3^2/D\$6+E3^2/E\$6)/F3				
10	$a_2 =$	=(B4^2/B\$6+C4^2/C\$6+D4^2/D\$6+E4^2/E\$6)/F4				
11	$a_3 =$	=(B5^2/B\$6+C5^2/C\$6+D5^2/D\$6+E5^2/E\$6)/F5				
12	$\varphi^2 =$	=SUMA(B9:B11)-1				
13	$K =$	=PIERWIASTEK((B12)/((B7-1)*(B8-1)))				

Rysunek 18. Wyrażenia obliczenia współczynnika zbieżności K Czuprowa

Przykład 9. Uczniowie otrzymali zadanie napisania pracy pod tytułem mój zawód- trener sportowy. W trakcie wykonywania zadania może wystąpić chęć zostania trenerem u uczniów, jeśli ich obecny trener powierza uczniom realizację zadań sportowych z młodszą grupą uczniów. Należy ocenić związek pomiędzy chęcią pozostania w przyszłości trenerem sportowym a skłonnością do działań pedagogicznych szkolnych sportowców na podstawie danych przedstawionych w komórkach B3:D5 rys. 19.

Rozwiązanie:

Wyniki obliczenia współczynnika kontyngencji C Pearsona dla $r = 3$ i $c = 3$ przedstawiono na rys. 19, odpowiednie wyrażenia – na rys. 20.

Wnioski: wartość współczynnika Pearsona $C \approx 0,21$ świadczy o słabym związku pomiędzy chęcią bycia trenem sportowym a skłonnościami do działalności pedagogicznej uczniów chcących pracować w zawodzie trenera.

Chodzi o to, że chęć wykonywania określonego zawodu nie powstaje w wyniku zewnętrznych czynników na przykład w wyniku wykonania polecenia przeprowadzenia zajęć. Nie każda działalność zawodowa przyciąga do siebie uwagę

człowieka, a tylko taka, która spotyka wewnętrzny odzew. Tym wewnętrznym odzewem jest odpowiednia skłonność, sformowana w trakcie doświadczenia społecznego oraz gdy zaczyna się samo działanie. Podczas działań zawodowych na podstawie rozwiniętej skłonności umiejętności zawodowe dopiero wzmacniają się.

Model korelacji punktowo dwuseryjnej (point-biserial)

r_{pb} wykorzystuje się, gdy jedna zmienna mierzy się przez skalę nominalną i dychotomiczną, a inna – przez skalę interwałów lub stosunków. Współczynnik r_{pb} ma wzór:

$$r_{pb} = \frac{\bar{Y}_1 - \bar{Y}_0}{s_y} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_0}{n \cdot (n-1)}} \quad (17)$$

gdzie: \bar{Y}_1 i n_1 – średnia i ilość Y obiektów, dla których $X = "1"$;

\bar{Y}_0 i n_0 – średnia i ilość Y obiektów, dla których $X = "0"$;

s_y – odchylenie standardowe zmiennej Y;
 $n = n_1 + n_0$.

	A	B	C	D	E
1	Poziom skłonności do działalności pedagogicznej:	Stopień interesu fachowego:			Razem
2		stabilny	za mało stabilny	niestabilny	
3	wysoki	2	5	1	8
4	średni	1	4	1	6
5	podstawowy	0	1	0	1
6	Razem	3	10	2	15
7	$r =$	3			
8	$c =$	3			
9	$a_1 =$	0,54			
10	$a_2 =$	0,41			
11	$a_3 =$	0,10			
12	$\varphi^2 =$	0,05			
13	$C =$	0,21			

Rysunek 19. Wyniki obliczenia współczynnika kontyngencji C Pearsona

	A	B	C	D	E
1	Poziom skłonności do działalności	Stopień interesu fachowego:			Razem
2		stabilny	za mało stabilny	niestabilny	
3	wysoki	2	5	1	=SUMA(B3:D3)
4	średni	1	4	1	=SUMA(B4:D4)
5	podstawowy	0	1	0	=SUMA(B5:D5)
6	Razem	=SUMA(B3:B5)	=SUMA(C3:C5)	=SUMA(D3:D5)	=SUMA(E3:E5)
7	$r =$	=ILE.LICZB(B3:B5)			
8	$c =$	=ILE.LICZB(B3:D3)			
9	$a_1 =$	=(B3^2/B\$6+C3^2/C\$6+D3^2/D\$6)/E3			
10	$a_2 =$	=(B4^2/B\$6+C4^2/C\$6+D4^2/D\$6)/E4			
11	$a_3 =$	=(B5^2/B\$6+C5^2/C\$6+D5^2/D\$6)/E5			
12	$\varphi^2 =$	=SUMA(B9:B11)-1			
13	$C =$	=PIERWIASTEK(B12/(B12+1))			

Rysunek 20. Wyrażenia obliczenia współczynnika kontyngencji C Pearsona

Przykład 10. Ocena związku między wskaźnikami „płeć” a „wzrost” dla nastolatków ($X \Rightarrow 1$ dla płci męskiej, $X \Rightarrow 0$ dla żeńskiej). Dane przedstawiono w komórkach A1:C12 rys. 21.

Rozwiązanie:

Wyniki obliczenia współczynnika korelacji punktowo dwuseryjnego r_{pb} pokazano na rys. 21, wyrażenia obliczeniowe – na rys. 22.

Wartość współczynnika r_{pb} stanowi:

$$r_{pb} = \frac{167,83 - 154}{11,35} \sqrt{\frac{6 \cdot 4}{10 \cdot (10 - 1)}} \approx 0,63$$

Ocena wiarygodności współczynnika r_{pb} (sprawdzenie hipotezy zerowej $H_0: \rho_{pb} = 0$), spełnimy za pomocą t -testu dla $(n - 2)$ stopni swobody:

$$t_{emp} = \frac{r_{pb}}{\sqrt{(1 - r_{pb}^2)/(n - 2)}} \quad (18)$$

W komórce E10 otrzymamy wartość t_{emp} :

$$t_{emp} = \frac{0,63}{\sqrt{(1 - 0,63^2)/(10 - 2)}} \approx 2,29.$$

Wartość krytyczną $t_{0,05} \approx 2,75$ dla $\alpha = 0,05$ i $n = 10$ otrzymamy w komórce E11.

Podejmowanie decyzji statystycznej: ponieważ $t_{emp} < t_{0,05}$ ($2,29 < 2,75$), hipotezę zerową H_0 przyjmujemy na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. To oznacza, że wartość współczynnika $r_{pb} \approx 0,63$ nie jest wiarygodną i nie różni się od zera.

Wnioski: z prawdopodobieństwem 95% ($\alpha = 0,05$) nie możemy stwierdzać, że związek między wskaźnikami «płeć» i «wzrost» dla nastolatków różni się od zera.

Model korelacji rangowo dwuseryjnej (rank biserial współczynnik) r_{rb} wykorzystuje się, gdy jedna zmienna mierzy się przez skalę nominalną i dychotomiczną, a inna – przez skalę rang:

	A	B	C	D	E
1	i	Płeć	Wzrost	Obliczenia	
2		X	Y		
3	1	1	165	$n =$	10
4	2	0	167	$n_1 =$	6
5	3	1	160	$n_0 =$	4
6	4	1	168	$Y_1 =$	167,83
7	5	0	140	$Y_0 =$	154,00
8	6	1	183	$s_y =$	11,35
9	7	0	157	$r_{pb} =$	0,63
10	8	0	152	$t_{emp} =$	2,29
11	9	1	163	$t_{0,05} =$	2,75
12	10	1	168		

Rysunek 21. Wyniki obliczenia r_{pb}

$$r_{rb} = \frac{2}{n} \cdot (\bar{Y}_1 - \bar{Y}_0) \quad (19)$$

gdzie: \bar{Y}_1 – średnia rang Y obiektów, dla których $X = "1"$;

\bar{Y}_0 – średnia rang Y obiektów, dla których $X = "0"$;

n – liczebność próby.

Przykład 11. Ocena związku między wskaźnikami „płeć” a „ranga” sportowców. ($X \Rightarrow 1$ dla płci męskiej, $X \Rightarrow 0$ dla żeńskiej). Dane przedstawiono w komórkach A1:C12 rys. 23.

Rozwiązanie:

Wyniki obliczenia współczynnika korelacji rangowo dwuseryjnego r_{rb} pokazano na rys. 23; wyrażenia – na rys. 24.

Wartość \bar{Y}_1 – średnia rang Y obiektów, dla których $X = "1"$ wynosi:

$$\bar{Y}_1 = \frac{1 + 2 + 4 + 5 + 9}{5} = \frac{21}{5} = 4,20$$

Wartość \bar{Y}_0 – średnia rang Y obiektów, dla których $X = "0"$ wynosi:

$$\bar{Y}_0 = \frac{3 + 6 + 7 + 8 + 10}{5} = \frac{34}{5} = 6,80$$

Wartość współczynnika korelacji rangowo dwuseryjnej r_{rb} wynosi:

$$r_{rb} = \frac{2}{10} \cdot (4,20 - 6,80) = -\frac{2 \cdot 2,60}{10} = -0,52$$

Wnioski: współczynnik korelacji $r_{rb} \approx -0,52$ wskazuje na umiarkowany ujemny związek między wskaźnikami „płeć” a „ranga” sportowców. Ranking sportowców płci żeńskiej ma tendencję wyższą.

Współczynnik korelacji tetrachoryczny r_{tet} wykorzystuje się w sytuacji, gdy obie zmienne są dychotomiczne o rozkładach normalnych. To zdarza się, gdy dużo wiadomo o mierzonej zmiennej, chociaż naprawdę mamy tylko

	A	B	C	D	E
1	i	Płeć	Wzrost	Obliczenia	
2		X	Y		
3	1	1	165	$n =$	=ILE.LICZB(A3:A12)
4	2	0	167	$n_1 =$	=SUMA(B3:B12)
5	3	1	160	$n_0 =$	=E3-E4
6	4	1	168	$Y_1 =$	=SUMA.JEŻELI(B3:B12;1;C3:C12)/E4
7	5	0	140	$Y_0 =$	=SUMA.JEŻELI(B3:B12;0;C3:C12)/E5
8	6	1	183	$s_y =$	=ODCH.STANDARDOWE(C3:C12)
9	7	0	157	$r_{pb} =$	=(E6-E7)/E8*PIERWIASTEK(E4*E5/E3/(E3-1))
10	8	0	152	$t_{emp} =$	=E9/PIERWIASTEK((1-E9^2)/(E3-2))
11	9	1	163	$t_{0,05} =$	=ROZKŁAD.T.ODW(0,05/2;E3-2)
12	10	1	168		

Rysunek 22. Wyrażenia obliczenia współczynnika korelacji punktowo dwuseryjnej r_{pb}

	A	B	C	D	E
1	<i>j</i>	Płeć	Ranga	Obliczenia	
2		X	Y		
3	1	1	1	$n =$	10
4	2	0	3	$n_1 =$	5
5	3	1	2	$n_0 =$	5
6	4	1	4	$Y_1 =$	4,20
7	5	0	6	$Y_0 =$	6,80
8	6	0	7	$r_{rb} =$	-0,52
9	7	1	5		
10	8	0	8		
11	9	1	9		
12	10	0	10		

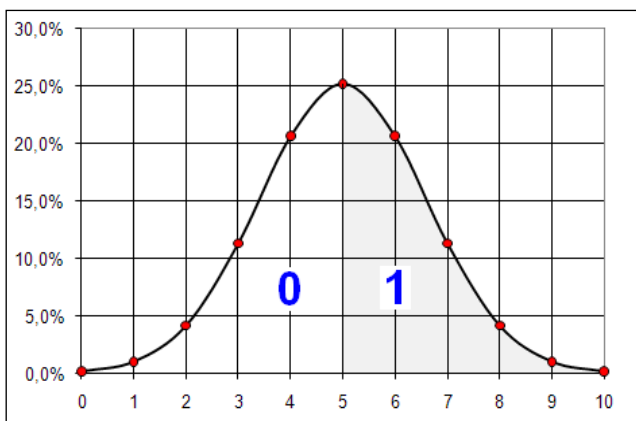
Rysunek 23. Wyniki obliczenia r_{rb}

	A	B	C	D	E
1	<i>j</i>	Płeć	Ranga	Obliczenia	
2		X	Y		
3	1	1	1	$n =$	=ILE.LICZB(A3:A12)
4	2	0	3	$n_1 =$	=SUMA(B3:B12)
5	3	1	2	$n_0 =$	=E3-E4
6	4	1	4	$Y_1 =$	=SUMA.JEŻELI(B3:B12;1;C3:C12)/E4
7	5	0	6	$Y_0 =$	=SUMA.JEŻELI(B3:B12;0;C3:C12)/E5
8	6	0	7	$r_{rb} =$	=2*(E6-E7)/E3
9	7	1	5		
10	8	0	8		
11	9	1	9		
12	10	0	10		

Rysunek 24. Wyrażenia obliczenia współczynnika korelacji rangowo dwuseryjnej r_{rb}

przekształcone jej pomiary. Na przykład, uważa się, że zdolność do prawidłowych wniosków z tej czy innej sytuacji jest charakterystyką logiki myślenia o rozkładzie normalnym. Jednak możemy wyznaczyć tylko dwie grupy osób: tych, które wykonują do 5 zadań (z 10 możliwych) – wszystkim im będzie przypisana ocena “0”, lecz grupę tych, kto wykonuje więcej, niż 5 zadań – im jest przypisana wartość “1”. W taki sposób może odbywać się przekształcenie wartości o normalnym rozkładzie w dychotomiczny (rys. 25).

W tej sytuacji skala dychotomiczna jest wariantem skali interwałów, a straty informacji mogą okazać się dopuszczalnymi, zwłaszcza, jeśli n jest duże.



Rysunek 25. Przekształcenie wartości o normalnym rozkładzie w wartości dychotomiczne

Dla pomiarów dychotomicznych obserwowane dane zostały usystematyzowane w tabeli 2x2 (tabela 3).

Tabela 3. Forma tabeli 2x2

Pomiary dychotomiczne		Cecha X	
		1	0
Cecha Y	1	<i>a</i>	<i>b</i>
	0	<i>c</i>	<i>d</i>

Dla celów praktycznych aproksymowanie współczynnika korelacji r_{tet} ma wzór:

$$r_{tet} = \cos \frac{180^\circ}{1 + \sqrt{\frac{a \cdot d}{b \cdot c}}} \quad (20)$$

gdzie: a, b, c, d – wartości z tabeli 3.

Przykład 12. Czy istnieje związek między postęпами studentów-magistrantów z nauk matematycznych, a ich koleżankami z filozofii (na podstawie wyników zaliczeń).

Rozwiązanie:

Dane empiryczne (usystematyzowane w tabeli 2x2) i razem z wynikami obliczenia współczynnika r_{tet} przedstawiono na rys. 26. Wyrażenia dla obliczenia – na rys. 27.

Wartość współczynnika tetrachorycznego stanowi $r_{tet} \approx 0,53$.

$$r_{tet} = \cos \frac{180^\circ}{1 + \sqrt{\frac{36 \cdot 25}{17 \cdot 12}}} \approx 0,53$$

Dla oceny wiarygodności współczynnika korelacji r_{tet} spełniony sprawdzanie hipotezy zerowej o nieobecności związku. Rozkład współczynnika korelacji r_{tet} dla zmiennych dychotomicznych X i Y o normalnym rozkładzie jest również normalnym dla $n > 20$ z zerową średnią i odchyleniem standardowym, który ma wzór:

$$\sigma_{tet} = \sqrt{\frac{p_x \cdot p_y \cdot q_x \cdot q_y}{n}} \cdot \frac{1}{u_x \cdot u_y} \quad (21)$$

gdzie; n – liczebność próby;

$p_x = (a+c) / n$ – część obiektów, dla których zmienna $X=1$;

$p_y = (a+b) / n$ – część obiektów, dla których zmienna $Y=1$;

	A	B	C	D
1	Filozofia (Y)	Nauki matematyczne (X)		Suma
2		"zaliczono" (1)	"nie zaliczono"(0)	
3	"zaliczono" (1)	36	17	53
4	"nie zaliczono"(0)	12	25	37
5	Suma	48	42	90
6	$r_{tet} =$	0,53		
7	$p_x =$	0,53		
8	$q_x =$	0,47		
9	$p_y =$	0,59		
10	$q_y =$	0,41		
11	$u_x =$	0,398		
12	$u_y =$	0,389		
13	$\sigma_{tet} =$	0,167		
14	$z_{emp} =$	3,16		
15	$z_{0,01/2} =$	2,58		

Rysunek 26. Wyniki obliczenia współczynnika r_{tet}

	A	B	C	D
1	Filozofia (Y)	Nauki matematyczne (X)		Suma
2		"zaliczono" (1)	"nie zaliczono"(0)	
3	"zaliczono" (1)	36	17	=SUMA(B3:C3)
4	"nie zaliczono"(0)	12	25	=SUMA(B4:C4)
5	Suma	=SUMA(B3:B4)	=SUMA(C3:C4)	=SUMA(D3:D4)
6	$r_{tet} =$	=COS(PI()/((1+PIERWIASTEK(B3*C4/C3/B4))))		
7	$p_x =$	=B5/D5		
8	$q_x =$	=C5/D5		
9	$p_y =$	=D3/D5		
10	$q_y =$	=D4/D5		
11	$u_x =$	=ROZKŁAD.NORMALNY(ROZKŁAD.NORMALNY.S.ODW(B7);0;1;0)		
12	$u_y =$	=ROZKŁAD.NORMALNY(ROZKŁAD.NORMALNY.S.ODW(B9);0;1;0)		
13	$\sigma_{tet} =$	=PIERWIASTEK((B7*B8*B9*B10)/D5)/B11/B12		
14	$z_{emp} =$	=MODUŁ.LICZBY(B6/B13)		
15	$z_{0,01/2} =$	=MODUŁ.LICZBY(ROZKŁAD.NORMALNY.S.ODW(0,005))		

Rysunek 27. Wyrażenia dla obliczenia współczynnika r_{tet}

$q_x = (b+d) / n$ – część obiektów, dla których zmienna $X=0$;

$q_y = (c+d) / n$ – część obiektów, dla których zmienna $Y=0$;

u_x – rzędna nad punktem standardowej normalnej krzywej, powyżej za którą znajduje się część p_x placu;

u_y – rzędna punktu standardowej normalnej krzywej, powyżej za którą znajduje się część p_y placu.

Wartość wskaźnika σ_{tet} stanowi:

$$\sigma_{tet} = \sqrt{\frac{0,53 \cdot 0,59 \cdot 0,47 \cdot 0,41}{90}} \cdot \frac{1}{0,398 \cdot 0,389} \approx 0,167$$

Sprawdzanie hipotezy zerowej spełnimy za pomocą z-testu:

$$z_{emp} = \frac{r_{tet}}{\sigma_{tet}} \quad (22)$$

Wartość wskaźnika z_{emp} stanowi:

$$z_{emp} = \frac{0,53}{0,167} \approx 3,16.$$

Podjęcie decyzji statystycznej: ponieważ $z_{emp} > z_{0,01/2}$ ($3,16 > 2,58$), hipotezę zerową H_0 odrzucamy na poziomie istotności $\alpha=0,01$ i przyjmujemy, że tetrachoryczny współczynnik korelacji r_{tet} jest odmienny od zera.

Wnioski: Wartość współczynnika korelacji $r_{\text{tet}} \approx 0,53$ świadczy o umiarkowanym, dodatnim związku między postęпами studentów-magistrantów z nauk matematycznych a postęпами z filozofii.

Model korelacji dwuseryjnej (biserial) r_{bis} wykorzystuje się, gdy jedna zmienna mierzy się przez skalę dychotomiczną na podstawie rozkładu normalnego, a inną – przez skalę interwałów lub stosunków. Ten współczynnik korelacji ma wzór:

$$r_{\text{bis}} = \frac{\bar{Y}_1 - \bar{Y}_0}{s_y} \cdot \frac{n_1 \cdot n_0}{u \cdot n \sqrt{n^2 - n}} \quad (23)$$

gdzie: \bar{Y}_1 i n_1 – średnia Y i ilość obiektów, dla których $X=1$;

\bar{Y}_0 i n_0 – średnia Y i ilość obiektów, dla których $X=0$;

u – rzędna standardowego rozkładu normalnego w punkcie gdzie 100 – (n_1/n) odsetek pod krzywą.

Przykład 13. Ocena związku między postęпами z matematyki (X) i używanym czasem (Y w min.) na przykładzie przygotowania studentów do egzaminów.

Rozwiązanie:

Dane empiryczne oraz wyniki obliczeń współczynnika korelacji dwuseryjnego r_{bis} przedstawiono na rys. 28). Zmienna X jest wymierzona przez skalę dychotomiczną na podstawie rozkładu normalnego. Wartość zmiennej $X=1$, jeśli «zaliczenie otrzymano»; $X=0$, jeśli «zaliczenie nie otrzymano».

Wartość współczynnika korelacji wynosi $r_{\text{bis}} \approx 0,64$.

Wiarygodność współczynnika r_{bis} (sprawdzenie zero-hipotezy $H_0: \rho_{\text{bis}}=0$) spełnimy za pomocą z-testu. Dla prób $n > 15$

współczynnik r_{bis} ma rozkład bliski do normalnego $N(0; \sigma_r)$ z zerową średnią i odchyleniem standardowym σ_r :

$$\sigma_r = \frac{\sqrt{n_1 \cdot n_0}}{u \cdot n \cdot \sqrt{n}} \quad (24)$$

gdzie n_1, n_0, n i u mają sens, że i dla (23).

Statystyka z_{emp} ma wzór: $z_{\text{emp}} = r_{\text{bis}} / \sigma_r$.

Wartość odchylenia standardowego s_r w komórce E11 wynosi 0,30.

Wartość z_{emp} w komórce E12 wynosi

$$z_{\text{emp}} = r_{\text{bis}} / \sigma_r = 0,64 / 0,30 \approx 2,14.$$

Wartość krytyczną $z_{0,05} \approx 1,96$ dla $\alpha = 0,05$ otrzymamy w komórce E13.

Podjęmowanie decyzji statystycznej: ponieważ $z_{\text{emp}} > z_{0,05}$ ($2,14 > 1,96$), hipotezę zerową H_0 odrzucamy na poziomie istotności $\alpha=0,05$. To oznacza, że wartość współczynnika $r_{\text{bis}} \approx 0,64$ jest wiarygodną na poziomie istotności $\alpha = 0,05$ i różni się od zera.

Wnioski: między postęпами z matematyki (X) i używanym czasem (Y w min.) na przygotowanie studentów do egzaminów istnieje umiarkowany dodatni związek. Im więcej czasu uczą się studenci, tym większe prawdopodobieństwo otrzymania zaliczenia z przedmiotu.

Uwaga: chociaż współczynnik korelacji dwuseryjnej r_{bis} i współczynnik korelacji punktowo dwuseryjnej r_{pb} są z wyglądu podobne, ich właściwości są istotnie różne, zakresy stosowania nie przecinają się, każdy odpowiada swojej roli.

	A	B	C	D	E
	Dane empiryczne			Obliczenia	
1				Obliczenia	
2	i	X	Y		
3	1	1	30	n =	18 =ILE.LICZB(B3:B20)
4	2	0	25	n ₁ =	11 =SUMA(B3:B20)
5	3	0	15	n ₀ =	7 =E3-E4
6	4	1	10	Y ₁ =	20,00 =SUMA.JEŻELI(B3:B20;1;C3:C20)/E4
7	5	1	15	Y ₀ =	12,86 =SUMA.JEŻELI(B3:B20;0;C3:C20)/E5
8	6	1	15	s _y =	7,12 =ODCH.STANDARDOWE(C3:C20)
9	7	0	10	u =	0,38 =ROZKŁAD.NORMALNY(ROZKŁAD.NORMALNY.S.ODW(1-E4/E3);0;1;0)
10	8	0	10	r _{bis} =	0,64 =(E6-E7)/E8*E4*E5/E9/E3/PIERWIASTEK(E3*2-E3)
11	9	1	15	s _r =	0,30 =PIERWIASTEK(E4*E5)/E9/E3/PIERWIASTEK(E3)
12	10	0	10	z _{emp} =	2,14 =E10/E11
13	11	1	20	z _{0,05} =	1,96 =ROZKŁAD.NORMALNY.S.ODW(1-0,05/2)
14	12	0	10		
15	13	1	20		
16	14	1	25		
17	15	0	10		
18	16	1	30		
19	17	1	25		
20	18	1	15		

Rysunek 28. Wyniki i wyrażenia dla obliczenia współczynnika korelacji r_{bis}

BIBLIOGRAFIA

1. Cureton E.E., (1956), *Rank-biserial correlation*. *Psychometrika* 24, pp. 89-91.
2. Glass G.V., Stanley J.C., (1970) *Statistical Methods in Education and Psychology*, New Jersey, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
3. Rogers and Nicewander, (1988) *Thirteen Ways to Look at the Correlation Coefficient*, *The American Statistician* 42 (1), pp. 59-66.
4. Stevens S. S., (1946) *On the Theory of Scales of Measurement*. *Science, New Series*, Vol. 103, No. 2684, pp. 677-680.
5. Wechsler D., (1981) *Wechsler Adult Intelligence Scale – Revised: WAIS-R Manual*, New York, Psychological Corporation.

SOCJALNE ASPEKTY EDUKACJI STUDENTÓW W POLSCE I W ROSJI

/ SOCIAL ASPECTS OF EDUCATION STUDENTS IN POLAND AND RUSSIA

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia społeczną i ekonomiczną sytuację badanych studentów na tle zachodzących współcześnie przemian. Badani studenci należą do bardziej zamożnej części młodzieży polskiej i rosyjskiej i w takim aspekcie należy postrzegać jej opinie dotyczące różnych kwestii związanych z ich życiem codziennym i edukacją.

SŁOWA KLUCZOWE: PREKARIAT, STUDENCI, SYTUACJA SPOŁECZNA, ŹRÓDŁA FINANSOWANIA, ZAMIESZKANIE, WYŻYWIENIE.

ABSTRACT

The article presents the socio-economic situation of the students in terms of current changes. The students are among the more affluent parts of Polish and Russian youth and through this aspect should be regarded her opinions on various aspects of her life and education.

KEY WORDS: PRECARIAT, STUDENTS, SOCIAL SITUATION, SOURCES OF FINANCING, HOUSING, NUTRITION.

Artykuł stanowi fragment badania studentów polskich i rosyjskich, przeprowadzonego w I połowie II dekady bieżącego stulecia. Jego celem jest porównanie sytuacji socjalnej studentów polskich i rosyjskich w warunkach wielkiej transformacji społecznej, jaką przechodzą społeczeństwa Polski i Rosji.

PREKARIAT JAKO WYTWÓR SPOŁECZEŃSTWA POSTINDUSTRIALNEGO

Współczesne społeczeństwo określane jest jako społeczeństwo postindustrialne, usługowe, bądź społeczeństwo informacyjne. Najbardziej charakterystyczną cechą tego społeczeństwa jest wytwarzanie i przetwarzanie informacji jako główne źródło utrzymania.

Wśród innych jego cech możemy wymienić:

- przewagę zatrudnienia w sferze usług,
- przejście od produkcji masowej do produkcji dla klienta indywidualnego,
- rozwój kultury masowej,
- rozwój międzynarodowej integracji regionalnej,
- tworzenie się metropolii i megalopolis wraz postępującą w nich koncentracją ludności,
- rozwój korporacji transnarodowych (2).

We współczesnym społeczeństwie obserwujemy zróżnicowaną stratyfikację społeczną. Wśród nowych zjawisk,

zdaniem brytyjskiego uczonego prof. G. Standinga, wymienić należy powstanie nowej kategorii społecznej, którą nazwał on prekariatem (od ang. *precarious* – niepewny) (7).

Prekariusze to osoby zatrudniane w różnych elastycznych formach zatrudnienia. Nie mają one, generalnie rzecz ujmując, gwarancji zatrudnienia. Prekariusze to ludzie zdani na:

kruchą i niepewną egzystencję, na jaką skazana jest spora część światowej populacji (...). Dotyczy ona ludzi czasowo bezrobotnych, utrzymujących się z dorywczych prac, zatrudnionych na krótkoterminowe umowy, migrujących w poszukiwaniu zarobku, pracujących na częściowe etaty (...) (6, s. 108).

Do prekariatu zalicza się najczęściej:

- studentów,
- ludzi młodych wchodzących na rynek pracy,
- dorosłych o nieciągłym zatrudnieniu (3).

STUDENCI JAKO PREKARIUSZE?

G. Standing zalicza studentów do kategorii prekariuszy. Znaczna część studentów bowiem, utrzymuje się z różnych krótkotrwałych prac a znacznej części z nich dotyczy niepewność zatrudnienia. Jednak część z nich nie pracuje, utrzymuje się z dochodów rodziców i trudno ją jednoznacznie do tej kategorii zaliczyć.

Cechą charakterystyczną kategorii społecznej studentów (młodzieży akademickiej) jest „zawieszenie” w strukturze społecznej. To zawieszenie zawiera się:

- między pozycją społeczną rodziców i własną,
- między pozycją, do której aspirują, a uzyskaną w danym momencie,
- między klasą średnią (docelową pozycją aspirujących), a prekariatem, jako stanem niespełnionych aspiracji (1, s. 53; 5, s. 83).

POMOC MATERIALNA DLA STUDENTÓW

Zarówno w Polsce jak i w Rosji studenci mogą liczyć na pomoc materialną państwa, w przypadku znalezienia się w trudnej sytuacji życiowej.

Ponadto studenci osiągający dobre wyniki w nauce mogą otrzymać stypendia naukowe. Stypendium socjalne w Polsce wypłaca się z funduszu pomocy materialnej. Wysokość stypendium socjalnego uzależniona jest od dochodu na osobę w rodzinie. Stypendium socjalne może być zwiększone o wysokość dodatku mieszkaniowego. Jego kwota (tzn. stypendium) nie może być mniejsza niż 300 zł i nie większa niż 1050 zł.

Ponadto studenci niepełnosprawni mogą otrzymać stypendia specjalne, zależne od stopnia niepełnosprawności: 300 zł w przypadku znacznej niepełnosprawności, 230 zł w przypadku niepełnosprawności umiarkowanej i 150 zł w przypadku lekkiej niepełnosprawności (4).

ŹRÓDŁA FINANSOWANIA I WSPARCIA I STUDENTÓW

Ogólny obraz źródeł pochodzenia środków, którymi dysponują studenci pokazuje tabela 1.

Tabela 1. Pochodzenie środków utrzymania studentów

Źródła pochodzenia środków na utrzymanie podczas studiów	Studenci z Polski		Studenci z Rosji	
	Liczba	% (*)	Liczba	% (*)
1. pracuję na pełnym etacie	138	72,6	9	4,2
2. otrzymuję stypendium	30	15,8	74	34,4
3. otrzymuję środki finansowe od rodziny	14	7,4	185	86,0
4. wykonuję dorywczo różne prace	13	6,8	39	18,1
5. posiadam własne środki	13	6,8	11	5,1
6. pracuję regularnie na zlecenia	12	6,3	2	0,9
7. pracuję na pół etatu (lub mniej)	10	5,3	27	12,6
8. jestem na utrzymaniu współmałżonka	8	4,2	6	2,8
9. z innych źródeł	9	4,7	4	1,9

*) procenty nie sumują się do 100, gdyż można było wskazać kilka źródeł.

Jest oczywiste, że forma studiowania obu badanych zbiorowości studentów w istotnym zakresie rzutowała na ich odpowiedzi. Aż 72% polskich studentów, którzy studiują w trybie zaocznym posiadała środki pochodzące z pracy na pełnym etacie, z których pokrywała czesne i utrzymanie podczas okresu studiowania. Natomiast studenci rosyjscy studiujący w trybie stacjonarnym, gros środków na utrzymanie otrzymywali od rodziny – wskazywało tak aż 86% studentów.

W kontekście powyższych wyników jawi się zasadnicze pytanie o skalę aktywności studentów polskich i rosyjskich w zakresie samodzielności ekonomicznej. Tak uzyskane wyniki nie pozwalają jednoznacznie na stwierdzenie, która z badanych populacji jest bardziej aktywna w zakresie pozyskiwania niezbędnych środków finansowych na swoje utrzymanie. W tym kontekście – ekonomicznej aktywności studentów - należy bowiem abstrahować – ze względu na tryb studiowania – od tego, że dominującą formą pozyskiwania środków przez studentów polskich jest praca zawodowa, a u studentów rosyjskich pomoc rodziny. Należy bowiem mieć na uwadze istotny fakt, że nie sama forma studiowania wpływa na taki, a nie inny sposób pozyskiwania środków na utrzymanie podczas studiów. Jest ona w zasadzie tylko zmienną pośredniczącą w tych wysiłkach, i jest – prawdopodobnie - rezultatem braku możliwości studiowania w trybie stacjonarnym przez Polskich studentów oraz ich wiekiem. Stąd, jak można domniemywać, powyższe różnice w wynikach dobrze „tłumaczą się” i wynikają jednoznacznie z faktu takiego lub innego wieku obu badanych grup studentów. I w pewnym zakresie, tę hipotezę, dobrze obrazują wyniki uzyskane w korelacji wieku studentów ze źródłami utrzymania podczas studiów. To jak wiek różnicował ich źródła środków na utrzymanie w trakcie studiowania, a więc i sytuację socjalną pokazuje tabela 2.

Aż 90,3% rosyjskich studentów do 25 roku życia otrzymuje środki finansowe na swoje utrzymanie od rodziny, natomiast w tej grupie wiekowej tylko w 15,4% polskich studentów. Rosyjscy studenci w 36,2% otrzymywali także stypendium oraz wykonywali np. dorywczo różne prace (19,9% wskazań). Natomiast zasadniczym źródłem środków na utrzymanie studentów polskich – studentów studiów zaocznych - jest praca na pełnym etacie, na co wskazuje 59% studentów do 25 roku życia i aż 82,6% w wieku powyżej 26 roku życia. Analiza uzyskanych wyników wskazuje ponadto, że polscy „młodzi” studenci wykazują się bardzo zróżnicowaną strukturą różnych form źródeł posiadanych środków na utrzymanie, która sporo odbiega od struktury studentów rosyjskich, chociaż studentów rosyjskich także nie jest jednorodna.

Powyżej prezentowane statystyki pokazują także jeszcze inne, ważne zjawisko. Chodzi o to, że tak w polskich, jak i w rosyjskich warunkach obserwuje się odchodzenie od państwowego finansowania studiów. Dane z tabeli 1. pokazują, że w polskiej uczelni stypendium otrzymuje jedynie 15,8% studentów, a w Rosyjskiej 34,4%. Wielkości te, i poziomy różnic w tych odsetkach, są prawdopodobnie uwarunkowany formalno-prawnym i merytorycznym typem obu uczelni. Jednakże one wszystkiego nie tłumaczą. Zjawisko to odnotowane w takich odsetkach oznacza, że edukacja, a szerzej nauka we współczesnym świecie

Tabela 2. Wiek badanych studentów a źródła utrzymania w trakcie studiów (w %*)

Źródła pochodzenia środków na utrzymanie podczas studiów	Wiek studentów							
	do 25 lat				26 i więcej lat			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. pracuję na pełnym etacie	46	59,0	6	3,1	90	82,6	2	40,0
2. otrzymuję środki finansowe od rodziny	12	15,4	177	90,3	2	1,8	1	20,0
3. wykonuję dorywczo różne prace	10	12,8	39	19,9	3	2,8	0	0,0
4. otrzymuję stypendium	10	12,8	71	36,2	20	18,3	1	20,0
5. pracuję regularnie na zlecenia	9	11,5	2	1,0	3	2,8	0	0,0
6. posiadam własne środki	9	11,5	11	5,6	4	3,7	0	0,0
7. pracuję na pół etatu (lub mniej)	4	5,1	27	13,8	6	5,5	0	0,0
8. jestem na utrzymaniu współmałżonka	3	3,8	5	2,6	5	4,6	1	20,0
9. z innych źródeł	2	2,6	3	1,5	7	6,4	1	20,0

*) procenty nie sumują się do 100, gdyż można było wskazać kilka źródeł.

kosztuje coraz więcej samych studentów i ich rodzin. Jeżeli uznać obie badane uczelnie, w przybliżeniu, za typowe dla polskiego i rosyjskiego systemu nauczania i finansowania nauki, to tym samym oznacza to, że system finansowania młodego pokolenia tak w Polsce, jak i Rosji, spada coraz bardziej na samych studentów i ich rodziny. Wskazuje na ten fakt to, że z własnych środków utrzymuje się i pokrywa czesne za naukę aż 84,2% polskich studentów i 65,6% studentów rosyjskich. Tak więc, na podstawie danych empirycznych z badania można sformułować ostrożną hipotezę, że tak polski, jak i rosyjski system finansowania nauki coraz bardziej upodobniają się do zachodnich systemów finansowania edukacji społecznej.

Ustalenia te wskazują na zasadnicze różnice występujące w podstawowych mechanizmach finansowania studentów w obu badanych typach uczelni. Należy w związku z tym mieć na uwadze, że struktura tak uzyskiwanych środków na funkcjonowanie i studiowanie w tak odmiennych typach uczelni, będzie miała wpływ na opinie i oceny obu badanych grup studentów w kolejno analizowanych sferach.

Czy struktura zamieszkania studentów obu badanych uczelni ma różnicujący wpływ na korelacje dotyczące środków na utrzymanie podczas studiów? Pokazują to dane zawarte w tabeli 3.

Rozkład otrzymanych danych pokazuje, że miejsce zamieszkania nie różnicuje w istotnym zakresie źródeł i wielkości środków utrzymania w trakcie studiów studentów z obu badanych uczelni.

Podobne tendencje, tj. słabego wpływu, pokazują statystyki korelacyjne dotyczące wpływu miejsca zamieszkania podczas studiów, tj. faktu zamieszkiwania we własnym domu lub domu rodziców, lub (co było w korelacjach traktowane jako druga odrębna kategoria) w wynajętym mieszkaniu (na tzw. stacji), w akademiku, u znajomych, kolegów, lub gdzieś indziej.

Nie odnotowano także istotnych różnic dotyczących wpływu kierunku studiów na źródła pochodzenia środków na utrzymanie podczas studiów.

Tabela 3. Miejsce zamieszkania badanych studentów a źródła środków na utrzymanie w trakcie studiów (w %*)

Źródła pochodzenia środków na utrzymanie podczas studiów	Miejsce stałego zamieszkania							
	Miasto				wieś			
	polskie		rosyjskie		Polska		rosyjska	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. pracuję na pełnym etacie	106	74,6	8	4,8	30	66,7	0	0,0
2. otrzymuję stypendium	24	16,9	59	35,3	6	13,3	11	39,3
3. posiadam własne środki	10	7,0	9	5,4	3	6,7	1	3,6
4. pracuję regularnie na zlecenia	9	6,3	1	0,6	3	6,7	1	3,6
5. otrzymuję środki finansowe od rodziny	9	6,3	148	88,6	5	11,1	25	89,3
6. pracuję na pół etatu (lub mniej)	8	5,6	24	14,4	2	4,4	3	10,7
7. wykonuję dorywczo różne prace	7	4,9	33	19,8	6	13,3	6	21,4
8. jestem na utrzymaniu współmałżonka	7	4,9	5	3,0	1	2,2	1	3,6
9. z innych źródeł	6	4,2	3	1,8	3	6,7	1	3,6

*) procenty nie sumują się do 100, gdyż można było wskazać kilka źródeł.

Odrębną sprawą jest precyzyjne ustalenie źródeł pochodzenia środków na utrzymanie podczas studiów, a odrębną sprawą jest ocena tego, czy są one wystarczające tak dla typowych stacjonarnych studentów rosyjskich, jak i dla polskich studentów studiów zaocznych. Te drugie oceny dotyczą bowiem już sfery wartości, a nie faktów. Psychologiczne i społeczne podejście jednych i drugich studentów do oceny poziomu posiadanych środków finansowych, było przecież silnie uwarunkowane odrębnymi systemami potrzeb studentów, ukształtowanymi w odmiennych realiach gospodarczych i kulturowych tak Polski, jak i Rosji. Statystyki dotyczące tego problemu zawarte są w tabeli 4.

Tabela 4. Ocena środków finansowych na potrzeby edukacyjne będących w dyspozycji studentów

Skala oceny	Studenti polscy		Studenti rosyjscy	
	Liczba	%	Liczba	%
1. zdecydowanie tak	36	19,1	65	30,4
2. raczej tak	89	47,3	94	43,9
3. raczej nie	41	21,8	39	18,2
4. zdecydowanie nie	22	11,7	16	7,5
Razem	188	100,0	214	100,0

Dla jaśniejszego zobrazowania powyższych zależności korelacyjnych, celowa okazała się agregacja danych w szersze kategorie analityczne. Jeżeli więc prezentowane wyniki zawarte w tabeli 4., a dotyczące tego, czy posiadane środki finansowe na potrzeby edukacyjne były wystarczające, zagregujemy następująco: „zdecydowanie tak” i „raczej tak” w jedną kategorię „tak”, i analogicznie „zdecydowanie nie” i „raczej nie”, w „nie” to otrzymamy następujące statystyczne agregaty:

studenti polscy: tak – 66,4% – nie – 33,5%,
 studenci rosyjscy: tak – 74,3% - nie – 25,7%.

Jest interesujące, że obie badane grupy studentów są w większości – w ogólnych zarysach – zadowolone ze swoich środków finansowych, którymi dysponowali w trakcie studiowania. Uzyskane wyniki wskazują jednakże na nieznacznie większe zadowolenie z posiadanych środków przez studentów rosyjskich. Trudno jednoznacznie ocenić, czy oznacza to, że były one wyższe od środków posiadanych przez studentów polskich, czy też oznacza to, że rodziny studentów rosyjskich są bogatsze od polskich, i większym zakresie finansują swoje dzieci. Należy w związku z tym ustalić, czy poziom tego zadowolenia dotyczy równomiernie całej badanej populacji studentów, czy też jest on zróżnicowany np. płcią, wiekiem, czy innymi czynnikami społecznymi, to jest innymi zmiennymi metryczkowymi. Kolejne analizy pozwolą na pewną weryfikację uwarunkowań skali powyższego zadowolenia.

I tak, kolejna tabela zawiera informacje dotyczące tego, w jakim zakresie zmienna płci różnicuje oceny dotyczące zadowolenia z wielkości posiadanych środków finansowych, którymi dysponowały studentki i studenci z obu badanych uczelni. Pokazują to dane zawarte w tabeli 5.

Tabela 5. Ocena środków finansowych, będących w dyspozycji studentów wg płci badanych

Skala oceny	Płeć							
	Studentki				Studenci			
	polskie		Rosyjskie		polscy		Rosyjscy	
	Licz.	%	Licz.	%	Licz.	%	Licz.	%
1. zdecydowanie tak	33	19,2	56	32,4	3	20,0	7	21,2
2. raczej tak	79	45,9	73	42,2	10	66,7	17	51,5
3. raczej nie	39	22,7	33	19,1	1	6,7	6	18,2
4. zdecydowanie nie	21	12,2	11	6,4	1	6,7	3	9,1

Jeżeli dokonamy podobnej agregacji danych, jak przy analizie tabeli 4, to wyniki agregacji danych przedstawiają się następująco:

studentki polskie: tak – 65,1% – nie – 34,9%,
 studentki rosyjskie: tak – 74,6% – nie – 25,5%,

 studenci polscy: tak – 86,7% – nie – 13,4%,
 studenci rosyjscy: tak – 72,7% – nie – 27,3%.

Wyniki dotyczące oceny tego, czy środki finansowe, które są w dyspozycji studentów w trakcie studiów są dla nich wystarczające, w korelacji z płcią badanych, wskazują na występujące różnice w tych ocenach. I tak oceny polskich studentów są silnie zróżnicowane. Tylko 65,1% polskich studentek twierdzi, że są one dla nich wystarczające, a studenci akceptują je aż w 86,7%. Natomiast studentki i studenci rosyjscy akceptują posiadane środki finansowe w podobnym, wysokim odsetku.

Może to świadczyć o tym, że studenci rosyjscy obu płci, są bardziej zadowoleni z posiadanych środków finansowych przeznaczonych na edukację? Czy mają tych środków więcej aniżeli studenci polscy, którzy przecież aż w 72,6% pracują zawodowo, a tym samym sami je wypracowują i określają ich wielkość? Czy można postawić ostrożną hipotezę, że studenci rosyjscy, traktując ich jako całość, są bogatsi od Polaków? Czy tym wyznacznikiem może być okoliczność, że studenci rosyjscy w swojej masie w większym odsetku pochodzą z miast, a studenci polscy ze wsi?

W badaniu nie zakładano, aby weryfikować poziom możliwości studentów, bowiem nie to było celem badania, pomimo, że w ankiecie było zawarte jedno pytanie o posiadanie przez studenta, a w domyśle raczej przez jego rodzinę, różnych dóbr. Nie mamy więc jednoznacznych danych, aby zweryfikować powyższą hipotezę. Jednakże dysponujemy jednym wskaźnikiem, który w pewnym zakresie pomoże ją pośrednio zweryfikować. Otóż w ankiecie było zawarte następujące pytanie, „Czy studenci kupują produkty luksusowe”? Co prawda w pytaniu ankiety nie było dookreślone, co należało rozumieć przez produkty luksusowe, ale istotą tego pytania było sondowanie o elitarne zachowania rynkowe badanych studentów, zachowania odbiegające od zachowań przeciętnych. Poniższe statystyki zawarte w tabeli 6, są wielce interesujące, dla rozumienia i wyjaśnienia powyższych ustaleń.

Tabela 6. Studenci a produkty luksusowe

Skala oceny	Studenci z Polski		Studenci z Rosji	
	liczba	%	liczba	%
1. zdecydowanie tak	4	2,1	54	27,3
2. raczej tak	33	17,6	90	45,5
3. raczej nie	99	52,7	20	10,1
4. zdecydowanie nie	22	11,7	5	2,5
5. trudno powiedzieć	30	16,0	29	14,6

Jeżeli dokonamy podobnej agregacji danych, jak przy analizie danych z tabeli 4 to wyniki przedstawiają się następująco (bez agregacji „trudno powiedzieć”):

studenci polscy: tak – 19,7% – nie – 64,4%,

studenci rosyjscy: tak – 72,8% - nie – 12,6%.

Jest wiele zastanawiające, jak duże dysproporcje występują w ocenach studentów polskich i rosyjskich w tym zakresie. Niezależnie od tego co badani studenci rozumieją przez „produkty luksusowe”, to jednak studentów rosyjskich w zdecydowanie wyższym odsetku stać na te produkty – proporcja: 19,7% studenci polscy, i 72,8% studenci rosyjscy. Może to świadczyć o większej skali zamożności rodziców studentów rosyjskich, większej od zamożności „średnio dorosłych” polskich studentów, którzy sami zawodową pracą „wyrabiają” na swój byt. Stąd powyższe porównanie może być problematyczne, ponieważ porównujemy tu w zasadzie zamożność polskich studentów, ale *de facto* w tzw. średnim wieku, a więc studentów często dopiero na dorobku, z ustabilizowanymi finansowo, „dorosłymi” rodzinami studentów rosyjskich. Tym niemniej, statystyki większej zamożności studentów rodzin rosyjskich, rodzin z przeważającego środowiska miejskiego, są wyraźnie ukierunkowane i jednoznaczne.

Stąd pytanie: czy powyższa tendencja będzie także zauważalna przy korelacji pytania o kupowanie produktów luksusowych z płcią studentów. Pokazują to wyniki zawarte w poniższej tabeli 7.

Tabela 7. Zakup produktów luksusowych a płeć studentów

Skala oceny	Płeć							
	Studentki				Studenci			
	polskie		Rosyjskie		polscy		Rosyjscy	
	Licz.	%	Licz.	%	Licz.	%	Licz.	%
1. zdecydowanie tak	4	2,3	46	27,5	0	0,0	8	26,7
2. raczej tak	26	15,0	81	48,5	7	46,7	9	30,0
3. raczej nie	96	55,5	17	10,2	3	20,0	3	10,0
4. zdecydowanie nie	20	11,6	4	2,4	2	13,3	1	3,3
5. trudno powiedzieć	27	15,6	19	11,4	3	20,0	9	30,0
Razem	173	100,0	167	100,0	15	100,0	30	100,0

Jeżeli przy analizie wyników z powyższej tabeli dokonamy podobnej agregacji danych, jak przy analizie tabeli 5., to wyniki przedstawiają się następująco (brakujące dane do 100% stanowią odpowiedź „trudno powiedzieć”):

studentki polskie: tak – 17,3% – nie – 67,1%,

studentki rosyjskie: tak – 76,0% – nie – 12,6%,

studenci polscy: tak – 46,7% – nie – 33,3%,

studenci rosyjscy: tak – 56,7% – nie – 13,3%.

W analizie powyższych danych możemy znaleźć wyraźną tendencję dotyczącą większej zamożności studentek rosyjskich niż polskich. Aż 76% studentek rosyjskich stać na kupowanie luksusowych produktów, a jedynie 17,3% studentek polskich. Natomiast w tych statystykach tylko 10% studentów rosyjskich było bardziej zamożnych od studentów polskich.

Analiza korelacji, dotyczącej oceny tego czy środki finansowe były wystarczające na potrzeby edukacyjne, z kolejną determinantą, taką jak wiek studentów, nie wykazała istotnych różnic, tak u polskich jak i rosyjskich studentów. Analiza korelacyjna w tej płaszczyźnie jest jednakże utrudniona, ze względu na stosunkowo jednorodny, średnio niski, wiek studentów stacjonarnych z Państwowego Krasnodarskiego Uniwersytetu Kultury i Sztuki.

Także fakt bycia przez studentów w związkach małżeńskich okazał się słabo różnicującą zmienną wyjaśniającą poziom ocen tego, czy wystarcza, lub nie wystarcza studentom środków finansowych na potrzeby procesu edukacyjnego. Podobnie stosunkowo słabe uwarunkowania korelacyjne odnotowujemy, gdy uwzględnimy w analizie rok studiów, a także tryb studiowania. Uwaga dotycząca tej ostatniej determinanty wynika z faktu, że w grupie badawczej studentów rosyjskich nie byli badani studenci studiów zaocznych.

Inne zmienne wyjaśniające poziom zadowolenia z posiadanych środków na utrzymanie podczas studiów, w korelacji z np. miejscem zamieszkania, rokiem studiów, czy kierunkiem studiów także słabo różnicują poziom tego zadowolenia. Na przykład fakt miejsca zamieszkania (środowiska pochodzenia, a nie studiowania) następująco wpływa na te oceny. Pokazuje to tabela 8.

Tabela 8. Środki finansowe będące w dyspozycji studentów a zaspakajania potrzeb edukacyjnych

Skala oceny	miejsce zamieszkania							
	Miasto				wieś			
	polskie		Rosyjskie		polska		rosyjska	
	Licz.	%	Licz.	%	Licz.	%	Licz.	%
1. zdecydowanie tak	28	19,9	56	32,9	8	17,8	5	17,2
2. raczej tak	68	48,2	71	41,8	20	44,4	15	51,7
3. raczej nie	31	22,0	31	18,2	9	20,0	7	24,1
4. zdecydowanie nie	14	9,9	12	7,1	8	17,8	2	6,9
Razem	141	100,0	170	100,0	45	100,0	29	100,0

Jeżeli przy analizie wyników z powyższej tabeli dokonamy podobnej agregacji danych, jak przy analizie statystyk z tabeli 5, to wyniki dotyczące powyższych zależności korelacyjnych przedstawiają się następująco:

studenci mieszkający w mieście:

studenci polscy: tak – 68,1% – nie – 31,9%,
 studenci rosyjscy: tak – 74,7% - nie – 25,3%,

studenci mieszkający na wsi:

studenci polscy: tak – 62,2% – nie – 37,8%,
 studenci rosyjscy: tak – 68,9% - nie – 31,1%.

Powyżej zagregowane statystyki nie pozostawiają złudzeń; nieznacznie bardziej zadowoleni z posiadanych środków finansowych są studenci rosyjscy, niezależnie od tego skąd pochodzą, z miasta, czy ze wsi. Natomiast miejsce zamieszkiwania podczas studiów ma, jak się okazuje, wpływ na ocenę tego, czy środki finansowe będące w posiadaniu studentów są wystarczające. Pokazuje to tabela 9.

Tabela 9. Środki finansowe będące w dyspozycji studentów a zaspakajania potrzeb edukacyjnych

Skala oceny	mieszkanie							
	w domu rodziców + we własnym domu				pozostałe kategorie zamieszkania			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Licz.	%	Licz.	%	Licz.	%	Licz.	%
1. zdecydowanie tak	29	19,5	29	38,2	7	19,4	33	25,8
2. raczej tak	76	51,0	34	44,7	12	33,3	54	42,2
3. raczej nie	27	18,1	11	14,5	13	36,1	28	21,9%
4. zdecydowanie nie	17	11,4	2	2,6	4	11,1	13	10,2
Razem	149	100,0	76	100,0	36	100,0	128	100,0

Jeżeli przy analizie wyników z powyższej tabeli dokonamy podobnej agregacji danych, jak przy analizie tabeli 5, to wyniki dotyczące powyższych zależności korelacyjnych przedstawiają się następująco:

studenci mieszkający w domu rodziców lub we własnym domu:

studenci polscy: tak – 70,5% – nie – 29,5%,
 studenci rosyjscy: tak – 82,9% - nie – 17,1%,

studenci mieszkający w akademiku, na stacji, u kolegi:

studenci polscy: tak – 52,7% – nie – 47,3%,
 studenci rosyjscy: tak – 68,0% - nie – 32,0%.

Uzyskane wyniki wskazują na zdecydowanie większą skalę zadowolenia z posiadanych środków finansowych potrzebnych na proces edukacyjny przez studentów rosyjskich, niż polskich, i to niezależnie od tego, czy mieszkają oni w domu rodziców (lub we własnym domu), czy też mieszkają w akademiku, na stacji lub gdzieś indziej. Zwraca uwagę skala zadowolenia z posiadanych środków finansowych aż 82,9% studentów rosyjskich mieszkających w domu rodziców lub we własnym domu. Natomiast fakt zamieszkiwania

w akademiku, na stacji, u kolegi, obniża już odsetek studentów rosyjskich zadowolonych z posiadanych środków finansowych (68,0%). A fakt zamieszkiwania w akademiku, na stacji lub gdzieś indziej obniża jeszcze bardziej odsetek studentów polskich, którzy są zadowoleni z posiadanych środków finansowych niezbędnych na proces edukacyjny (tylko 52,7%). Powyższe ustalenia wskazują na pozytywny wpływ dobrych, własnych warunków lokalowych na skalę zadowolenia z posiadanych środków finansowych niezbędnych w procesie studiowania. Natomiast najbardziej niezadowoleni z posiadanych środków finansowych przeznaczonych na proces studiowania są studenci polscy (47,3%), którzy podczas studiowania zamieszkują poza własnym domem. Nie dziwi taka ocena, gdyż w ich wypadku oznacza to, iż z własnej kieszeni muszą pokrywać opłaty za wynajem lokum.

Ważnym zagadnieniem codziennego życia studentów, coraz bardziej istotnym w związku z tempem życia, przemianami społecznymi i cywilizacyjnymi, postępującą globalizacją i rozwojem społeczeństw, jest stres wynikający z różnych problemów życiowych, ale także, co jest istotne dla studentów, z problemów edukacyjnych i socjalnych. Ta kategoria analizy należy więc do sfery zagadnień z pogranicza psychologii, ale także i sfery ekonomicznej. Wskazuje na realne mechanizmy usytuowania studenta w świecie wzajemnych relacji z bliższym, czy dalszym środowiskiem. Stanowi o występujących relacjach rodzinnych, towarzyskich, czy koleżeńskich. Informuje nas o psychologicznym nastawieniu studenta do realnych możliwości w razie wystąpienia różnych problemów życiowych, czy zjawisk stresowych. Wskazuje ponadto o skali samodzielności, lub niesamodzielności, w rozwiązywaniu problemów np. edukacyjnych, psychologicznych, czy finansowych lub socjalnych. Wskazuje na najbliższe otoczenie studentów, na ich relacje komunikacyjne ze środowiskiem społecznym, a co się z tym wiąże, również wsparcie, jakiego mogą od niego uzyskać w trudnych dla nich sytuacjach życiowych, czy edukacyjnych.

Jedno z pytań ankiety sondowało te zagadnienia. Dane na ten temat przedstawiają wyniki zawarte w tabeli 10.

Tabela 10. Środowiska od których studenci mogą oczekiwać wsparcia w codziennym życiu

Środowiska, na które mogą liczyć studenci w trudnych sytuacjach	Studenci z Polski		Studenci z Rosji	
	Liczba	%	Liczba	%
1. rodziców	112	59,3	181	84,2
2. przyjaciół	95	50,3	123	57,2
3. własną rodzinę	89	47,1	48	22,3
4. współmałżonka	63	33,3	9	4,2
5. narzeczonego/narzeczonej	38	20,1	38	17,7
6. kolegów (koleżanek) ze studiów	29	15,3	28	13,0
7. osób z forum internetowego	2	1,1	2	0,9
8. nie oczekuję wsparcia od nikogo, z problemami radzę sobie sama	14	7,4	20	9,3
9. na kogoś innego	0	0,0	15	7,0

W przedstawionej statystyce w tabeli 9. zwracają uwagę wyraźne dysproporcje w ocenach pomiędzy studentami z Polski i Rosji w zakresie tego, kto jest dla nich oparciem w trudnych sytuacjach życiowych, czy socjalnych.

Dwie kategorie studenckiego otoczenia wyraźnie dominują wśród tych środowisk, na które mogą liczyć studenci w trakcie procesu studiowania. Są to rodzice i rodzina. Problem w tym, że dla zdecydowanego odsetka studentów rosyjskich rodzice i rodzina jest – prawdopodobnie – kategorią tożsamą. Chodzi o to, że kawalerem lub panną jest aż 91,7% studentów rosyjskich, a polskich tylko 45,2%. Mężatek lub żonaty jest 46,3% studentów polskich, a rosyjskich jedynie 7,3% (patrz tabela ...). Gdy więc aż 91,7% rosyjskich studentów (panien lub kawalerów) twierdzi, że mogą liczyć na własną rodzinę, to mają prawdopodobnie na uwadze swoich rodziców, a nie własne rodziny, których jeszcze nie założyli. Natomiast jeżeli polski żonaty student lub zamężna studentka, których jest 46,3%, twierdzi, że może liczyć na rodzinę, to ma myśli własną założoną rodzinę, a nie rodziców, bowiem takich studentów jest 47,1%. I taką interpretację należy mieć na uwadze analizując powyższe statystyki.

Tak więc, o ile rodziców, jako osoby wspierające w trudnych chwilach, znacznie częściej wskazują studenci rosyjscy – 84,2%, to polscy studenci w 59,3%. W tej sytuacji oceny studentów rosyjskich studiujących w trybie stacjonarnym wskazują na niemal pełne uzależnienie od środowiska rodzinnego. Natomiast studenci polscy, studiujący zaocznie wskazywali w 47,1% na własną rodzinę, od której mogą oczekiwać na wsparcie, a studenci rosyjscy tylko w 22,3%.

Jest interesujące, że w podobnych odsetkach studenci tak polscy, jak i rosyjscy mogą polegać na przyjaciółach – polscy w 50,3%, a rosyjscy 57,2%. Jednakże jest wielce zastanawiające, jak wysoki odsetek polskich studentów wskazało na przyjaciół, a nie na rodzinę (47,1% wskazań), na których mogą liczyć i oczekiwać wsparcia. Jeszcze bardziej zastanawiające jest fakt, że polscy studenci bardziej mogą liczyć na przyjaciół niż na własnego współmałżonka (33,3%). Co ciekawe, także studenci rosyjscy w wysokim odsetku mogą liczyć na przyjaciół – 57,2% wskazań. W tym kontekście, z psychologicznego punktu widzenia, kategoria przyjaciół nabiera znacznie głębszego wymiaru. Wydaje się, że w tym przypadku, o takiej opinii decyduje kontekst studiowania. Przy powstających problemach podczas wykonywania pracy zawodowej i studiowania, bardziej pomocnymi okazują się dla studentów przyjaciele, a nie współmałżonek, który może być niekiedy utrudnieniem, a nie wsparciem, czy pomocą.

Natomiast na kolegów (koleżanek) ze studiów, na których mogą liczyć studenci w trudnych chwilach, wskazywali w znacznie niższym odsetku tak polscy studenci – 15,3% wskazań, jak i studenci rosyjscy 13,0%. W kontekście analizy problemu wsparcia okazuje się, że przyjaciel to nie to samo co kolega ze studiów. Relacje koleżeńskie są znacznie luźniejsze i mniej owocne, czy pomocne od relacji przyjacielskich.

33,3% polskich studentów może także polegać, i oczekiwać wsparcia od współmałżonka, ale tylko 4,2% studentów rosyjskich. W wypadku studentów polskich odsetek

ten wskazuje na symptomatyczne zjawisko, stosunkowo małego wsparcia studiującego współmałżonka. Oznacza to bowiem, że tylko 33,3% studiujących studentów polskich – wśród 46,3% studentów będących w związkach małżeńskich, może liczyć na wsparcie współmałżonka. A więc, aż 13% polskich studentów jest w tej kwestii osamotnionych. Może to wskazywać, że ta grupa studentów jest w mało komfortowej sytuacji rodzinnej, lub np. w trudnych relacjach rodzinnych. Natomiast niska statystycznie zależność u studentów rosyjskich od współmałżonka jest w pewnym stopniu oczywista, jeżeli uwzględnimy fakt, że tylko 7,3% rosyjskich studentów jest w związkach małżeńskich. Jednakże ta mała populacja może liczyć na wsparcie 4,2% współmałżonek.

Analiza danych z tabeli 10. wskazuje ponadto, że odsetki studentów tak polskich, jak i rosyjskich, dla których pomocni okazują się koledzy ze studiów, przyjaciele czy narzeczeni nie różnią się w obu badanych uczelniach w istotnym zakresie. Może to wskazywać na podobne zjawiska w komunikacji społecznej, i relacjach międzyludzkich, niezależnie od tego, czy dotyczy to środowiska „dojrzałych” zaocznych polskich studentów, czy też rosyjskiej młodzieży akademickiej studiów stacjonarnych. To może być także pewną ogólną wskazówką, że zachowania i procesy komunikacji społecznej środowisk uczelnianych w obu krajach, przeciw o nieco odmiennej kulturze, ulegają swoistej konwergencji.

Jest także wielce zaskakujące, że tylko po dwu studentów polskich i rosyjskich (1,1% i 0,9%) wskazywało, że źródłem ich wsparcia są osoby z forum internetowego. Taka niska skala tych odsetek może wskazywać na dwa różne zjawiska. Po pierwsze, stawia to pod znakiem zapytania powszechne przekonanie o tym, że młodzi ludzie, w tym studenci, tak polscy, jak i rosyjscy, masowo szukają w przestrzeni wirtualnej, różnego rodzaju wsparcia np. emocjonalnego. Wydaje się, że te niskie procenty, tym bardziej wykluczają oczekiwanie wsparcia edukacyjnego czy naukowego. Po drugie, teoria, że fora internetowe stają się nieodzownym, czy wręcz codziennym elementem życia młodego pokolenia, w tym studentów, a więc przyszłej inteligencji, że są wyraźnym znakiem czasu ery informatycznej młodego pokolenia, są w przypadku badanych studentów, zbyt daleko idącym uogólnieniem. Odnotowane niskie statystyki w tej kwestii mogą natomiast stanowić niewygodny argument za tezą, że jest to zjawisko pewnego zapóźnienia informatycznego środowiska badanych studentów.

Także tylko kilka procent całej badanej populacji wskazuje, że nie potrzebuje wsparcia od nikogo, samodzielnie dając sobie radę z problemami. W populacji polskich studentów odpowiedź tę wskazało 7,4% badanych, a w populacji rosyjskiej nieco więcej, bo 9,3%, co stanowi jednak niewielką różnicę. Jednakże te odsetki wskazują na niepokojące zjawisko. Chodzi o to, że odsetek studentów wskazujących na samodzielność w rozwiązywaniu swoich problemów jest bardzo niski. Być może, że w wypadku polskich studentów zjawisko to jest uwarunkowane faktem wykonywania pracy zawodowej, przy jednoczesnym studiowaniu. Do tego dołączają się problemy wynikające ze związków małżeńskich. Można to powodować, że ta koniunkcja stwarza studiującym wiele problemów tak natury edukacyjnej,

Tabela 11. Środowiska od których studenci mogą oczekiwać wsparcia w codziennym życiu w korelacji z płcią studentów

Środowiska, na które mogą liczyć studenci w trudnych sytuacjach	Płeć							
	studentka				student			
	polska		rosyjska		polski		rosyjski	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. rodziców	104	60,1	148	86,5	8	53,3	26	83,9
2. własną rodzinę	83	48,0	39	22,8	5	33,3	9	29,0
3. przyjaciół	82	47,4	95	55,6	12	80,0	24	77,4
4. współmałżonka	63	36,4	8	4,7	2	13,3	1	3,2
5. narzeczonego/narzeczonej	36	20,8	34	19,9	2	13,3	3	9,7
6. kolegów ze studiów	24	13,9	21	12,3	4	26,7	6	19,4
7. osób z forum internetowego	1	0,6	1	0,6	1	6,7	1	3,2
8. nie oczekuję wsparcia od nikogo, z problemami radzę sobie sam/sama	12	6,9	16	9,4	2	13,3	3	9,7
9. na kogoś innego	4	2,3	12	7,0	0	0,0	3	9,7

logistycznej, jaki i ekonomicznej. Fakt ten powoduje w rezultacie niski współczynnik osób samodzielnie rozwiązujących swoje problemy.

Powyższe ustalenia dotyczą całej badanej populacji studentów, bez różnicowania ich w różnych kategoriach demograficznych, czy społecznych. Korelacje zagadnienia dotyczącego potencjalnego wsparcia w trudnych sytuacjach życiowych studenta mogą jednak wykazywać w opiniach na ten temat pewne różnicowanie. Tabela 11. pokazuje korelacje tego problemu w kontekście płci studentów.

Analiza danych z tabel 19. i 11. wskazuje na spore różnice w opiniach, od kogo mogą oczekiwać wsparcia. Dotyczy to zwłaszcza opinii studentów płci męskiej. Jeżeli opinie polskich studentek w pewnym przybliżeniu są zbliżone z wynikami całej badanej populacji polskich studentów (studentów i studentek), to opinie studentów odbiegają w kilku punktach od średniej opinii.

I tak, jeżeli oczekiwane wsparcie od rodziców jest podobne u polskich studentek i studentów, to już od własnej rodziny te oczekiwane wsparcie jest różne: chce go 48,0% studentek, i tylko 33,3% studentów. Oznacza to, że wsparcie od własnej rodziny jest znacznie silniej oczekiwane przez studentki, niż studentów. Wynikające z płci różnice jeszcze silniej uwypukliły się, gdy analizujemy opinie dotyczące o oczekiwania wsparcia od przyjaciół. Tylko 47,4% studentek liczy na takie wsparcie od przyjaciół, a studenci aż w 80%. Czy może to oznaczać, że studentki są bardziej sceptyczne co do relacji z przyjaciółmi niż studenci, a ci z kolei bardziej pewni wzajemnych relacji z przyjaciółmi? Konkurencyjną hipotezą wyjaśniającą te różnice w postawach studentek i studentów wobec przyjaciół może być przypuszczenie, że studentki bardziej twardo stąpają po ziemi i bardziej realistycznie oceniają stosunki społeczne wynikające z komunikacji społecznej, aniżeli to deklarują studenci.

Pewną wskazówką co do przyczyn tak zróżnicowanych opinii, są wyniki odnośnie tego, jaki poziom wsparcia oczekiwany jest od współmałżonka. Otóż studentki w 36,4% wskazują na współmałżonka, na którego wsparcie mogą liczyć (średnia dla całej populacji polskich studentów 33,3%), natomiast studenci tylko w 13,3%. Czyżby to oznaczało, że w tak niskim odsetku polscy studenci mogą liczyć na swoje współmałżonki? Jeżeli te ustalenia byłyby prawdą, to

mogłoby wskazywać na poważny kryzys we wzajemnych relacjach małżeńskich.

Okazuje się, że kategoria wieku w korelacji z oczekiwaniami wsparcia w trudnych sytuacjach także różnicuje opinie studentów. W analizie wiek studentów zgrupowano w dwie kategorie: do 25 lat i powyżej 25 lat. Taka dokonana agregacja spowodowała, że w kategorii wieku powyżej 25 lat, w próbie rosyjskiej znalazła się 5 studentów, co eliminuje ich z analiz statystycznych. Oznacza to, że *de facto* możemy analizować występujące różnice w opiniach grup studentów polskich i rosyjskich tylko pomiędzy kategoriami wieku do 25 lat, ale także różnice w opiniach pomiędzy polskimi studentami w obu zagregowanych kategoriach wiekowych. Dane na ten temat pokazują wyniki zawarte w tabeli 12.

W kategorii wieku do 25 lat różnice w opiniach studentów polskich i rosyjskich występują jedynie w dwóch relacjach: pierwszej, gdy studenci rosyjscy w 87,2% mogą oczekiwać wsparcia od rodziców, a polscy studenci w 69,2%. Natomiast polscy studenci w tym wieku w wyższym odsetku (34,6%) niż studenci rosyjscy (18,9%) mogą liczyć na wsparcie od narzeczonej/narzeczonego. Oczekiwania od innych kategorii bliskich osób nie różnią się istotnie w opiniach między sobą pomiędzy polskimi i rosyjskimi studentami.

Natomiast występują istotnie różnice w opiniach pomiędzy studentami polskimi w wieku do i ponad 25 lat. Na przykład młodszy polscy studenci liczą bardziej niż starsi studenci na rodzinę – różnica 69,2% do 53,2%, na narzeczoną/narzeczonego różnica 34,6% do 18,9%. Natomiast starsi studenci w wyższym odsetku niż młodszy studenci liczą na własną rodzinę – różnica 64,2% do 23,1%, i na współmałżonka – różnica 51,4% do 11,5%.

Oczekiwania od innych kategorii bliskich osób ma temat oczekiwane wsparcia w trudnych sytuacjach życiowych studentów nie różnią się istotnie w opiniach pomiędzy polskimi studentami w obu kategoriach wiekowych.

Kolejna kategoria analiz dotyczy wpływu korelacyjnego stanu małżeńskiego studentów na oczekiwania wsparcia ze strony najbliższych. Pokazują to wyniki zawarte w tabeli 13.

Podobieństwo opinii studentów polskich i rosyjskich nie będących w stanie małżeńskim występuje w podobnych

Tabela 12. Środowiska od których studenci mogą oczekiwać wsparcia w codziennym życiu w korelacji z wiekiem studentów

Środowiska, na które mogą liczyć studenci w trudnych sytuacjach	Wiek studentów							
	do 25 lat				26 i więcej lat			
	polskich		rosyjskich		polskich		rosyjskich	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. rodziców	54	69,2	171	87,2	58	53,2	1	20,0
2. własną rodzinę	18	23,1	46	23,5	70	64,2	1	20,0
3. przyjaciół	48	61,5	117	59,7	46	42,2	1	20,0
4. kolegów (koleżanek) ze studiów	12	15,4	26	13,3	16	14,7	1	20,0
5. współmałżonka	9	11,5	8	4,1	56	51,4	1	20,0
6. narzeczonego/narzeczonej	27	34,6	37	18,9	11	10,1	0	0,0
7. osób z forum internetowego	1	1,3	1	0,5	1	0,9	1	20,0
8. nie oczekuję wsparcia od nikogo, z problemami radzę sobie sam/sama	6	7,7	19	9,7	7	6,4	0	0,0
9. na kogoś innego	1	1,	14	7,1	3	2,8	1	20,0

odsetkach wówczas, gdy analizujemy uzyskane wyniki dotyczące oczekiwanego wsparcia od własnej rodziny, przyjaciół, kolegów i ze studiów, współmałżonka oraz od osób z forum internetowego, a także w kategorii *nie oczekuję wsparcia od nikogo, z problemami radzę sobie sam/sama*. Natomiast występują różnice w opiniach, gdy tego wsparcia oczekuje się od rodziców: 67,3% studenci polscy, i 87,0% studenci rosyjscy, a także od narzeczonego/narzeczonej: 36,6% studenci polscy i 17,8% studenci rosyjscy.

Natomiast, gdy analizuje się dane dla grupy studentów będących w związkach małżeńskich, to analizy te są utrudnione ze względu na niski odsetek studentów rosyjskich będących w związkach małżeńskich – tylko 7,3%, gdzie wielkość ta dla studentów polskich wynosi aż 46,3%. Pomimo tego okazuje się, że występują istotne różnice w tych opiniach. Na przykład różnice w opiniach dotyczą oczekiwań wsparcia od rodziców: oczekuje go 50,0% polskich studentów i 73,3% studentów rosyjskich. Te różnice w opiniach mogą być rezultatem faktu, znacznie młodszego wieku studentów rosyjskich, którzy w młodym wieku (prawie wszyscy do 25 roku życia), będąc studentami, są mało samodzielni ekonomicznie. Od współmałżonka oczekuje wsparcia natomiast aż 73,3% polskich studentów, a rosyjscy tylko w 40,0%, a od własnej rodziny studenci polscy w 69,8%, a rosyjscy 46,7%.

Kolejna kategoria analityczna, czyli rok studiów została zagregowana w dwie kategorie: w jedną studenci I, II i III roku studiów, a w drugą studenci IV i V roku studiów. Taka agregacja miała dwa cele: pierwsza to próba podzielenia studentów ze względu na większą dojrzałość studentów lat IV i V roku studiów, druga to konieczność ograniczenia zbytniego rozproszenia wyników. Stąd tak zagregowane kategorie analizy wskazują na pewne zróżnicowanie opinii. I tak na przykład tzw. młodszy studenci z obu uczelni różnią się w opiniach źródłem oczekiwań wsparcia: studenci polscy oczekują jej w 58,1%, a rosyjscy aż w 87,1%, co stanowi istotną różnicę. Natomiast na własną rodzinę 43,4% polskich studentów i 23,6% studentów rosyjskich, a od współmałżonka: polscy studenci 29,5%, a rosyjscy 3,4%. Odnotowane różnice są dosyć oczywiste ze względu na niski odsetek studentów rosyjskich będących w związkach małżeńskich. Natomiast „starsi” studenci z wyższych lat studiów różnicują się w opiniach odnośnie tego, że od własnej rodziny oczekuje wsparcia tylko 17,9% rosyjskich studentów, a polscy studenci już w wysokości 52,7%. Występuje także zdecydowanie zróżnicowanie w oczekiwaniu wsparcia od współmałżonka: polscy studenci w wysokości 45,5%, a rosyjscy tylko w 10,7%. Te ostatnie zróżnicowanie także dobrze się tłumaczy faktem niskiego odsetka studentów rosyjskich będących w związkach małżeńskich.

Tabela 13. Środowiska, od których studenci mogą oczekiwać wsparcia w codziennym życiu w korelacji ze stanem rodzinnym studentów

Środowiska, na które mogą liczyć studenci w trudnych sytuacjach	stan rodzinny							
	kawaler/panna + stan wolny				mężatka/zonaty			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. rodziców	68	67,3	161	87,0	43	50,0	11	73,3
2. własną rodzinę	28	27,7	40	21,6	60	69,8	7	46,7
3. przyjaciół	62	61,4	111	60,0	31	36,0	7	46,7
4. kolegów (koleżanek) ze studiów	15	14,9	24	13,0	13	15,1	2	13,3
5. współmałżonka	2	2,0	2	1,1	63	73,3	6	40,0
6. narzeczonego/narzeczonej	37	36,6	33	17,8	1	1,2	4	26,7
7. osób z forum internetowego	1	1,0	2	1,1	1	1,2	0	0,0
8. nie oczekuję wsparcia od nikogo, z problemami radzę sobie sam/sama	10	9,9	16	8,6	4	4,7	2	13,3
9. na kogoś innego	3	3,0	14	7,6	1	1,2	1	6,7

Tabela 14. Środowiska, od których studenci mogą oczekiwać wsparcia w codziennym życiu w korelacji z miejscem zamieszkiwania

Środowiska, na które mogą liczyć studenci w trudnych sytuacjach	Miejsce zamieszkania							
	Miasto				Wieś			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. rodziców	85	59,9	143	85,6	27	60,0	23	82,1
2. własną rodzinę	71	50,0	41	24,6	16	35,6	6	21,4
3. przyjaciół	70	49,3	100	59,9	24	53,3	14	50,0
4. kolegów (koleżanek) ze studiów	21	14,8	19	11,4	7	15,6	6	21,4
5. współmałżonka	54	38,0	5	3,0	10	22,2	3	10,7
6. narzeczonego/narzeczonej	25	17,6	30	18,0	13	28,9	4	14,3
7. osób z forum internetowego	2	1,4	1	0,6	0	0,0	1	3,6
8. nie oczekuję wsparcia od nikogo, z problemami radzę sobie sam/sama	11	7,7	15	9,0	3	6,7	4	14,3
9. na kogoś innego	3	2,1	12	7,2	1	2,2	3	10,7

Oczekiwania studentów od pozostałych „źródeł” wsparcia jest w podobnych wielkościach procentowych.

Dwie kolejne zmienne korelacyjne, wnoszą dodatkowe informacje o opiniach i postawach badanych studentów w zakresie ich oczekiwań odnośnie wsparcia jakiego mogą oczekiwać w trudnych dla siebie sytuacjach. Chodzi o miejsce tzw. stałego zamieszkania, co można doprecyzować, jako miejsce pochodzenia. W tej kwestii pochodzenie to zostało podzielone na dwie kategorie. Jedną to zmienna „miasto”, pod którą to kategorią należy rozumieć wszystkie wielkości miast, z których pochodzą studenci, i które zostały zagregowane w jedną wielkość tj. pod wspólną nazwą „miasto”. Drugą kategorią analityczną są wsie, których pochodzą studenci. Wyniki analizy korelacyjnej dla tak zagregowanych danych pokazują to dane zawarte w tabeli 14.

Ta kategoria analizy, podobnie jak kilka wcześniejszych, także charakteryzuje się zróżnicowaniem opinii badanych studentów. Zróżnicowanie statystyczne tych opinii występuje tak w obrębie wyników dla danych z miast, jak i dla danych ze wsi. I tak, w codziennym życiu na wsparcie rodziców może liczyć 59,9% polskich studentów z miasta, a rosyjscy aż w 85,6%, a na własną rodzinę 50,0% przez studentów polskich, a studenci rosyjscy tylko 24,6%. Natomiast studenci polscy pochodzący ze wsi mogą liczyć na swoich rodziców 60,0%, a rosyjscy aż w 82,1%. Odwrotna sytuacja występuje, gdy analizujemy dane dotyczące własnej rodziny. Okazuje się, że na nią może liczyć 35,6% polskich studentów, a tylko 21,4% studentów rosyjskich. Jednakże przy analizie tych statystyk należy cały czas pamiętać, co dla studentów rosyjskich, w większości nie będących w związkach małżeńskich, oznacza *własna rodzina*. W innych kategoriach analizowanych środowisk w korelacji ze zmienną wyjaśniającą *miejsce zamieszkania* nie występują istotne różnice statystyczne w opiniach obu badanych grup studentów.

Ostatnią analizą ze sfery socjalnej, w zakresie oczekiwanego wsparcia studentów w ich codziennym życiu, są rozkłady wyników dotyczących tego, gdzie zamieszkują studenci podczas studiowania. Ta dziedzina życia studentów szczególnie silnie wpływa na sytuację socjalną studentów, gdyż dotyczy ekonomicznych podstaw możliwości studiowania. Tak studenci polscy, którzy wszyscy mieszkają

w własnych domach lub mieszkaniach, ale także np. w wynajętych mieszkaniach, jak i studenci rosyjscy, którzy w dużym odsetku (w 63%) mieszkają poza własnym domem lub mieszkaniem rodziców, mają różne problemy w codziennym życiu, dla których określone wsparcie może mieć zasadnicze znaczenie. Analiza tego aspektu korelacji stanowi w zasadzie sedno analizy zagadnień ze sfery problematyki socjalnej studentów. Stąd informacje z tego zakresu są szczególnie istotne.

Podobnie jak kilka poprzednich kategorii wyjaśniających, tak i ta została poddana zagregowaniu w dwie podstawowe kategorie. Pierwsza wskazuje na zamieszkiwanie przez studentów *w domu rodziców, plus we własnym domu*, a druga *jako pozostałe kategorie*, przez którą należy rozumieć zamieszkiwanie podczas studiów w wynajętym mieszkaniu, czyli na tzw. stacji, w akademiku, u znajomych lub kolegów, lub gdzieś indziej. Był to konieczny zabieg ze względu na stosunkowo małe badane populacje studentów. Rozproszone miejsca zamieszkiwania studentów, w korelacji z dziewięcioma środowiskami, na które studenci mogli liczyć, dawały nieanalityczne statystyki, tj. zbyt rozproszoną macierz wyników z takiej korelacji. Agregacja miejsc zamieszkiwania studentów podczas studiów, w dwie kategorie, zapobiegła tej wadzie analizy. Tak zagregowane kategorie analityczne dały w rezultacie, w korelacjach, następujące rezultaty. Pokazują to wyniki zawarte w tabeli 16.

Jest interesujące, że studenci rosyjscy, niezależnie od tego, czy mieszkali w domu podczas studiów, czy gdzieś indziej, w podobnym wysokim odsetku liczyli na wsparcie rodziców (83,1% i 86,4%), a polscy studenci „tylko” w 59%. Różnica istotna, co może sugerować większą samodzielność ekonomiczną polskich, znacznie starszych studentów, od młodszych studentów rosyjskich. Wsparcie od własnej rodziny jest także istotnie zróżnicowane pomiędzy obiema grupami badanych studentów, jeżeli chodzi o zamieszkiwanie w domu rodziców lub we własnym domu. Znacznie większe wsparcie jest oczekiwane przez polskich studentów (55,7%), niż przez studentów rosyjskich (29,9%).

W wypadku zamieszkiwania przez oczekiwanie studentów poza domem rodziców lub we własnym domu, znacznie większego wsparcia oczekiwali studenci rosyjscy (86,4%), niż polscy (59,5%). W tej grupie studentów jeszcze jedna

Tabela 15. Środowiska od których studenci mogą oczekiwać wsparcia w codziennym życiu w korelacji z miejscem mieszkania podczas studiów

Środowiska, na które mogą liczyć studenci w trudnych sytuacjach	Mieszkanie							
	w domu rodziców + we własnym domu				pozostałe kategorie			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. rodziców	88	59,1	64	83,1	22	59,5	108	86,4
2. własną rodzinę	83	55,7	23	29,9	5	13,5	23	18,4
3. przyjaciół	73	49,0	42	54,5	21	56,8	74	59,2
4. kolegów (koleżanek) ze studiów	23	15,4	11	14,3	5	13,5	16	12,8
5. współmałżonka	62	41,6	1	1,3	3	8,1	8	6,4
6. narzeczonego/narzeczonej	22	14,8	14	18,2	15	40,5	22	17,6
7. osób z forum internetowego	1	0,7	1	1,3	1	2,7	1	0,8
8. nie oczekują wsparcia od nikogo, z problemami radzą sobie sam/sama	9	6,0	1	1,3	4	10,8	18	14,4
9. na kogoś innego	4	2,7	8	10,4	0	0,0	7	5,6

korelacja danych pokazała na istotne zróżnicowanie opinii. Okazało się, że aż 40,5% studentów polskich liczy na wsparcie swoich narzeczonych, a studenci rosyjscy tylko na 17,6%. Taki rozkład statystyk może wskazywać na sporą grupę studentów, którzy zamieszkując poza domem rodziców lub we własnym domu, chcą, i być może muszą, liczyć na wsparcie partnera.

Powyższe analizy dotyczące tego na kogo może liczyć student w codziennym życiu, od kogo może oczekiwać wsparcia w codziennym życiu, wskazują na kilka istotnych uwarunkowań tych oczekiwań. Po pierwsze, dominującym środowiskiem w tym wsparciu pozostają rodzice studentów, i to niezależnie przez polskich, jak i rosyjskich studentów. Po drugie, dla polskich studentów, będących w 46,3% w związkach małżeńskich, filarem wsparcia pozostaje własna rodzina, a studentów rosyjskich, w 92,7% nie będących w związkach małżeńskich, w pewnym zakresie, także własna rodzina, jednakże rozumiana jako dom rodzinny, czy rodzina rodziców. Po trzecie, dla studentów polskich, wsparciem na które liczą, aczkolwiek w mniejszym zakresie, są także współmałżonkowie. Po czwarte, pozostałe kategorie środowiska studentów (kolegów /koleżanek ze studiów, przyjaciół, narzeczonego/narzeczonej, czy osób z forum internetowego), w oczekiwaniach wsparcia w codziennym życiu nie odgrywały i nie miały zasadniczego wpływu. Po piąte, stosunkowo niewielki odsetek studentów, bowiem tylko 7,4% polskich studentów i 9,3% studentów rosyjskich nie oczekuje wsparcia od nikogo i z problemami radzi sobie sam/a, co może wskazywać na niepokojące zjawisko dużego uzależnienia w trudnych i życiowych sytuacjach od różnych podmiotów, a tym samym na spory wskaźnik niesamodzielności życiowej. Zjawisko to jest w pewnym zakresie wytłumaczalne niskim wiekiem studentów rosyjskich, trudniej zrozumiałe w wypadku, starszych, często w średnim wieku, polskich studentów.

MIEJSCA ZAMIESZKANIA STUDIUJĄCYCH

Dominująca grupa badanych studentów, zarówno polskich jak i rosyjskich, zamieszkiwała wielkie miasta, tj. Warszawę i Krasnodar (tabela 16). Wielkomiejscy studenci polscy

stanowili 46,8% badanych, a rosyjscy – 44,8%. Dominanta wielkomiejaska koresponduje w badaniu z zamożnością. Badanych możemy w większości zaliczyć do bardziej zamożnej części młodzieży (stać ich na studia zarabiając, bądź korzystając z dochodów rodziców).

W pozostałych miastach zamieszkiwało 29,3 % studentów polskich i 40,3 % studentów rosyjskich. Przewaga miejskiej grupy badanych studentów wynika przede wszystkim z tego, iż w zdecydowanej większości regionów Rosji w miastach mieszka blisko 75 % mieszkańców, podczas gdy w Polsce około 60 %. Stąd wynika także dysproporcja w ilości badanych studentów ze wsi: 23,9 % stanowią Polacy i 14,9 % – Rosjanie.

Miejscowości, z których pochodzą badani studenci polscy i rosyjscy są podobnej wielkości, i są wskazywane w podobnych odsetkach. To oznacza, że pozyskane wyniki świadczą, że wielkość ośrodków stałego zamieszkiwania (nie studiowania) obu badanych grup studentów jest w ogólnych zarysach podobna. Pokazują to dane w tabeli 16.

Tabela 16. Miejsce pochodzenia badanych studentów

Miejsce stałego zamieszkiwania studentów	z Polski		z Rosji	
	Liczba	%	Liczba	%
1. miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	88	46,8	90	44,8
2. miasto od 500 do 50 tys.	28	14,9	55	27,4
3. miasto poniżej 50 tys. mieszkańców	27	14,4	26	12,9
4. wieś	45	23,9	30	14,9
Razem	188	100,0	201	100,0

W zasadzie tylko jedna wartość z tabeli 3. zasługuje na szczególne analityczne uwypuklenie i omówienie. Chodzi o spore różnice procentowe zjawiska wiejskiego pochodzenia (środowiska rodzinnego) badanych studentów z obu uczelni. Okazuje się, że studenci z Krasnodaru są bardziej „wiejscy”, lub patrząc na problem z drugiej strony, mniej „wiejszy” aniżeli studenci z Polski. Z wiejskiego środowiska rodzinnego pochodzi tylko 14,9% studentów z Krasnodaru, a studentów polskich 23,9%. Aż co czwarty badany polski

student jest rodzinie zakorzeniony na wsi, co może wskazywać, na zjawisko – prawdopodobne – większej ruchliwości społecznej polskich studentów. I odwrotnie, wskazuje to, że rosyjskie środowisko studenckie jest w swojej masie zdominowane przez żywiol miejski. Oznacza to, że występuje zjawisko pewnego elitaryzmu w doborze studentów w Państwowym Krasnodarskim Uniwersytecie Kultury i Sztuki. Świadczy o tym fakt, że aż 85,1% studentów z tej uczelni pochodzi ze środowisk miejskich. Na tak wysoki odsetek studentów rosyjskich w Państwowym Krasnodarskim Uniwersytecie Kultury i Sztuki mogła mieć także wpływ nazwa, charakter i specjalizacja tego uniwersytetu.

Podczas studiów największa grupa badanych studentów z Polski (44,7 %) mieszkała we własnym domu lub mieszkaniu, zaś studentów rosyjskich w wynajętym mieszkaniu na tzw. stacji (36,9%), (tabela Y). Znaczna część studentów mieszkała w domu lub mieszkaniu rodziców (34,7 % studentów polskich i 31,8 % studentów rosyjskich). Część studentów polskich mieszkała w wynajętym mieszkaniu – 18,9 %, a część studentów rosyjskich w akademiku – 17,1 %.

Tabela 17. Miejsce zamieszkania respondentów podczas studiów

Miejsce zamieszkania respondentów	Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%
W domu rodziców	66	34,7	69	31,8
We własnym domu	85	44,7	11	5,1
W wynajętym mieszkaniu	36	18,9	80	36,9
W akademiku	0	0,0	37	17,1
U znajomych, kolegów	2	1,1	11	5,1
Gdzieś indziej	1	0,5	9	4,1
Razem	190	100,0	217	100,0

W sumie możemy powiedzieć, iż i te dane potwierdzają więcej niż średnią zamożność badanych studentów. Potwierdzają to także dane obrazujące stan własnego posiadania (tabela 18).

Tabela 18. Stan posiadania studentów (wybrane przedmioty)

Stan posiadania studentów (wybrane przedmioty)	Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%
Komputer	172	91,0%	194	93,3%
Telewizor	147	77,8%	99	47,6%
Telefon kom.	187	98,9%	198	95,2%
Radio	125	66,1%	39	18,8%
Odtwarzacz mp3	82	43,4%	86	41,3%
ipod	22	11,6%	23	11,1%
Tablet	32	16,9%	12	5,8%
Smartfon	46	24,3%	53	25,5%
Samochód	101	53,4%	17	8,2%
Internet	163	86,2%	185	88,9%

53,4 % badanych studentów z Polski posiadało samochód i 77,8 % - telewizor (tu wykazują oni przewagę nad studentami z Rosji, ale wynika to zapewne z tego, iż pracują). Jeśli zaś chodzi o sprzęt elektroniczny, to zarówno studenci polscy jak i rosyjscy są w niego dobrze zaopatrzeni (91,0 % studentów polskich i 93,3 % studentów rosyjskich posiada-

ło komputer, 86,2 % Polaków i 88,9 % Rosjan miało dostęp do Internetu), co potwierdza tezę o większej niż przeciętnej ich zamożności (w stosunku do całej młodzieży).

ODŻYWIANIE SIĘ STUDENTÓW

Obok warunków zamieszkiwania, właściwe odżywianie się jest podstawowym warunkiem dobrego funkcjonowania studentów w procesie studiowania. Stąd można założyć, że pewne miejsca, np. własny dom, czy stołowanie się u rodziców, lepiej niż inne miejsca gwarantują właściwe odżywianie się studentów. Jednakże pomimo wagi tego problemu zagadnienie to nie znalazło priorytetowego znaczenia w konstrukcji badania, i nie było badane szczegółowo. Dlatego w badaniu znalazły się na ten temat tylko dwa pytania. Jedno dotyczyło tego, gdzie studenci odżywiają się, a drugie częstości spożywanych posiłków poza domem.

W pierwszej kwestii, analiza danych wskazuje na pewne podobieństwa statystyczne odnośnie miejsc stołowania się przez obie badane grupy studentów polskich i rosyjskich. Dane na ten temat prezentują wyniki zawarte w tabeli 19.

Tabela 19. Gdzie studenci stołują się na co dzień (*)

Podstawowe lokalizacje stołowania się studentów	Studenci z Polski		Studenci z Rosji	
	Liczba	%	Liczba	%
We własnym domu (mieszkaniu)	169	89,4	125	59,0
U rodziców	22	11,6	17	8,0
Na stacji, sam przygotowuje posiłki	12	6,3	83	39,2
W stołówce studenckiej	0	0,0	52	24,5
W barach	9	4,8	6	2,8
Gdzie indziej	5	2,6	21	9,9

(*) wyniki nie sumują się do 100%, gdyż można było wskazać kilka odpowiedzi)

Dominującym miejscem stołowania się tak studentów polskich, jak i rosyjskich jest własny dom lub mieszkanie. Na te miejsca wskazało aż 89,4% polskich studentów, jak i 59,0% studentów rosyjskich. W wypadku polskich studentów jest to oczekiwany, i w pewnym zakresie oczywisty rezultat, gdyż są oni studentami studiów zaocznych, mieszkającymi we własnych domach, czy mieszkaniach. Natomiast takich studentów rosyjskich mieszkającymi we własnych domach, czy mieszkaniach jest tylko 36,9%. Występuje w związku z tym pewna nieścisłość statystyczna w odpowiedziach studentów rosyjskich, gdyż aż 59,0% wskazało własne mieszkanie lub dom jako miejsce spożywania posiłków.

U rodziców stołują się, w podobnych odsetkach tak studenci polscy (11,6%), jak i studenci rosyjscy (8,0%). Można w ogólnych zarysach przyjąć założenie, że oba powyższe miejsca stołowania się studentów są w zasadzie prawidłowe, i gwarantujące racjonalne odżywianie się.

Badanie pokazało, że aż 24,5% studentów rosyjskich stołuje się w stołówce studenckiej, bowiem w Państwowym Krasnodarskim Uniwersytecie Kultury i Sztuki prowadzone są stołówki studenckie. Polska badana uczelnia nie prowadzi tego typu instytucji usługowej.

Tabela 20. Miejsca stołowania się studentów na co dzień

Miejsca stołowanie się studentów	Płeć							
	Studentka				student			
	polska		Rosyjska		polski		rosyjski	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. we własnym domu (mieszkanium)	157	90,8	98	57,3	11	73,3	21	67,7
2. u rodziców	18	10,4	11	6,4	4	26,7	5	16,1
3. na stacji, sam przygotowuje posiłki	9	5,2	75	43,9	2	13,3	7	22,6
4. w stołówce studenckiej	0	0,0	40	23,4	0	0,0	11	35,5
5. w barach	8	4,6	4	2,3	1	6,7	2	6,5
6. gdzie indziej	7	4,0	17	9,9	0	0,0	3	9,7

Powyższe ustalenia skłaniają do ostrożnej tezy, że z punktu widzenia ogólnie rozumianej strategii właściwego i zdrowego odżywiania, analizowane powyżej miejsca, ogólnie biorąc, zapewniają prawdopodobnie właściwe odżywianie studentów obu badanych grup studentów.

Jednakże wśród studentów rosyjskich istotnym miejscem stołowania się jest także tzw. stacja, a więc wynajmowane mieszkanie, w którym aż 39,2% rosyjskich studentów sami sobie przygotowują posiłki. Polscy studenci stołują się na stacjach tylko w 6,3%. Studenci z obu uczelni stołują się także sporadycznie w barach: Polacy w 4,8%, a Rosjanie 2,8%. W związku z tymi informacjami można podejrzewać, że te dwa ostatnie miejsca stołowania się mogą nie w pełni dawać gwarancji właściwego odżywiania się.

Dotychczasowe ustalenia dotyczą opinii całej badanej populacji studentów polskich i rosyjskich. Można jednak przypuszczać, że opinie te są zróżnicowane w zależności od płci, wieku studentów, stany małżeńskiego, ich miejsca pochodzenia i miejsca zamieszkania podczas studiów. Szczegółowe ustalenia w tym zakresie przedstawiają kolejne, poniższe macierze statystyczne. Pierwszą z nich dotyczy korelacja miejsca stołowania się z płcią badanych studentów. Pokazuje to tabela 20.

Jak się okazuje występuje istotne zróżnicowanie powyższych opinii, gdy uwzględnimy w analizie płeć studentów. Na przykład we własnym domu (mieszkanium) stołuje się aż 90,8% polskich studentek, a tylko 57,3% studentek rosyjskich. Natomiast na stacji, gdzie samemu przygotowuje się posiłki robi tak aż 43,9% studentek rosyjskich, a jedynie 5,2% studentek polskich. Co ciekawe, na stacji stołuje się tylko 22,6% studentów rosyjskich, a więc dwukrotnie mniej niż koleżanki. Posiłki u rodziców spożywa ponad co czwarty polski student (26,7%), a jedynie 16,1% rosyjskich studentów. Okazuje się, że studentki z obu uczelni nie preferują posiłków u rodziców: polskie studentki tylko w 10,8%, a rosyjskie 6,4%.

Wiek studentów został w analizie korelacyjnej zagregowany do dwóch kategorii: do 25 lat i ponad 25 lat. Taka agregacja spowodowała jednakże, że nie analizujemy studentów rosyjskich powyżej 25 roku życia, gdyż w tym wieku w badaniu było tylko 6 osób. W rezultacie wynik pozwoliły na ustalenie, że np. aż 99,1% „starszych” polskich studentów (powyżej 25 roku życia) stołuje się tylko we własnym domu (mieszkanium). Natomiast w kategorii do 25 roku życia stołowanie się studentów jest zróżnicowane: we własnym domu

(mieszkanium) stołuje się 75,6% polskich studentów, a rosyjskich 58,7%. W domu rodziców: polscy studenci w odsetku 25,6%, a rosyjscy w jedynie 8,2%. Istotne różnice występują, gdy analizujemy stołowanie się na stacji, gdzie studenci sam przygotowują posiłki: polscy studenci tylko w 11,5%, a rosyjscy w aż 41,3%. Co czwarty student rosyjski stołuje się natomiast w stołówce uniwersyteckiej.

Powyższe ustalenia oznaczają to, że miejsca stołowania się studentów rosyjskich są bardziej rozproszone niż studentów polskich, szczególnie tych powyżej 25 roku życia. Można też wnioskować, że polscy studenci preferują raczej tradycyjny model stołowania się, gdy młodszy studenci rosyjscy bardziej zdeglomerowany. W obu przypadkach jest to jednak pokłosie warunków logistycznych, jakie tworzą obie uczelnie, polska zaoczna uczelnia bez stołówki i stacjonarna rosyjska ze stołówką.

Czy stan małżeński studentów wpływa na strukturę miejsc odżywiania się studentów z obu badanych uczelni? Okazuje się, że tak jest istotnie. Pokazuje to tabela 21

Wyniki badania jednoznacznie wskazują, że fakt bycia w związku małżeńskim zdecydowanie lokalizuje codzienne spożywanie posiłków we własnym domu lub mieszkanium. Tak stwierdza aż 100,0% polskich studentów będących w związku małżeńskim, a także 73,3% studentów rosyjskich. Może to wskazywać na bardzo silne relacje rodzinne, poparte codziennym spożywaniem posiłków we własnym domu. Te relacje u studentów rosyjskich są jednak nieco inne, bardziej zróżnicowane, bowiem wskazywana jest większa liczba miejsc spożywania posiłków na co dzień. Należy jednak pamiętać, że sformułowanie na „co dzień” nie oznacza i nie wyklucza sporadycznego spożywania posiłków w innych miejscach. Tak się też okazało, bowiem studenci mogli wskazywać na to pytanie kilka odpowiedzi. W rezultacie studenci rosyjscy wskazywali własny dom jako podstawowe miejsce spożywania posiłków – w 73,3%, także stację – w 40,0%, u rodziców – w 13,3%, i w stołówce studenckiej – w 13,3%.

Analiza innej zależności korelacyjnej, takiej jak rok studiów, także pokazuje na pewne zależności długości studiowania i miejsca spożywania posiłków. Pokazuje to tabela 22.

Warto zwrócić uwagę na kilka istotnych różnic występujących w powyższych korelacjach. Uwidocznili się one szczególnie, gdy dokonaliśmy agregacji lat studiów w dwie

Tabela 21. Miejsca stołowania się studentów na co dzień w korelacji ze stanem rodzinnym

Miejsce stołowania się studentów	stan rodzinny studentów							
	kawaler/panna + stan wolny				mężatka/żonaty			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. we własnym domu (mieszkanui)	81	80,2	108	58,4	86	100,0	11	73,3
2. u rodziców	19	18,8	13	7,0	3	3,5	2	13,3
3. na stacji, sam przygotowuje posiłki	11	10,9	74	40,0	0	0,0	6	40,0
4. w stołówce studenckiej	0	0,0	49	26,5	0	0,0	2	13,3
5. w barach	8	7,9	5	2,7	1	1,2	0	0,0
6. gdzie indziej	4	4,0	18	9,7	3	3,5	2	13,3

Tabela 22. Miejsca stołowania się studentów na co dzień w korelacji z rokiem studiów

Miejsce stołowania się studentów	rok studiów							
	I, II, III				IV, V			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. we własnym domu (mieszkanui)	119	92,2	105	59,0	46	83,6	13	46,4
2. u rodziców	16	12,4	14	7,9	6	10,9	2	7,1
3. na stacji, sam przygotowuje posiłki	5	3,9	75	42,1	6	10,9	7	25,0
4. w stołówce studenckiej	0	0,0	42	23,6	0	0,0	9	32,1
5. w barach	7	5,4	3	1,7	2	3,6	3	10,7
6. gdzie indziej	4	3,1	16	9,0	3	5,5	4	14,3

Tabela 23. Miejsca stołowania się studentów na co dzień w korelacji z miejscem stałego zamieszkania (pochodzenia) studentów

Miejsce stołowania się studentów	Miejsce (pochodzenia) stałego zamieszkania studentów							
	Miasto				wieś			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. we własnym domu (mieszkanui)	132	93,0	100	59,9	35	77,8	14	50,0
2. u rodziców	14	9,9	14	8,4	8	17,8	1	3,6
3. na stacji, sam przygotowuje posiłki	5	3,5	62	37,1	6	13,3	16	57,1
4. w stołówce studenckiej	0	0,0	42	25,1	0	0,0	6	21,4
5. w barach	7	4,9	6	3,6	2	4,4	0	0,0
6. gdzie indziej	4	2,8	16	9,6	3	6,7	4	14,3

Tabela 24. Miejsca stołowania się studentów na co dzień w korelacji z miejscem zakwaterowania studentów

Miejsce stołowania się studentów	mieszkanie							
	w domu rodziców + we własnym domu				pozostałe kategorie			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. we własnym domu (mieszkanui)	140	94,0	57	74,0	26	70,3	60	48,0
2. u rodziców	21	14,1	9	11,7	1	2,7	7	5,6
3. na stacji, sam przygotowuje posiłki	0	0,0	4	5,2	11	29,7	76	60,8
4. w stołówce studenckiej	0	0,0	21	27,3	0	0,0	30	24,0
5. w barach	6	4,0	1	1,3	3	8,1	5	4,0
6. gdzie indziej	6	4,0	8	10,4	0	0,0	12	9,6

kategorie: pierwsza to roczniki I, II i III, a więc studenci I stopnia (licencjackich), druga to roczniki IV i V, a więc studenci II stopnia (magisterskich). Pierwszą grupę można nazwać umownie młodszą, drugą – starszą. Okazało się, że studenci polscy, niezależnie od tego do której należą, w bardzo wysokim odsetku wskazują własny dom (mieszkanie), jako to miejsce, gdzie stołują się na co dzień (92,2% i 83,6%). Na to miejsce codziennego stołowania się studenci rosyjscy wskazywali już w znacznie niższych odsetkach (59,0% i 46,4%). Natomiast zdecydowanie różne odpowiedzi pojawiły się, gdy studenci wskazywali stancję, gdzie sami studenci przygotowywali posiłki. Polscy studenci z tzw. młodszej grupy studentów miejsce to wskazywali sporadycznie – 3,9%, a rosyjscy studenci aż w 42,1%. Podobne tendencje odpowiedzi pojawiły się w grupie tzw. starszych studentów: polscy studenci wskazywali stancję w 10,9%, a rosyjscy w 25,0%.

Uzyskane odsetki wśród studentów rosyjskich dotyczących stołowania się na stacji (39,2% wskazań) informują prawdopodobnie na zjawisko trudności w zakwaterowaniu się studentów rosyjskich w akademikach. Nie jest jednak to tendencja oczywista, bowiem nie wiadomo, czy wskazuje ona na małą liczbę miejsc w akademikach, czy też na intencjonalną niechęć studentów rosyjskich do zamieszkiwania w akademikach.

Podobnie, jak przy analizach korelacyjnych dotyczących wpływu stanu małżeńskiego na miejsca stołowania się, tak i przy tej korelacji daje się zauważyć w pewnym zakresie tradycyjny, mało zróżnicowany, model miejsc stołowania się polskich studentów. Natomiast, jak daje się zauważyć, studenci rosyjscy wpisują się raczej w zdecydowanie bardziej urozmaicony model miejsc spożywania na co dzień posiłków. Można mieć wątpliwości, czy jest on bardziej korzystny, czy też zdrowszy od preferowanego domowego, czy też rodzinnego modelu studentów polskich. Także nie jest jasne, czym oba modele są uwarunkowane, oraz jakie jest ich podłoże np. logistyczne, czy też ekonomiczne.

W powyższe modele dobrze wpisują się w uzyskane korelacje dotyczące wpływu korelacyjnego miejsca pochodzenia studentów na miejsca stołowania się. Pochodzenie studentów, podobnie jak i inne zmienne pośredniczące w procesie wyjaśniania, zostało, z konieczności zagregowane w dwie kategorie. Pierwsza to studenci pochodzący ze środowisk miejskich (niezależnie od wielkości tych miast), druga to studenci pochodzący ze środowisk wiejskich. Wyniki z tak przeprowadzonej agregacji i uzyskanych wyników korelacyjnych pokazują wyniki zawarte w tabeli 23.

Ten aspekt analizy potwierdza wcześniejsze ustalenia dotyczące preferencji miejsc stołowania się na co dzień studentów. Polscy studenci pochodzący z miast zdecydowanie preferują posiłki we własnym domu (mieszkanie) – 93,0% wskazań, ale ci pochodzący ze wsi już tylko w 77,8%, co jest prawdopodobnie, wynikiem oddalenia stałego miejsca zamieszkania od uczelni. Ta grupa studentów, także prezentuje bardziej zróżnicowane miejsca spożywania posiłków, niż grupa studentów z miast, np. 17,8% na co dzień stołuje się także u rodziców, lub na stacji – 13,3%.

Natomiast studenci rosyjscy, niezależnie od tego, skąd pochodzą, reprezentują bardzo urozmaicony wachlarz miejsc stołowania się. Na przykład, ci pochodzący z miast; we własnym domu (mieszkanie) – 59,9%, na stacji – 37,1%, czy w stołówce akademickiej – 25,1%. Ci pochodzący ze wsi: na stacji 57,15, we własnym domu (mieszkanie) – 50,0% i w stołówce akademickiej 21,4%.

Kolejne analizy są pochodną powyższych ustaleń. Wyniki korelacyjne dotyczące tego, jaki wpływ na miejsca stołowania się ma fakt takiego lub innego miejsca zakwaterowania podczas studiowania, pokazują wyniki zawarte w tabeli 24.

Podobnie jak kilka poprzednich kategorii wyjaśniających, tak i ta zmienna została poddana zagregowaniu w dwie podstawowe kategorie, a szczegółowe zasady przedstawione zostały przy analizie tabeli 16. Tak więc pierwsza wskazuje na zamieszkiwanie przez studentów *w domu rodziców, plus we własnym domu*, a druga *jako pozostałe kategorie*, przez którą należy rozumieć zamieszkiwanie podczas studiów w wynajętym mieszkaniu, czyli na tzw. stacji, w akademiku, u znajomych lub kolegów, lub gdzieś indziej. Miejsce realnego pobytu podczas studiów preferuje i warunkuje, co jest oczywiste, takie, a nie inne miejsca spożywania posiłków. Polscy zaocznicy studenci mieszkający podczas studiów we własnym domu (mieszkanie) zdecydowanie opowiadają się za stołowaniem się właśnie we własnym domu (mieszkanie) – 94,0% wskazań, lub u rodziców 14,1% wskazań. Natomiast ci studenci mieszkający poza własnym domem (mieszkanie) stołują się w nim w 70,3%. Jest to stosunkowo niezrozumiałe zachowanie się tej kategorii studentów, bowiem oznacza to, że mieszkają oni poza własnym domem (mieszkanie), ale w nim się na co dzień stołują. Ta grupa studentów stołuje się także w 29,7% na stacji. Być może ta 29,7% grupa studentów, to są ci, których miejsce stałego zamieszkania (pochodzenia) jest wieś – 23,9%.

Natomiast studenci z Państwowego Krasnodarskiego Uniwersytecie Kultury i Sztuki preferują stołowanie się w podobnych miejscach, acz w mniejszych odsetkach. I tak, ci mieszkający podczas studiowania we własnym domu (mieszkanie) w 74,0% wskazują właśnie to lokum, w którym stołują się na co dzień, ale także i w stołówce akademickiej (27,3%) oraz u rodziców (11,7%). Natomiast grupa studentów mieszkająca poza własnym domem (mieszkanie) wskazywała na bardziej zróżnicowane miejsca codziennego stołowania się: na stancję aż w 60,8%, na własny dom (mieszkanie) – 48,0% i na stołówkę akademicką w 24,0%.

Jest rzeczą ważną, że niezależnie od tego jakie zastosujemy w korelacjach zmienne wyjaśniające, wykazują one na bardzo niewielkie zjawisko stołowania się na co dzień w barach. Jest to rząd wielkości kilku procent. Świadczy to o braku rozprzestrzeniania się tego zjawiska, które z punktu widzenia racjonalnego i prawidłowego odżywiania się wskazywało by na niepokojące tendencje.

Analiza wyników korelacyjnych miejsc odżywiania się z kierunkami studiów nie wykazała istotnych różnic w opiniach badanych studentów, istotnych różnic odbiegających od ustaleń dla powyższych zmiennych wyjaśniających.

Ten aspekt zachowań badanych studentów wskazuje na ważne zjawisko regularności spożywania posiłków przez studentów. Jakkolwiek częstotliwość nie jest tożsamy z regularnością, to można jednakże wstępnie założyć, że między nimi występuje istotna współzależność. Tendencje te są, jak można przypuszczać, istotnie skorelowane z miejscami, w których studenci się stołują na co dzień. Analiza danych z tej problematyki dotyczy szerszego zjawiska dotyczącego, różnych zjawisk współczesnej cywilizacji i globalizacji. Wskazuje się, że różne grupy społeczne, a w tym i ucząca się inteligencja, coraz intensywniej odchodzi od tradycyjnych wzorów postępowania, w tym i zwyczajowej kultury odnośnie tego co się spożywa, form spożywanych posiłków, jakości jedzenia, ale także miejsc odżywiania się, jak i częstości odżywiania się. Niekiedy proces ten spozstrzega się jako miarę nowoczesności, czy współczesności, co wydaje się jednak tezę jeżeli nie fałszywą, to w naszych warunkach przesadzoną. Przy czym często odwołuje się do istnienia tych zjawisk na Zachodzie, gdzie występuje dynamiczny i często nieporównywalny rozrost usług gastronomicznych. Stąd, jak się wydaje, analiza tych zjawisk jest ważna z poznawczego i do tego międzynarodowego punktu widzenia.

Jednakże w naszym badaniu analizy częstości stołowania się poza domem jest obarczona pewną trudnością wynikającą z ogólnego zastosowania w ankiecie, przy tym pytaniu, terminu „poza domem”. Dla polskich studentów takie sformułowanie pytania oznacza *poza własnym domem (mieszkaniem)*, ale dla badanych studentów z Państwowego Krasnodarskiego Uniwersytecie Kultury i Sztuki pojęcie *poza domem* oznacza prawdopodobnie nie tylko własny dom (mieszkanie), ale i miejsce w którym aktualnie mieszkają, czyli także stancje, akademik, czy też mieszkanie u znajomych, czy kolegów. Stąd analizy z tego zakresu będą miały ogólnie orientacyjny charakter. Więcej na ten temat pokazują dane zawarte w tabeli 25.

Tabela 25. Częstotliwość stołowania się studentów poza domem

Częstotliwość stołowania się poza domem	Polska		Rosja	
	liczba	%	liczba	%
1. codziennie	3	1,6	54	25,4
2. kilka razy w tygodniu	19	10,3	85	39,9
3. kilka razy w miesiącu	89	48,1	51	23,9
4. w ogóle nie stołuję się poza domem	74	40,0	23	10,8
Razem	185	100,0	213	100,0

Dwie wartości statystyczne uzyskane z badania wskazują na zdecydowane tendencje, przynajmniej ważne dla polskiej rzeczywistości. Tylko 1,6% polskich studentów codziennie stołuje się poza domem, a w ogóle nie stołuje się poza domem aż 40,0%. Dominującą odpowiedzią na tak postawione pytanie jest ta, że poza domem stołuje się kilka razy w miesiącu tylko 48,1% polskich studentów, a kilka razy w tygodniu 10,3%. Odnotowane tendencje wskazują więc raczej na tradycyjny model zachowań polskich studentów w tym zakresie.

Natomiast rosyjskich studentów charakteryzuje znacznie odmienny i bardzo zróżnicowany model zachowania w tym zakresie. Aż 25,4% rosyjskich studentów codziennie stołuje się poza domem, i tylko 10,8% w ogóle nie stołując się poza domem. Nawet aż 39,9% studentów z Państwowego Krasnodarskiego Uniwersytecie Kultury i Sztuki stołuje się poza domem kilka razy w tygodniu, a kilka razy w miesiącu 23,9%. Wyniki te, w stosunku do wyników wskazywanych przez polskich studentów odbiegają w znacznym stopniu. Wskazują na bardziej konsumencki model zachowań w zakresie odżywiania się studentów rosyjskich, a ten jest, prawdopodobnie, bardziej kosztowny od polskiego modelu. Oczywiście nie ma podstaw merytorycznych do wartościowania tych ustaleń, tym niemniej nasuwa się ostrożny wniosek, że na takie zachowania chyba stać studentów rosyjskich.

Czy zachowania te są zróżnicowane przez różne cechy społeczno-demograficzne badanych studentów?. Odpowiedź znajduje się w zawartych wynikach korelacyjnych w tabeli 26.

Zmienna płci studentów okazała się czynnikiem istotnie różnicującym opinie studentów, tak polskich, jak i rosyjskich. Na przykład tylko 1,8% polskich studentek codziennie stołuje się poza domem, i aż 23,1% studentek rosyjskich. Kilka razy w tygodniu 8,3% polskich studentek, i 39,9% studentek rosyjskich. Aż trudno komentować tak istotne zróżnicowanie zachowań badanych studentek z obu uczelni. Może to np. świadczyć o większych możliwościach finansowych studentek rosyjskich, a także np. o większej ich swobodzie konsumenckiej, a nawet może także towarzyskiej, niż zapracowanych polskich studentek.

Podobnie prezentują się uzyskane wyniki dla studentów odnośnie codziennego stołowania się poza domem: żaden polski student tak się nie stołuje - 0,0%, a aż 36,4% studentów rosyjskich. Natomiast, gdy analizujemy odpowiedzi dotyczące tego, jaki odsetek w ogóle nie stołują się poza

Tabela 26. Częstotliwość stołowania się studentów poza domem w korelacji z płcią studentów

Częstotliwość stołowania się poza domem	Płeć studentów							
	Studentka				student			
	polska		rosyjska		polski		rosyjski	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. codziennie	3	1,8	40	23,1	0	0,0	12	36,4
2. kilka razy w tygodniu	14	8,3	69	39,9	5	33,3	13	39,4
3. kilka razy w miesiącu	81	47,9	45	26,0	8	53,3	4	12,1
4. w ogóle nie stołuję się poza domem	71	42,0	19	11,0	2	13,3	4	12,1
Razem	169	100,0	173	100,0	15	100,0	33	100,0

domem, to okazuje się, że tak postępuje aż 42,0% polskich studentek, i jedynie 11,0% studentek rosyjskich. Wydaje się, że wobec studentów pasuje podobny komentarz jak dla studentek.

Analizy korelacyjne zachowań studentów odnośnie częstości stołowania się poza domem z innymi cechami demograficznymi i społecznymi wykazuje podobne zależności i zróżnicowania statystyczne, co wskazuje na ich siłę i kierunek. Wskazuje także wyraźnie na ekonomiczne uwarunkowanie zjawiska większych możliwości finansowania stołowania się poza domem przez studentów rosyjskich od studentów polskich.

WNIOSKI

- ◆ Biorąc pod uwagę fakt, iż znaczna część badanej młodzieży nie pracuje i jest na utrzymaniu rodziców możemy ją zaliczyć do współcześnie wyróżnianej kategorii społecznej, jaką jest prekariat. Z drugiej zaś strony większość badanej młodzieży jest „zawieszona” między pozycją społeczną rodziców i własną, między aspiracjami a możliwościami własnymi bądź rodziców.
- ◆ Badani studenci, zarówno polscy jak i rosyjscy, to w zdecydowanej większości zamożniejsza część młodzieży, którą stać na studia (albo sami się utrzymują, albo są utrzymywani przez rodziców). Ponieważ koszty studiów, zarówno dziennych jak i zaocznych, są znaczne, stać na nie tylko zamożniejszą (i zdolniejszą) część społeczeństw Polski i Rosji.
- ◆ Potwierdzeniem tego jest fakt, iż badana młodzież w niewielkim stopniu korzystała z pomocy materialnej w postaci stypendiów socjalnych.
- ◆ Potwierdzenie tego są także zakupy towarów luksusowych przez studentów, szczególnie studentek rosyjskich

(z badania można wywnioskować także, iż studenci rosyjscy są bardziej zróżnicowani pod względem dochodów i występuje u nich więcej bardzo zamożnych studentów).

- ◆ Analizując różne kwestie w niniejszym badaniu, powinniśmy zatem pamiętać, iż opinie wypowiedziane przez badaną młodzież należy postrzegać przez pryzmat jej sytuacji społecznej i ekonomicznej.
- ◆ Studenci z Polski w większości pracują na pełnym etacie (ponad 70 % badanych), natomiast studenci z Rosji w prawie 85 % są na utrzymaniu rodziny. Rosjanie potwierdzają zdecydowanie większą rolę wsparcia rodziny w ich edukacji i życiu codziennym. Studenci polscy uważają w prawie 66 %, że ich środki finansowe wystarczają na edukację, a rosyjscy nawet w 75 %.
- ◆ Badani studenci w zdecydowanej większości pochodzą z miasta (Polacy nieco w ponad 76 %, a Rosjanie w ponad 85 %). Odzwierciedla to przewagę ludności miejskiej w Rosji, a także zdecydowaną przewagę studiującej młodzieży miejskiej zarówno w Polsce jak i w Rosji.
- ◆ Koresponduje z powyższym fakt, że większość badanej młodzieży polskiej mieszkała w swoim domu (mieszkaniu) lub mieszkaniu rodziców, a młodzież rosyjska w wynajmowanych mieszkaniach i akademiku.
- ◆ Około 60 % Rosjan żywi się we własnym domu bądź samodzielnie przygotowuje posiłki, natomiast Polacy korzystają z takiej formy żywienia w około 90 %. Dla Rosjan ważną rolę odgrywa także stołówka studencka, szczególnie dla studentów. W domu przygotowują posiłki najczęściej żonaci i mężatki, przy czym dominują tu polskie studentki. Sposób żywienia studentów, jak pokazało badanie, związany jest ściśle z miejscem zamieszkania studentów w trakcie studiów.

BIBLIOGRAFIA

1. Czakon P., *Struktura społeczna w świadomości studentów WNS Uniwersytetu Śląskiego*, praca dyplomowa, Katowice 2012.
2. http://pl.wikipedia.org/w/index.php?title=społeczeństwo_postindustrialne&oldid=41683981
3. <http://pl.wikipedia.org/wiki/Prekariat>
4. <http://www.bss.uw.pl/nowa.index.php?...>
5. Smoczyński W., *Prekariusze wszystkich krajów*, „Polityka. Niezbędnik Inteligenta Plus” 1/2012.
6. Sowa J. *Prekariat – proletariat epoki globalizacji*, w: *Robotnicy opuszczają miejsca pracy*,
7. J. Sokołowska (red.), Łódź 2011,
8. http://dl.dropbox.com/u/1781042/sowa_prekariat.pdf
9. Standing G., *Prekariat – nowa niebezpieczna klasa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

DOSTĘP CUDZOZIEMCÓW POSIADAJĄCYCH W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ STATUS UCHODŹCY LUB OCHRONĘ UZUPEŁNIAJĄCĄ DO ŚWIADCZENIA WYCHOWAWCZEGO/ *ACCESS FOR FOREIGNERS WHO ARE IN THE REPUBLIC OF POLISH REFUGEE STATUS OR SUBSIDIARY PROTECTION TO PROVIDE CHILD CARE*

STRESZCZENIE

Publikacja ma celu zwrócić uwagę na zagadnienie dostępu cudzoziemców posiadających w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą do świadczenia wychowawczego. Analiza obecnie obowiązujących przepisów prawa międzynarodowego oraz krajowego pozwala na wyciągnięcie wniosków odnośnie postaw urzędników do cudzoziemców objętych ochroną międzynarodową w Polsce. Autorka pragnie zaprezentować schemat działania, który ma bezpośredni wpływ na codzienne funkcjonowanie obcokrajowców przebywających stale na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

SŁOWA KLUCZOWE: ŚWIADCZENIE WYCHOWAWCZE, CUDZOZIEMCY, UCHODŹCY.

SUMMARY

The publication is to draw attention to the issue of access for foreigners who are in the Republic of Polish refugee status or subsidiary protection to provide child care. Analysis of the current rules of international law and national conclusions can be drawn regarding the attitudes of officials to foreigners under international protection in Poland. The author would like to present flow chart, which has a direct impact on the daily functioning of foreigners residing permanently in the territory of the Polish Republic.

KEY WORDS: PROVISION OF EDUCATIONAL FOREIGNERS, REFUGEES.

Ustawa z 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci, opublikowana w Dzienniku Ustaw z 2016 pod pozycją 195 wprowadziła innowacyjnie na rynku polskim zmiany mające na celu pomoc w wychowaniu dzieci. Zgodnie z założeniami, wypłacane opiekunom środki pieniężne mają wpłynąć nie tylko na poprawę możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb bytowych dzieci, lecz również na zwiększenie efektywności ich wychowania. Zgodnie z założeniami ustawodawcy, „z pomocy mogą skorzystać obywatele polscy oraz cudzoziemcy mieszkający na terytorium RP” (MRPiPS 2016).

1. PODSTAWOWE GRUPY CUDZOZIEMCÓW MIESZKAJĄCYCH W POLSCE

Należy wspomnieć o tym jacy cudzoziemcy znajdują się w Polsce legalnie. Stosując pewne uproszczenia, można ich podzielić na cztery podstawowe grupy.

Pierwszą z nich (kolejność grup ma jedynie charakter porządkujący) tworzą osoby nazywane potocznie uchodźcami, zatem ludzie, którzy ubiegają się na terenie Polski o objęcie ich ochroną międzynarodową, lub już taką ochronę otrzymali.

Wśród tych cudzoziemców są osoby posiadające status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą. Rozróżnienie to jest istotne, bowiem formalnoprawnie uchodźcą jest jedynie osoba, która na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa, albo która nie ma żadnego obywatelstwa i znajdując się na skutek podobnych zdarzeń, poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkania nie może lub nie chce z powodu tych obaw powrócić do tego państwa [Dz. U. 1991 nr 119, poz. 515 i 517].

Polska ma dość rygorystyczny stosunek do weryfikowania przesłanek nadania statusu uchodźcy, co przekłada się na znikomą ilość pozytywnych decyzji (w 2013 r. zaledwie 0,7% statusów uchodźcy) [UdSC 2016].

Negatywnie zweryfikowani pod kątem udzielenia statusu uchodźcy cudzoziemcy mogą zostać objęci ochroną uzupełniającą. Dzieje się tak, gdy w przypadku powrotu do

kraju pochodzenia będą realnie narażeni na ryzyko doznania poważnej krzywdy poprzez: orzeczenie kary śmierci lub egzekucję; tortury, nieludzkie lub poniżające traktowanie; poważne i zindywidualizowane zagrożenie dla życia lub zdrowia, wynikające z powszechnego stosowania przemocy wobec ludności cywilnej w sytuacji wewnętrznego lub międzynarodowego konfliktu zbrojnego [UdSC 2016a].

Codzienne funkcjonowanie uchodźców oraz osób przebywających w Polsce na podstawie ochrony uzupełniającej jest identyczne. Różnice pomiędzy uzyskanymi przez nich wraz z decyzją legitymizująca ich legalny pobyt prawami i obowiązkami ograniczają się praktycznie do drobnych spraw, takich jak inne terminy wymiany karty pobytu. Omawiani cudzoziemcy cieszą się praktycznie takimi samymi prawami w Polsce jak jej obywatele (z wyjątkiem prawa do głosowania). Posiadają oni zatem zarówno dostęp do systemu zabezpieczeń społecznych, jak też do rynku pracy.

Dodatkowo w grupie tej znajdziemy osoby posiadające zgodę na pobyt w Polsce udzieloną ze względów humanitarnych lub uzyskały zgodę na pobyt tolerowany, które nie potrzebują pozwolenia na wykonywanie pracy. Jednak te ostatnie nie posiadają karty pobytu, a dokument o nazwie zgoda na pobyt tolerowany. W grupie uchodźców są również cudzoziemcy, którzy wciąż oczekują na decyzję w sprawach związanych z ochroną międzynarodową. Oni również nie posiadają kart pobytu, a tymczasowe zaświadczenia tożsamości cudzoziemca, na podstawie których (co do zasady) nie mogą podejmować zatrudnienia w Polsce.

Kolejną grupę cudzoziemców stanowią migranci ekonomiczni. Część z nich przebywa w Polsce na podstawie wize i nie podejmuje kroków celem uzyskania zezwolenia na zamieszkanie. Kartą pobytu z dopiskiem „dostęp do rynku pracy” legitymują się w ramach tej grupy tylko cudzoziemcy, którzy uzyskali zezwolenie na pobyt w Polsce ze względu na wykonywaną pracę. Warto zaznaczyć, że taka karta pobytu jest ściśle związana z daną pracą, zatem zmiana pracodawcy niemal każdorazowo skutkuje koniecznością złożenia kolejnego wniosku o zezwolenie na pobyt czasowy w Polsce i poniesienia związanych z tym kosztów.

Trzecią grupą są osoby posiadające Kartę Polaka, czyli cudzoziemcy o potwierdzonej narodowości polskiej. Oni również mogą przebywać na terenie Polski na podstawie wize, chyba, że zdecydują się na złożenie wniosku o zezwolenie na pobyt stały. Niezależnie od tego, czy legitymują się oni paszportem i Kartą Polaka czy też kartą pobytu, mają oni prawo do wykonywania pracy na terytorium Polski na takich samych zasadach jak polscy obywatele.

Ostatnią grupą przebywających legalnie na terytorium Polski cudzoziemców są studenci. Jak w poprzednim przypadku, mogą oni przebywać w Polsce na podstawie wize lub karty pobytu. Jako, że kwestie ich zatrudnienia są bardziej skomplikowane, pozostaną przy stwierdzeniu, że liczba wniosków o świadczenie wychowawcze ze strony tej grupy powinna być marginalna.

2. ROZBIEŻNOŚCI W PRAWIE KRAJOWYM I MIĘDZYNARODOWYM WPŁYWAJĄCE NA DOSTĘP OBCOKRAJOWCÓW DO ŚWIADCZENIA WYCHOWAWCZEGO

Dopuszczenie części cudzoziemców do systemu zabezpieczeń społecznych poprzez umożliwienie im skorzystania ze świadczenia wychowawczego nie powinno budzić kontrowersji z uwagi na tożsamer regulacje stosowane w części krajów europejskich, np. względem Polaków mieszkających w Wielkiej Brytanii [GOV.UK, 2016], tym bardziej, że polska wersja pomocy finansowej państwa w wychowaniu dzieci nie pozwala na dofinansowywanie rodzin cudzoziemskich, których członkowie (dzieci, rodzice tych dzieci) przebywają poza granicami Rzeczypospolitej Polskiej, co w niektórych krajach, jak np. Niemczech, jest dopuszczalne [Arbeitsagentur, 2016, s. 6-8].

Nadmienić należy również, że Ustawa o pomocy państwa w wychowaniu dzieci w art. 1 określa enumeratywnie, komu przysługuje prawo do świadczenia wychowawczego.

Zgodnie z treścią wskazanego przepisu prawo do świadczenia wychowawczego przysługuje cudzoziemcom:

- do których stosuje się przepisy o koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego,
- jeżeli wynika to z wiążących Rzeczpospolitą Polską dwustronnych umów międzynarodowych o zabezpieczeniu społecznym,
- przebywającym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej na podstawie zezwolenia na pobyt czasowy udzielonego w związku z okolicznościami, o których mowa w art. 127 ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz. U. poz. 1650, z późn. zm.2)), jeżeli zamieszkują z członkami rodzin na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej,
- posiadającym kartę pobytu z adnotacją „dostęp do rynku pracy”, jeżeli zamieszkują z członkami rodzin na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, z wyłączeniem obywateli państw trzecich, którzy uzyskali zezwolenie na pracę na terytorium państwa członkowskiego na okres nieprzekraczający sześciu miesięcy, obywatele państw trzecich przyjętych w celu podjęcia studiów oraz obywatele państw trzecich, którzy mają prawo do wykonywania pracy na podstawie wize” [Dz.U. 2016 poz. 195, art. 1 ust. 2 pkt 2].

Oznacza to, że beneficjentami świadczenia mogą być zarówno mieszkające w Polsce osoby objęte ochroną międzynarodową, jak i przebywający w Polsce migranci ekonomiczni oraz osoby narodowości polskiej. Ustawodawcy jednak zależało na tym, aby cudzoziemcy ci legitymowali się dokumentem potwierdzającym ich czasowy lub stały pobyt w Polsce, jakim jest karta pobytu oraz aby mieli możliwość wykonywania legalnej pracy na terenie kraju. Mimo, że intencja ustawodawcy wydaje się być jasna, to sam jej zapis wywołuje wątpliwości co do uprawnień do korzystania ze świadczenia grup cudzoziemców.

Stosowanie ustawy w praktyce budzi jednak szereg wątpliwości. Jednym z problemów jest przyznawanie świadczeń osobom objętym ochroną międzynarodową. O ile decyzje organów podejmowane w odniesieniu do cudzoziemców przebywających w Polsce na podstawie pobytu humanitarnego nie budzą większych kontrowersji (karty pobytu wydawane są tym cudzoziemcom na oznaczony czas i opatrzone są dopiskiem „dostęp do rynku pracy”), o tyle obcokrajowcy posiadający status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą nie mogą cieszyć się jednolitym traktowaniem przez urzędników.

Szczególne znaczenie dla uchodźców i osób objętych ochroną uzupełniającą ma zastosowanie przez Ustawodawcę enumeratywnego wymienienia cudzoziemców, którzy mają prawo do otrzymywania przedmiotowego świadczenia oznacza, że podane w art. 1 ust. 2 pkt 2 grupy cudzoziemców posiadających wskazane uprawnienie nie mogą być ze sobą łączone. Zatem cudzoziemiec, do którego stosuje się przepisy o koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego, nie musi posiadać karty pobytu z adnotacją „dostęp do rynku pracy”.

Zgodnie z treścią art. 5 ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej cudzoziemcami, do których stosuje się przepisy o koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego, są „mający miejsce zamieszkania i przebywający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej na podstawie zezwolenia na pobyt stały, zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej, zezwolenia na pobyt czasowy udzielonego w związku z okolicznością, o której mowa w art. 159 ust. 1 pkt 1 lit. c lub d lub w art. 186 ust. 1 pkt 3 ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz. U. poz. 1650 oraz z 2014 r. poz. 463 i 1004), lub w związku z uzyskaniem w Rzeczypospolitej Polskiej statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej” [Dz. U. 2004 nr 64 poz. 593, art. 5].

Zatem cudzoziemcy posiadający status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą w Polsce nie muszą dodatkowo posiadać na karcie pobytu dopisku „dostęp do rynku pracy”, aby uzyskać świadczenie wychowawcze. Wystarczający jest bowiem fakt, że w ich przypadku stosuje się przepisy o koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego.

Teoretycznie osoby, które zostały objęte w Polsce ochroną międzynarodową, spełniają przesłanki przyznania im prawa do świadczenia wychowawczego. Jednak analiza prowadzonych przeze mnie spraw (w ramach współpracy z organizacją pozarządową zajmującą się pomocą cudzoziemcom), pokazuje, że organy pierwszoinstancyjne (wójtowie, burmistrzowie, prezydenci miast) podejmują względem składanych przez obcokrajowców wniosków decyzje negatywne, wskazując, że nie mają oni adnotacji „dostęp do rynku pracy” na posiadanych przez nich kartach pobytu. Dodatkowym problemem jest fakt, że decyzje urzędników różnią się w zależności od tego, który urząd je wydał.

Mimo składania odwołań od krzywdzących dla cudzoziemskich wnioskodawców (posiadających w Polsce status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą) decyzji do Samorządowych Kolegiów Odwoławczych, do chwili obecnej organy te orzekały o utrzymaniu w mocy zaskarżanych decyzji podnosząc, iż w ich ocenie przepisy ustawy o pomocy pań-

stwa w wychowywaniu dzieci nie przewidują okoliczności przyznania świadczenia wychowawczego cudzoziemcom przebywającym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej tylko na podstawie decyzji o nadaniu statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej. Na tym etapie należy wskazać na niezależność w podejmowaniu decyzji przez kolegia odwoławcze, których na terenie kraju jest czterdzieści dziewięć, zatem trudno jest na obecnym etapie (ustawa zaczęła faktycznie obowiązywać w kwietniu bieżącego roku) jednoznacznie stwierdzić, czy orzekają one tak samo. Jednak warto się zastanowić nad uderzającym podobieństwem w stosowanej przez te organy argumentacji będącej podstawą odmawiania przyznawania świadczenia wychowawczego cudzoziemcom posługującym się kartami pobytu, których podstawę wydania stanowiły status uchodźcy lub ochrona uzupełniająca.

Faktem jest, że w przypadku osób, którym Rzeczpospolita Polska zapewniła ochronę międzynarodową, również zastosowanie znajduje § 2 ust. 2 rozporządzenia Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 18 lutego 2016 r. w sprawie sposobu i trybu postępowania w sprawach o świadczenie wychowawcze, który określa, jakie dokumenty należy złożyć celem uzyskania prawa do świadczenia wychowawczego. Jednakże należy mieć na uwadze, że przedmiotowa grupa cudzoziemców nie podlega § 2 ust. 2 pkt 2 i pkt 3 przywołanego rozporządzenia, zgodnie z treścią których do wniosku o świadczenie wychowawcze należy załączyć odpowiednio:

- pkt. 2) kartę pobytu – **w przypadku cudzoziemca przebywającego na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej na podstawie zezwolenia na pobyt czasowy udzielonego w związku z okolicznościami, o których mowa w art. 127 ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach** (Dz. U. poz. 1650, z późn. zm.);
- pkt. 3) kartę pobytu i decyzję o udzieleniu zezwolenia na pobyt czasowy – **w przypadku cudzoziemca posiadającego kartę pobytu z adnotacją „dostęp do rynku pracy”**.

Żaden z przytoczonych wyżej punktów nie odnosi się bowiem do omawianej grupy cudzoziemców. Artykuł 127 ustawy o cudzoziemcach kształtuje o możliwości uzyskania zezwolenia na pobyt czasowy w celu wykonywania pracy w zawodzie wymagającym wysokich kwalifikacji, zatem § 2 ust. 2 pkt 2 Rozporządzenia nie może być stosowany względem osób objętych przez Rzeczpospolitą Polską ochroną międzynarodową. Również wymóg przedkładania przed urzędnikami karty pobytu oraz decyzji o udzieleniu zgody na pobyt czasowy nie dotyczy omawianej grupy cudzoziemców, nie posiadają oni bowiem odpowiedniej adnotacji („dostęp do rynku pracy”) na ich dokumencie pobytu. Nie są oni w posiadaniu tegoż dopisku, bowiem zgodnie z treścią art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej w kartach pobytu wydawanych cudzoziemcom, którzy uzyskali ochronę uzupełniającą w Rzeczypospolitej Polskiej, nie zamieszcza się adnotacji „dostęp do rynku pracy” [Dz. U. 2013 poz. 1650, art. 2 pkt]. Jest to związane z treścią dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/98/UE oraz art. 244 ust. 1 pkt 11 ustawy o cudzoziemcach [Dyrektywa 2011/98/UE].

Wspomnieć należy również, że uchodźcy i osoby objęte ochroną uzupełniającą, które podjęły próbę uzyskania stosownej w ocenie organów decyzyjnych w kwestii przyznawania prawa do korzystania ze świadczenia wychowawczego adnotacji na karcie pobytu poprzez złożenie wniosku o wymianę karty pobytu do Urzędu do Spraw Cudzoziemców, otrzymują decyzje o odmowie wymiany karty. W uzasadnieniu tych decyzji Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców podnosi: „powołana przez cudzoziemkę we wniosku z dnia (...) okoliczność, a mianowicie - brak adnotacji „dostęp do rynku pracy” przepisy prawa w tym zakresie nie uległy zmianie i nadal brak jest podstaw do jej zamieszczenia na kartach pobytu osobom, którym udzielono ochrony międzynarodowej (tj. status uchodźcy lub ochroną uzupełniającą), zatem nie zachodzi okoliczność do jej wymiany. Jednocześnie wyjaśnić należy, że wprowadzenie wymogu zamieszczenia w karcie pobytu adnotacji „dostęp do rynku pracy” wynikało z konieczności wdrożenia do polskiego porządku prawnego dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/98/UE z dnia 13 grudnia 2011 r. w sprawie procedury jednego wniosku o jedno zezwolenie dla obywateli państw trzecich na pobyt i pracę na terytorium państwa członkowskiego oraz w sprawie wspólnego zbioru praw dla pracowników z państw trzecich przebywających legalnie w państwie członkowskim. Osoby objęte ochroną międzynarodową oraz ochroną krajową są wyłączone z zakresu wyżej wymienionej dyrektywy. Zatem z uwagi na obowiązujące przepisy prawa adnotacja „dostęp do rynku pracy” nie jest zamieszczana w kartach pobytu wydawanych cudzoziemcom posiadającym status uchodźcy lub ochroną uzupełniającą na terytorium Polski” [decyzja Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców].

Dodatkowo pragnę zaznaczyć, że od wejścia w życie ustawy „500+” organy odpowiedzialne za wydawanie kart pobytu osobom posiadającym na terytorium Polski status uchodźcy odmawiają wymiany kart pobytu poprzez uzupełnienie ich o dopisek „dostęp do rynku pracy” powołując się na wyżej wskazane przepisy. Uzyskanie zatem właściwego dokumentu jest obecnie niemożliwe. Warto ponownie zaznaczyć, że osoby objęte na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej ochroną posiadają dostęp do rynku pracy na podstawie decyzji o nadaniu statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej, niezależnie od tego, czy jest to w decyzji wyraźnie wskazane.

Na uwagę zasługuje również fakt, że osoby posiadające status uchodźcy lub ochroną uzupełniającą, niezależnie od treści decyzji będącej podstawą do uzyskania przez nie karty pobytu, są rejestrowane w Urzędzie Pracy (jeśli istnieje taka potrzeba). Jest to jednoznaczny dowód na posiadanie przez nie dostępu do rynku pracy. Jednakże mimo załączania dokumentów rejestrowych z lokalnych Urzędów Pracy, co jest wymagane w przypadku ubiegania się przez cudzoziemców o świadczenie wychowawcze na pierwsze dziecko (celem udokumentowania spełnienia warunku nieprzekroczenia kryterium dochodowego w wysokości 800 zł netto miesięcznie na członka rodziny), wydawane są względem takich osób decyzje o odmowie przyznania świadczenia wychowawczego ze względu na brak adnotacji „dostęp do rynku pracy” na karcie pobytu.

Sytuacja ta zdaje się być absurdalną również pod względem zgodności przepisów ustawy o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej. Wyrażona w treści dokumentu zasada równego traktowania, polegająca na zakazie różnicowania (w sposób nieuzasadniony oraz nieadekwatny) przez władze publiczne podobnych podmiotów, nie powinna pozwalać na odmienne podejście do cudzoziemców posiadających czasowe prawo do pracy na terytorium Polski i stałe prawo jej wykonywania, zwłaszcza na niekorzyść w dostępie do świadczeń społecznych w stosunku do drugiej grupy cudzoziemców.

3. POSZERZENIE STOSOWANEJ PRZEZ URZĘDNIKÓW WYKŁADNI O POMOCY PAŃSTWA W WYCHOWANIU DZIECI O WYKŁADNIĘ JĘZYKOWĄ

Ze względu na znaczną, jednak ze względów technicznych wciąż nieokreśloną, liczbę cudzoziemców zgłaszających się do organizacji pozarządowych z omawianym problemem, przedstawiciele biura Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców postanowili nagłośnić problem. W efekcie ich działań (wystąpienia z dnia 15 lipca 2016 r.) Olgierd Podgórski, Dyrektor Departamentu Polityki Rodzinnej Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, sporządził pismo będące odpowiedzią w sprawie dotyczącej cudzoziemców uprawnionych do świadczenia wychowawczego z Programu „Rodzina 500+”. Zgodnie ze stanowiskiem wyrażonym przez Dyrektora „cudzoziemcy posiadający status uchodźcy oraz cudzoziemcy którym udzielono ochrony uzupełniającej w Rzeczypospolitej Polskiej, zgodnie z art. 87 ust. 1 pkt 1 i 2 ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (t.j. Dz. U. z 2016 r. poz. 645, z późn. zm.), są uprawnieni do wykonywania pracy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. W związku z powyższym, cudzoziemcy posiadający status uchodźcy oraz cudzoziemcy, którym udzielono ochrony uzupełniającej w Rzeczypospolitej Polskiej (z wyłączeniem obywateli państw trzecich, którzy uzyskali zezwolenie na pracę na terytorium państwa członkowskiego na okres nieprzekraczający sześciu miesięcy, obywateli państw trzecich przyjętych w celu podjęcia studiów oraz obywateli państw trzecich, którzy mają prawo do wykonywania pracy na podstawie wizy), mają prawo do świadczenia wychowawczego” [pismo Dyrektora Departamentu Polityki Rodzinnej MRPiPS 2016].

Na uwagę zasługuje fakt, że nie tylko osoby posiadające status uchodźcy lub objęte ochroną uzupełniającą borykają się z niejednoznaczną ustawą o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci.

Jako przykład posłużyć może przypadek jednej z beneficjentek Fundacji MultiOcalenie, której rozgoryczenie spowodowane było nie tyle negatywną decyzją w sprawie o świadczenie wychowawcze, co faktem, że znajdująca się w tożsamej sytuacji prawnej, a mieszkająca w innej dzielnicy miasta znajoma od dłuższego czasu otrzymuje przedmiotowe świadczenie. Decyzja wydana przez Naczelnika Wydziału Spraw Społecznych i Lokalowych dla Dzielnicy Wesoła m.st. Warszawy jest kuriozalna również z powodu sposobu jej

uzasadnienia, które brzmi następująco: „z posiadanej dokumentacji wynika, że Pani [...] legitymuje się kartą pobytu zezwalającą na pobyt stały i adnotacją „dostęp do rynku pracy”. Pani [...] nie posiada zezwolenia na pobyt czasowy warunkujący prawo doświadczenia wychowawczego” [decyzja nr 1787/2016/WSZ]. Nawet dla laika oczywistym jest, że osoba posiadająca prawo stałego pobytu w Polsce nie powinna mieć ograniczonych praw względem cudzoziemca posiadającego prawo pobytu czasowego.

Podobne sprawy skłoniły Rzecznika Praw Dziecka do wskazania na potrzebę zmiany zapisów w ustawie o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci, co wydaje się być czynnością konieczną, ze względu na literalne podejście do przepisów przez urzędników. Skierowana do Elżbiety Rafalskiej Minister Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej propozycja Rzecznika to:

1. wprowadzenie do art. 1 ust. 2 pkt 2 lit. c u.p.p.w.d. oraz w art. 1 ust. 2 pkt 2 lit. c u.s.r., zapisu, że uprawnionymi do uzyskania świadczenia wychowawczego oraz świadczeń rodzinnych są cudzoziemcy którzy uzyskali w Rzeczypospolitej Polskiej: status uchodźcy, ochronę uzupełniającą, zgodę na pobyt ze względów humanitarnych, zgodę na pobyt tolerowany oraz posiadający zezwolenie na pracę odrębne od zezwolenia na pobyt czasowy;
2. wykreślenie z art. 1 ust. 2 pkt 2 lit. c u.p.p.w.d., zapisu że świadczenie wychowawcze przysługuje cudzoziemcom, którym udzielono zezwolenia na pobyt czasowy udzielanego na podstawie art. 127 u.c. (beneficjentom tego zezwolenia wydawane są karty pobytu z adnotacją „dostęp do rynku pracy”, a zatem są oni objęci art. 1 ust. 2 pkt 2 lit. d u.p.p.w.d.);
3. skreślenie z art. 1 ust. 2 pkt 2 lit. c u.s.r., zapisu że świadczenie wychowawcze przysługuje cudzoziemcom, którym udzielono zezwolenia na pobyt stały, zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej, zezwolenia na pobyt czasowy udzielanego na podstawie art. 127 oraz art. 186 ust. 1 pkt 3 u.c. (beneficjentom tych zezwoleń wydawane są karty pobytu z adnotacją „dostęp do rynku pracy”, a zatem są oni objęci art. 1 ust. 2 pkt 2 lit. d u.s.r.)” [BRPD 2016].

W mojej ocenie fakt, że wymagana była interwencja mająca prowadzić do naniesienia zmian do pierwszego artykułu ustawy o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci, boleśnie uwydatnia zaniechania rządu w zakresie stałego kształcenia urzędników. Jedynie brak wiedzy w zakresie dokonywania wykładni przepisów prawa tłumaczy opieszałość w zagładaniu do przywołanych w art. 1 ustawy regulacji odnoszących się do systemu zabezpieczeń społecznych, w których enumeratywnie wymieniono osoby mające dostęp do systemu, a zatem do świadczenia wychowawczego. Być może wystarczające w tej sytuacji byłoby poszerzone przeszkolenie urzędników ze sposobów dokonywania wykładni przepisów ustawy o pomocy państwa w wychowaniu dzieci.

Jednak jeśli problem ten nie wynika z dezinformacji urzędników, to należy go poddać pod głębszą rozprawę i dokonać stosownych zmian w przepisach w możliwie najkrótszym

czasie, aby nie dopuścić do ugruntowania się wśród cudzoziemców poczucia wrogiej względem nich postawy władz. Pozwoliłoby to nie szerzyć pojawiającej się już opinii, że rząd specjalnie w taki sposób sformułował przepisy i wydał odpowiednie dyspozycje osobom odpowiedzialnym za rozpatrywanie wniosków o przyznanie świadczenia wychowawczego, aby zniechęcić obcokrajowców, a w szczególności osoby objęte ochroną międzynarodową, do dalszego pobytu w Polsce.

Precyzyjne określenie skali problemu, jakim jest rezygnacja przez obcokrajowców ze składania wniosków o świadczenie wychowawcze jest niemożliwe. Ze względu na znaczną liczbę decyzji odmownych, długotrwałą procedurę odwoławczą (od momentu złożenia wniosku do decyzji sądu administracyjnego mija średnio pół roku) oraz brak wiarygodnego źródła informacji o przysługujących im prawach, część cudzoziemców przyjęła do wiadomości, że nie otrzymają pomocy ze strony państwa w wychowywaniu dzieci. Potwierdzeniem tego schematu jest większa liczba nowych i ponownych wniosków o świadczenie wychowawcze złożonych po 7 października 2016 r., kiedy to Wojewódzki Sąd Administracyjny w Warszawie po raz pierwszy uchylił negatywne decyzje zarówno Samorządowego Kolegium Odwoławczego w Warszawie, jak i Prezydent miasta stołecznego Warszawy.

4. STANOWISKO WOJEWÓDZKIEGO SĄDU ADMINISTRACYJNEGO W WARSZAWIE ORAZ WYNIKAJĄCE Z NIEGO SKUTKI

W uzasadnieniu wyroku Sąd podkreślił, że zajął stanowisko przede wszystkim w oparciu o wykładnię systemową przepisów. Wskazał na cel ustawy o pomocy państwa w wychowaniu dzieci, jakim jest wsparcie rodziców lub opiekunów prawnych małoletnich w opiece nad nimi i zaspokojeniu ich potrzeb życiowych. W ocenie Sądu „co do zasady żaden przepis ustawy nie wyłącza spod omawianej regulacji prawnej dzieci cudzoziemców (w tym uchodźców) posiadających prawo stałego pobytu i uprawnienie do pracy w Polsce. [...] Odmierna wykładnia [...] mogłaby prowadzić do nieuprawnionego zróżnicowania sytuacji prawnej zarówno samych cudzoziemców (na tym którym organ wydał kartę z adnotacją i tych którzy otrzymali karty pobytu bez adnotacji) jak i samych dzieci ze względu na ich pochodzenie i narodowość. [...] wykładnia celowościowa prowadzi do wniosku, że art. 1 ust. 2 pkt 2 lit. d ustawy o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci przyznaje podmiotowo uprawnienie do uzyskania świadczenia wychowawczego cudzoziemcowi (w tym też uchodźcy) legitymującemu się kartą stałego pobytu, uprawnionemu do wykonywania pracy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, niezależnie do tego, czy uprawnieni to zostało ujawnione przez właściwy organ w karcie pobytu, czy też nie” [wyrok I SA/Wa 1197/16].

Precedensowy wyrok przełożył się na pozytywne rozpatrywanie przez Wojewódzki Sąd Administracyjny w Warszawie kolejnych skarg w tożsamych sprawach. Nie zmienia to jednak faktu, że uchylenie zaskarżonej decyzji przez sąd jest tylko kolejnym etapem do uzyskania świadczenia wychowawczego przez wnioskującego o nie cudzoziemca.

Sprawy bowiem są ponownie rozpatrywane przez organ pierwszo-instancyjny.

Celem przybliżenia sytuacji w jakiej znajdują się rodziny obcokrajowców, przytoczę kasus pani K., który został rozpoznany przez Wojewódzki Sąd Administracyjny w Warszawie. Dnia 1 kwietnia bieżącego roku pani K., która przebywa w Polsce wraz z rodziną na podstawie udzielonej im ochrony uzupełniającej, złożyła we właściwym urzędzie wnioski o przyznanie świadczenia wychowawczego. Posiada ona zatem dostęp do rynku pracy na podstawie omówionych przepisów międzynarodowych i nie ma stosownej adnotacji w karcie pobytu. Po dwóch decyzjach negatywnych (wydanych przez Prezydenta m.st. Warszawy oraz Wojewódzkie Kolegium odwoławcze w Warszawie) pani K. zdecydowała się skierować sprawę do Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie, gdzie dnia 22 listopada 2016 r., podczas jednej rozprawy Sąd zdecydował o uchyleniu wcześniejszych decyzji [wyrok I SA/Wa1347/16]. Zatem od dnia złożenia wniosku przez panią K., do wyroku Sądu upłynęło pół roku, przy czym nadal nie jest pewne, że otrzyma ona należne jej świadczenie.

Obecnie urzędnicy do których trafiają sprawy powracające z Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie, przyznają w nieoficjalnych rozmowach, że dokładnie sprawdzają sytuację rodzinną uchodźców oraz osób objętych ochroną uzupełniającą. Rodziny, w których ojciec dzieci zaginęli bez śladu (nawet, jeśli w treści decyzji pobytowej wydanej przez Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców zawarta jest informacja o śmierci mężczyzny) nie mogą liczyć na pozytywną decyzję o świadczeniu wychowawczym. Zdarzają się przypadki, kiedy uchodźcy proszeni są o przedstawienie aktualnych oryginałów aktów stanu cywilnego np. aktu zgonu, co z oczywistych względów (nie mogą oni zwrócić się po dokumenty do kraju pochodzenia ze względu na zagrożenie życia) jest przez nich niemożliwe do wykonania. Jestem głęboko zaniepokojona doniesieniami ze strony podopiecznych Fundacji MultiOcalenie o tych praktykach. Mam nadzieję, że nie okażą się one prawdziwe, bowiem ponownie sprawy kierowane będą do na drogę sądową, co przełoży się bezpośrednio na wzrost niepokoju wśród cudzoziemców.

W mojej ocenie problemy związane ze wprowadzeniem ustawy o pomocy państwa w wychowaniu dzieci przyczyniły się bezpośrednio do wzmocnienia wśród cudzoziemców przekonania o wrogości wobec nich ze strony państwa. Dla obcokrajowców objętych w Polsce ochroną międzynarodową przekonywanie organów władzy publicznej o równości wobec prawa jest męczące i upokarzające. W dniu

objęcia ochroną zostali oni zapewnieni przez Polskę m.in. o dostępie do systemu zabezpieczeń społecznych na takich samych zasadach, na jakich korzystają z niego obywatele polscy. Zamiast stabilizacji i bezpieczeństwa otrzymali oni schronienie, w którym stale walczą o poczucie sprawiedliwości społecznej.

Przyjmując, że urzędnicy zajmujący się rozpatrywaniem wniosków o przyznawanie świadczeń wychowawczych mają trudności z samodzielnym dokonywaniem wykładni przepisów prawa, należy zauważyć, że tak zdefiniowany problem ma charakter powtarzalny. Jeśli nie nabędą oni umiejętności analizowania przepisów, budżet państwa nadal narażony będzie na ponoszenie dodatkowych kosztów wynikających z konieczności rozpatrywania odwołań od podejmowanych przez nich decyzji. Zarówno wprowadzanie zmian w obowiązujących przepisach prawa, jak też nowych ustaw obarczone jest ryzykiem początkowych trudności interpretacyjnych. Należy jednak dążyć do ograniczenia związanych z procesem praktycznego wchodzenia w życie nowych przepisów błędów urzędniczych do minimum.

Praktycznym rozwiązaniem tego problemu może być przyjęcie rozwiązań stosowanych w biznesie. Jednolity system szkoleń, realizowany w oparciu o przeprowadzoną uprzednio dwutorowo analizę potrzeb (wśród urzędników – za pomocą ankiet oraz – w oparciu o dokumenty takie jak: ilość zaskarżanych decyzji w poszczególnych okresach, rodzaj systemu motywacyjnego urzędników...), wpłynie pozytywnie zarówno na umiejętności urzędników, jak i na śmiałość w podejmowaniu przez nich indywidualnych, kreatywnych decyzji. Docelowo w mojej ocenie należy stworzyć odrębny ośrodek wsparcia administracji mający na celu wyłącznie podnoszenie kompetencji oraz kwalifikacji urzędników, co z czasem wpłynie na lepszą jakość oraz wydajność administracji publicznej. Początkowo jednak można posiłkować się istniejącymi już strukturami, takimi jak Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, czy Ośrodek Rozwoju Edukacji. Skuteczność programu wsparcia urzędników uzależniona jest prowadzenia bieżącej analizy potrzeb oraz powszechnej dostępności szkoleń. Obecnie nie ma to miejsca, ze względu na ograniczoną ilość szkoleń, ich odpłatność oraz narzuconą tematykę.

W formie podsumowania skłaniającego do dalszych przemyśleń przytoczę jedną z myśli Janusza Korczaka – „jak nauczyć, że istnieją prawa, oparte na sprawiedliwości, że na zdobycie trzeba czekać i zasłużyć? Nie wydzierać. Kiedy tę trudną naukę zacząć?” [Korczak 1926].

BIBLIOGRAFIA**AKTY PRAWNE I DOKUMENTY**

1. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 2, art. 32, art. 71, art. 72, Dz. U. 1935 nr 30 poz. 227.
2. Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r., art. 2, art. 26, Dz. U. z 1991 r. nr 120, poz. 526.
3. Konwencja dotycząca statusu uchodźców z dnia 28 lipca 1951 r., art. 1A ust. 2, art. 23, Dz. U. z 1991 r. nr 119, poz. 515 i 517.
4. Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/98/UE z dnia 13 grudnia 2011 r., <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:343:0001:0009:PL:PDF>, z dnia 30 sierpnia 2016 r.
5. Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowaniu dzieci, art. 1, Dz. U. 2016 poz. 195.
6. Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach, Dz. U. 2013 poz. 1650.
7. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz. U. 2004 nr 99 poz. 1001.
8. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, art. 5, Dz. U. 2004 nr 64 poz. 593.
9. Ustawa z dnia 30 sierpnia 2002 r. prawo o postępowaniu przed sądami administracyjnymi, art. 135, art.145 § 1, Dz. U. 2016 poz. 718.

ORZECZNICTWO

10. Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 7 października 2016 r., I SA/Wa 1197/16.
11. Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 22 listopada 2016 r., I SA/Wa1347/16.

ARTYKUŁY I RAPORTY PUBLIKOWANE W SIECI INTERNET

12. Ministertwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, 2016. Zasady i warunki programu 500 Plus < <http://www.program500plus.pl/zasady-programu.html> > [dostęp 28.08.2016]
13. Urząd do Spraw Cudzoziemców, 2016, *Więcej wiedzy, mniej strachu*, <file:///C:/Users/MagdaK/Downloads/Wi%C4%99cej-wiedzy-mniej-strachu-Uchod%C5%B4cy-w-Polsce-small%20(1).pdf> [dostęp 23.12.2016]
14. Urząd do Spraw Cudzoziemców, 2016a, *Słownik pojęć migracyjnych* <file:///C:/Users/MagdaK/Downloads/Migracje-s%C5%82ownik%20(1).pdf> [dostęp 23.12.2016]
15. GOV.UK, 2016, *Financial help if you have children*, <<https://www.gov.uk/browse/childcare-parenting/financial-help-children>> [dostęp 10.10.2016]
16. Arbeits Agentur, 2016, *Merkblatt Kindergeld*, <https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/KG2-MerkblattKindergeld_ba015394.pdf> s. 6-8 [dostęp 4.10.2016]
17. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2016, *Wystąpienie Rzecznika Praw Dziecka do Minister Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 12 sierpnia 2016 roku*, <http://brpd.gov.pl/sites/default/files/wyst_2016_08_12_mrpips.pdf> [dostęp 2.10.2016]

ARTYKUŁY W CZASOPISMACH I PUBLIKACJE NIEPERIODYCZNE

18. Korczak Janusz, 1926, Skarga, Wychowanie przedszkolne, nr 6.
19. Decyzja nr 1787/2016/WSZ w sprawie o świadczenie wychowawcze z dnia 25 sierpnia 2016 r. - niepublikowana.

Informacja dla Autorów

Redakcja „Studiów Społecznych” zaprasza do współpracy Autorów, którzy chcieliby publikować swoje teksty na łamach naszego pisma. Uprzejmie informujemy, że przyjmujemy do publikacji artykuły nie dłuższe niż 20 stron znormalizowanego maszynopisu (1800 znaków ze spacjami na stronę), a w przypadku recenzji – niż 8 stron. Do artykułów prosimy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim (wraz z angielskim tytułem artykułu) o objętości do 200 słów. Prosimy o niewprowadzanie do manuskryptów zbędnego formatowania (np. nie należy wyrównywać tekstu spacjami czy stosować zróżnicowanych uwypukleń, wycień itp.). Sugerowany format: czcionka Arial, 12 pkt., interlinia 1,5. Piśmiennictwo zawarte w artykule należy sformatować zgodnie z tzw. zapisem harwardzkim, zgodnie z którym lista publikacji istotnych dla artykułu ma być zamieszczona na jego końcu i ułożona w porządku alfabetycznym.

Fijałkowska B., Madziarski E., van Tocken T.L. jr., Kamilska T. (2014). Tamizdat i jego rola w kulturze radzieckiej. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Szczegółowe instrukcje Autorzy znajdą pod następującym adresem elektronicznym:

<http://www.wsm.warszawa.pl/wydawnictwo/czasopisma/studia-spoleczne/instrukcje-dla-autorow>

W tekście artykułu cytowaną publikację należy zaznaczyć wprowadzając odnośnik (nazwisko data publikacji: strony) lub – gdy przywołane jest nazwisko autora/nazwiska autorów w tekście – (data publikacji: strony), np.: Radzieckie władze „[...]” podjęły walkę z tamizdatem na dwóch płaszczyznach: ideologicznej i materialnej” (Fijałkowski i wsp. 2014: 23) lub: Radziecka prasa, jak stwierdzają Fijałkowski i współnicy, „lżyła autorów druków bezdebitowych” (2014: 45). W przypadku przywoływanych tekstów, gdy nie ma bezpośredniego cytowania, należy jedynie podać nazwisko i rok publikacji (bądź sam rok, jeśli nazwisko autora pada w tekście głównym). W odnośnikach w tekście głównym należy w przypadku więcej niż dwóch autorów wprowadzić „i wsp.,” np. (Fijałkowski i wsp. 2014). W tekście piśmiennictwa (tj. alfabetycznie ułożonej literaturze) prosimy wymienić wszystkich autorów danej publikacji. Więcej o zasadach stylu harwardzkiego m.in. na Wikipedii (http://pl.wikipedia.org/wiki/Przypisy_harwardzkie). Uwaga, przypisy krytyczne, inaczej tzw. aparat krytyczny, prosimy w miarę możliwości zredukować do minimum i wprowadzać do głównego tekstu manuskryptu.

Zaznaczamy, że Redakcja nie płaci honorariów, nie zwraca tekstów niezamówionych oraz rezerwuje sobie prawo do skracania tekstów. **Teksty prosimy przesyłać drogą elektroniczną na adres redakcja.stud.spol@wsm.warszawa.pl**

Teksty artykułów przesyłane do publikacji powinny być zredagowane przez Autorów i przesłane Redakcji w wersji ostatecznej, ściśle spełniającej wymagania Redakcji i zgodnej ze standardami APA. Redakcja nie akceptuje kolejnych poprawek, przesyłanych przez Autorów, zmieniających treść tekstu oraz odbiegających od oryginału przesłanego Redakcji w pierwszej wersji. Poprawki redakcyjne Autorów tekstów są akceptowane jedynie w wypadku, gdy na skutek uwarunkowań technicznych prosi się Autorów o zaopiniowanie zmian edytorskich w tekście, zaproponowanych przez Redakcję.

All texts of articles submitted for publication should be edited by the authors and sent to the Editor in the final version, following APA standards as well as Instructions for the Authors. The Editor will not accept further amendments, sent by the authors, changing the content of the text and deviating from the original first version. Editorial amendments are allowed only in cases where due to technical conditions, the authors are asked for an opinion about editorial changes in the text proposed by the Editor

Do tekstu należy dołączyć informację o aktualnym miejscu zamieszkania, nazwie i adresie zakładu pracy, tytule naukowym, stanowisku i pełnionych funkcjach. Każdy tekst przesłany pod adres Redakcji z prośbą o druk na łamach czasopisma podlega ocenie. Proces recenzji przebiega zgodnie z założeniami „double blind” peer review (tzw. podwójnie ślepej recenzji). Do oceny tekstu powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów (tzn. recenzent i autor tekstu nie są ze sobą spokrewni, nie występują pomiędzy nimi związki prawne, konflikty, relacje podległości służbowej, czy bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich 5 lat). Recenzja ma formę pisemną i kończy się stwierdzeniem o dopuszczeniu lub niedopuszczeniu tekstu do druku.

W związku z przypadkami łamania prawa autorskiego oraz dobrego obyczaju w nauce, mając na celu dobro Czytelników, uprasza się, aby Autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentowali rezultaty swojej pracy, niezależne od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Wszystkie przejawy nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające Autorów, towarzystwa naukowe itp.).

Do przedłożonych tekstów z prośbą o druk, Autor tekstu jest zobowiązany dołączyć:

- Informację mówiącą o wkładzie poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi Autor zgłaszający manuskrypt.
- Informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów.



WYDAWNICTWO

im. Prof. Leszka J. Krzyżanowskiego

*Wyższej Szkoły Menedżerskiej
w Warszawie*

wsm.warszawa.pl

