

Agnieszka Szymańska

Elżbieta Aranowska

Błąd w wychowaniu

W stronę weryfikacji teorii Antoniny Guryckiej



Agnieszka Szymańska
Elżbieta Aranowska

Błąd w wychowaniu

W stronę weryfikacji teorii Antoniny Guryckiej

Agnieszka Szymańska
Elżbieta Aranowska

Błąd w wychowaniu

W stronę weryfikacji teorii Antoniny Guryckiej



Błąd w wychowaniu. W stronę weryfikacji teorii Antoniny Guryckiej
Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska

Recenzenci:

prof. dr hab. Adam Biela

dr hab. Ewa Rzechowska, prof. KUL

Redakcja językowa:

Małgorzata Najderska

Projekt okładki:

Dominika Karaś

Grafika na okładce pobrana ze strony pixabay.com.

Grafika udostępniona na Licencji Creative Commons CC0 Public Domain

Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/deed.pl>

Skład i łamanie:

Justyna Harasimczuk

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska.

Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów | Redakcja Liberi Libri

www.LiberiLibri.pl © 2016 © Warszawa

Wersja drukowana: ISBN: 978-83-63487-18-8

SKRÓCONY SPIS TREŚCI

Podziękowania	11
Uwagi wstępne	13
Wprowadzenie	15
CZĘŚĆ I • PRZESŁANKI BADAŃ NAD BŁĘDEM WYCHOWAWCZYM	29
Pojęcia podstawowe w teorii błędów wychowawczych Antoniny Guryckiej	31
Związki pomiędzy konstruktami modelu teoretycznego zjawiska związku trudności doświadczanej przez rodzica z błędem hamowania aktywności dziecka	53
Wybrane wielozmiennowe techniki analizy danych	73
CZĘŚĆ II • METODY I PROCEDURY BADAWCZE	101
Cel badania i rejestr hipotez szczegółowych	103
Procedura badawcza i próba badana	106
Zmienne objaśniane i objaśniające uwzględnione w hipotezach oraz techniki operacjonalizacji	110
CZĘŚĆ III • WYNIKI BADAŃ	171
Model pomiarowy dla ogólnego modelu związku doświadczanej trudności wychowawczej z błędem hamowania aktywności dziecka	175
Weryfikacja modelu teoretycznego – wyniki obliczeń estymatorów w jednopoziomowym modelu równań strukturalnych (SEM). Weryfikacja hipotez H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7 i H8.	182
Sprawdzenie poprawności założeń modelu teoretycznego. Wyniki procedury <i>data mining</i> : <i>classification & regression tree</i>	196
Weryfikacja założenia o moderującej roli temperamentu dziecka w związku zmiennych: rozbieżności i doświadczanej trudności wychowawczej. Wyniki procedury regresji hierarchicznej (weryfikacja hipotez H10 i H11)	205
Sprawdzenie różnic w doborze celów wychowawczych w grupie rodziców doświadczających i niedoświadczających trudności wychowawczych. Wyniki algorytmu <i>text mining</i> . Weryfikacja hipotez H14 i H15	214
Interpretacja wyników	220
CZĘŚĆ IV • DYSKUSJA WYNIKÓW I WNIOSKI	225
Ogólna refleksja metodologiczna	227
Wnioski z analiz nad poszerzonym modelem Guryckiej	230
Błędy wychowawcze a rozwój osobowości dziecka	237
Przyszłość badań nad błędami wychowawczymi	243
Bibliografia	249
Streszczenie	261
Aneks: Stosowane narzędzia badawcze	263

SZCZEGÓŁOWY SPIS TREŚCI

Podziękowania	11
Uwagi wstępne	13
Wprowadzenie	15

CZĘŚĆ I • PRZESŁANKI BADAŃ NAD BŁĘDEM WYCHOWAWCZYM 29

Pojęcia podstawowe w teorii błędów wychowawczych Antoniny Guryckiej	31
Błędy wychowawcze – informacje ogólne	31
Teoretyczny model konstruktów warunkujących powstanie błędu hamowania aktywności dziecka	40
Uzasadnienie treści modelu teoretycznego konstruktów warunkujących powstanie błędu hamowania aktywności dziecka	42
Model teoretyczny moderującej roli temperamentu dziecka dla związku zmiennych: rozbieżności, doświadczanej trudności wychowawczej oraz hamowania aktywności dziecka i spadku jego kompetencji.	47
Związki pomiędzy konstruktami modelu teoretycznego zjawiska związku trudności doświadczanej przez rodzica z błędem hamowania aktywności dziecka	53
Związek rozbieżności celu wychowawczego i aktualnego poziomu rozwoju dziecka z trudnością doświadczaną w sytuacji wychowawczej	53
Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica jako zmienna mediująca związek doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej z reakcją rodzica na stres	59
Związek zwalczania stresu oraz kształtu reprezentacji dziecka w umyśle rodzica z hamowaniem aktywności dziecka	62
Związek obrony przed stresem z brakiem kontroli rodzicielskiej	65
Związek reprezentacji dziecka w umyśle rodzica z dyrektywnością agresywną	66
Związek hamowania aktywności dziecka z poczuciem własnych kompetencji u dziecka	69
Wpływ temperamentu dziecka na związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą	70
Wpływ plastyczności i nastroju dziecka na związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością	71
Wpływ a) podatności na roztargnienie oraz b) wytrwałości dziecka na związek hamowania aktywności dziecka ze spadkiem poczucia kompetencji u dziecka	72
Wybrane wielozmiennowe techniki analizy danych	73
Aspekty metodologiczne pracy	73
Modelowanie przy pomocy równań strukturalnych	79
Model pomiarowy	80
Model strukturalny	86
Wykorzystanie algorytmów matematycznych w celu poszukiwania zależności w zbiorach danych – technika <i>data mining</i>	92

CZĘŚĆ II • METODY I PROCEDURY BADAWCZE 101

Cel badania i rejestr hipotez szczegółowych	103
Procedura badawcza i próba badana	106
Zmienne objaśniane i objaśniające uwzględnione w hipotezach oraz techniki operacjonalizacji	110

<i>Skala rozbieżności i jej własności psychometryczne</i>	114
Statystyki opisowe <i>Skali rozbieżności</i>	115
Rzetelność	115
Eksploracyjna analiza czynnikowa	116
Konfirmacyjna analiza czynnikowa	117
Rzetelność czynników	119
<i>Skala doświadczanej trudności wychowawczej i jej własności psychometryczne</i>	120
Badanie aspektu trafności <i>Skali doświadczanej trudności wychowawczej</i> dotyczącego treści pozycji	124
Statystyki opisowe	124
Rzetelność	125
Eksploracyjna analiza czynnikowa	125
Konfirmacyjna analiza czynnikowa	127
<i>Skala reprezentacji dziecka i jej własności psychometryczne</i>	128
Badanie aspektu trafności <i>Skali reprezentacji dziecka</i> dotyczącego treści pozycji	129
Statystyki opisowe	129
Rzetelność	129
Eksploracyjna analiza czynnikowa	130
Konfirmacyjna analiza czynnikowa	132
Rzetelność czynników	133
<i>Skala reakcji na stres i jej własności psychometryczne</i>	134
Badanie aspektu trafności <i>Skali reakcji na stres</i> dotyczącego treści pozycji	135
Statystyki opisowe	135
Rzetelność	135
Eksploracyjna analiza czynnikowa	136
Konfirmacyjna analiza czynnikowa	139
Rzetelność czynników	141
<i>Skala dyrektywności agresywnej i jej własności psychometryczne</i>	141
Badanie aspektu trafności <i>Skali dyrektywności agresywnej</i> dotyczącego treści pozycji	142
Statystyki opisowe	142
Rzetelność	143
Eksploracyjna analiza czynnikowa	143
Konfirmacyjna analiza czynnikowa	147
Rzetelność podskal	149
Skala karania dziecka i korekt	149
Skala upokarzania i ranienia słowami	149
Skala surowości	149
Skala poleceń agresywnych	150
Skala nieudzielania pomocy	150
Skala domagania się posłuszeństwa	150
<i>Skala kontroli rodzicielskiej i jej własności psychometryczne</i>	150
Badanie aspektu trafności <i>Skali kontroli rodzicielskiej</i> dotyczącego treści pozycji	151
Statystyki opisowe	151
Rzetelność	151
Konfirmacyjna analiza czynnikowa	152
<i>Skala hamowania aktywności dziecka i jej własności psychometryczne</i>	152
Badanie aspektu trafności <i>Skali hamowania aktywności dziecka</i> dotyczącego treści pozycji	156
Statystyki opisowe	156
Rzetelność	157
Analiza czynnikowa	157
Konfirmacyjna analiza czynnikowa	161

SZCZEGÓŁOWY SPIS TREŚCI

Rzetelność podskal <i>Skali hamowania aktywności dziecka</i>	164
Skala hamowania aktywności społeczno-relacyjnej	164
Skala hamowania aktywności kinestetycznej	164
Skala hamowania aktywności analitycznej	164
Skala hamowania aktywności przestrzenno-wizualnej	164
Skala hamowania aktywności lingwistycznej	164
<i>Skala poczucia kompetencji dziecka i jej własności psychometryczne</i>	164
Statystyki opisowe	165
Rzetelność	165
Eksploracyjna analiza czynnikowa	165
<i>Zmodyfikowany kwestionariusz wymiarów temperamentu DOTS-R</i>	167
Skala elastyczności	167
Skala dobrego nastroju	168
Skala złego nastroju	168
Konfirmacyjna analiza czynnikowa	168
CZĘŚĆ III • WYNIKI BADAŃ	171
Model pomiarowy dla ogólnego modelu związku doświadczanej trudności wychowawczej z błędem hamowania aktywności dziecka	175
Weryfikacja modelu teoretycznego – wyniki obliczeń estymatorów w jednopoziomowym modelu równań strukturalnych (SEM). Weryfikacja hipotez H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7 i H8.	182
Sprawdzenie poprawności założeń modelu teoretycznego. Wyniki procedury <i>data mining: classification & regression tree</i>	196
Analiza pierwsza	196
Analiza druga	200
Weryfikacja założenia o moderującej roli temperamentu dziecka w związku zmiennych: rozbieżności i doświadczanej trudności wychowawczej. Wyniki procedury regresji hierarchicznej (weryfikacja hipotez H10 i H11)	205
Relacja między trudnością wychowawczą i rozbieżnością dla całej badanej próby oraz dla poszczególnych grup	205
Interakcja rozbieżności i doświadczanej trudności wychowawczej ze zmiennymi temperamentalnymi	211
Sprawdzenie różnic w doborze celów wychowawczych w grupie rodziców doświadczających i niedoświadczających trudności wychowawczych. Wyniki algorytmu <i>text mining</i> . Weryfikacja hipotez H14 i H15	214
Interpretacja wyników	220
CZĘŚĆ IV • DYSKUSJA WYNIKÓW I WNIOSKI	225
Ogólna refleksja metodologiczna	227
Wnioski z analiz nad poszerzonym modelem Guryckiej	230
Błędy wychowawcze a rozwój osobowości dziecka	237
Przyszłość badań nad błędami wychowawczymi	243
Bibliografia	249

SZCZEGÓŁOWY SPIS TREŚCI

Streszczenie	261
Aneks: Stosowane narzędzia badawcze	263
Załącznik A	263
Załącznik B	264
Załącznik C	267
Załącznik D	268
Załącznik E	269
Załącznik F	270
Załącznik G	272
Załącznik H	274
Załącznik I	277

PODZIĘKOWANIA

Szczególne słowa podziękowania kierujemy do świętej pamięci Profesor Antoniny Guryckiej, która udzieliła nam wielu cennych uwag dotyczących koncepcji pracy, a także wielokrotnie dzieliła się swoją wiedzą na temat błędów w wychowaniu i sposobów jego analiz. Niezwykle wzruszający był dla nas fakt, że Pani Profesor nigdy nie odmówiła pomocy, pomimo słabego już stanu zdrowia.

Bardzo dziękujemy Profesor Ewie Rzechowskiej, Profesorowi Adamowi Bieli oraz Profesorowi Bogdanowi Zawadzkiemu za wnikliwe uwagi dotyczące przedstawionego tu projektu.

Przeprowadzenie badań na tak dużej próbie nie byłoby możliwe bez pomocy Pana Karola Gnycha, właściciela Platformy Testów Psychologicznych. Dziękujemy Mu gorąco za umieszczenie opracowanych testów na stronie Platformy, dziękujemy za ich redakcję, a także za zgodę na pełnienie funkcji sędziego kompetentnego. Dziękuję Panu Karolowi Gnychowi za czas poświęcony projektowi podczas prowadzenia badań pilotażowych i właściwych.

Dziękujemy również wszystkim osobom, które zgodziły się pełnić funkcję sędziów kompetentnych. Ich pomoc była niezbędna do opracowania skal wykorzystanych w pracy.

Dziękujemy Dr Marlenie Bartczak oraz Mgr Małgorzacie Najderskiej za redakcję tekstu i upiększenie go od strony językowej.

Ogromne podziękowania kierujemy do wszystkich osób, które zechciały wziąć udział w badaniu. Dzięki Nim stało się możliwe zgromadzenie potrzebnych danych, a w konsekwencji – analiza i interpretacja wyników przeprowadzonych badań.

Warszawa, wrzesień 2016

Agnieszka Szymańska i Elżbieta Aranowska

UWAGI WSTĘPNE

Monografia, którą oddajemy do rąk Czytelnika powstała na podstawie pracy doktorskiej dr Agnieszki Szymańskiej (promotor: prof. dr hab. Elżbieta Aranowska) pt. *Doświadczenie przez rodzica trudności w sytuacji wychowawczej a popełnianie błędu hamowania aktywności dziecka: model zjawiska. Weryfikacja koncepcji Antoniny Guryckiej* obronionej w grudniu 2013 roku na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

W książce przedstawiony został problem powstawania błędów rodzicielskich według przewidzianej przez Antoninę Gurycką teorii. W swojej koncepcji Gurycka (1990) wymienia szereg konstruktów, które implikują powstawanie błędu wychowawczego oraz warunkują jego doświadczanie przez dziecko. Zmienne, które implikują powstawanie błędu, to: a) rozbieżność pomiędzy stanem aktualnym dziecka a cechami osobowości, które rodzic chce, aby dziecko rozwinęło (cel wychowawczy), b) doświadczanie przez rodzica trudności w sytuacji wychowawczej, c) reprezentacja dziecka w umyśle rodzica oraz d) reakcja na stres, tzw. tor zmian specyficznych.

Celem badań przedstawionych w monografii była konstrukcja i weryfikacja modelu dla zjawiska popełniania błędu hamowania aktywności dziecka.

Proponowany przez Gurycką model uzupełniono o trzy dodatkowe zmienne mogące pozostawać w związku z proponowaną przez autorkę strukturą: a) brak kontroli rodzicielskiej, b) dyrektywność agresywną oraz c) spadek poczucia kompetencji u dziecka. Równocześnie wprowadzono do analizy cechy temperamentu dziecka w celu sprawdzenia, czy mogą one pełnić rolę moderującą związek pomiędzy rozbieżnością a doświadczaną przez rodzica trudnością w sytuacji wychowawczej, a także związek pomiędzy hamowaniem aktywności dziecka a spadkiem poczucia kompetencji u dziecka w hamowanych sferach.

Dla zweryfikowania zależności prezentowanych w modelu zastosowany został jednopoziomowy model równań strukturalnych SEM, którego podstawą jest sieć powiązań wyjaśnianych zmiennych latentnych (Aranowska, 1996, 2005; Bartholomew, Steele, Moustaki, Galbraith, 2008). W celu sprawdzenia moderującej roli temperamentu dziecka zbudowany został hierarchiczny model regresji, który daje możliwość przeprowadzenia analiz ze względu na różnice międzygrupowe oraz możliwość kontroli efektów interakcji zmiennych z poziomu nadrzędnego modelu ze zmiennymi z poziomu podstawowego (*individual*; Bartholomew i in., 2008; Heck, Thomas, 2009; Heck, Thomas, Tabata, 2010). W celu określenia, czy poza wskazaną przez

Gurycką presją i reprezentacją dziecka w umyśle rodzica istnieją zmienne, które objaśniałyby hamowanie aktywności dziecka przez rodzica, wykorzystano technikę algorytmu sztucznej inteligencji drzewa klasyfikacji i regresji (*classification and regression tree*, C&RT). Technikę tę wykorzystano również do analizy obieranych przez rodziców celów wychowawczych.

Cześć pierwsza, *Przesłanki badań nad błędem wychowawczym*, stanowi analizę teorii Guryckiej i skupia się na opisanu struktury weryfikowanego na podstawie teorii Guryckiej modelu. Opisuje także uzasadnienie przyjętych przez nas metod weryfikacji modelu i przybliża ich główne założenia.

Druga część pracy przedstawia cel badań i hipotezy badawcze, a także zastosowane metody i procedury badawcze.

Cześć trzecia prezentuje uzyskane wyniki badań wraz z ich analizą jakościową i ilościową, a także przedstawiona jest w niej interpretacja wyników.

W ostatniej części podejmujemy dyskusję z tematem błędów wychowawczych i proponujemy przyszłe analizy, które powinny być w tym temacie podjęte.

Przeprowadzenie przedstawionych w monografii badań empirycznych było możliwe dzięki finansom z funduszy na BW (BW 2009 nr 184725, BW 2010 nr 192706) Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz funduszy uzyskanych z mazowieckiego stypendium doktoranckiego (2009 rok nr 0774/4). Niestety ze względu na niewystarczające finanse nie udało się zweryfikować zależności dotyczących potencjalnego skutku błędu hamowania, jakim jest spadek kompetencji u dzieci. Opisano jednak ten problem w części teoretycznej jako wkład do przyszłych analiz.

WPROWADZENIE

Od zarania psychologii w kręgu jej głównych zainteresowań znajduje się relacja wychowawcza. Relacja wychowawcza jest jednym z najstarszych i najczęściej analizowanych pojęć psychologicznych (Jurkowski, 2003), będąc specyficzną relacją społeczną (Gurycka, 1979). Już pierwsi psychoanalitycy, np. Klein, Ferenczi czy Kohut, podkreślali konfliktowość relacji wychowawczej oraz wpływ, jaki może ona mieć na rozwój wielu zaburzeń dziecka (Kutter, 2000). Proces wychowawczy, w którym oczekiwane i zaplanowane przez rodzica cechy są rozwijane w dziecku poprzez kreowanie sytuacji dających odpowiednie doświadczenie (por. Gurycka, 1979), wymaga dalszych analiz, gdyż wiąże się z powstawaniem błędów wychowawczych (Wójtowicz, 1989). Główne pytania dotyczące błędu wychowawczego, zjawiska realnego i obserwowalnego, wiążą się z genezą tego błędu (a tym samym z przebiegiem granicy między poprawnym a błędnym oddziaływaniem rodzicielskim) oraz z konsekwencjami błędu dla rozwoju dziecka.

Teorie błędów wychowawczych zostały zaproponowane m.in. przez Gurycką (1990) oraz O'Leary (1995). W świetle koncepcji O'Leary o błędzie wychowawczym mówi się wtedy, gdy rodzic stosuje nieefektywne metody, aby zapobiec złemu zachowaniu dziecka. Według tej koncepcji błąd jest ujmowany w sposób behawioralny. Rodzic popełnia błąd, jeżeli stosuje nieefektywną kontrolę rodzicielską, w konsekwencji czego zachowanie dziecka odbiega od pożądanej przez otoczenie normy. Druga – choć chronologicznie wcześniejsza – koncepcja błędów wychowawczych, autorstwa Antoniny Guryckiej (1990), jest znacznie bardziej rozwinięta. Wynika z wielu nowych, specyficznych pojęć i założeń teoretycznych wiążących te pojęcia z koncepcjami z zakresu psychologii osobowości, jak i psychologii społecznej, rozwojowej i wychowawczej. W świetle tej koncepcji błąd wychowawczy występuje wtedy, gdy reakcja wychowawcy na pojawiającą się trudność świadczy o jego niepanowaniu nad sytuacją i wiąże się z pogorszeniem w umyśle dziecka obrazu wychowawcy, jak również obrazu siebie oraz prowadzi do zaburzenia bądź zerwania interakcji wychowawczej. W koncepcji Guryckiej błąd wychowawczy jest sytuacją realną, mającą negatywne skutki dla rozwoju dziecka. Autorka wyraźnie też odróżnia wychowanie nieskuteczne (kiedy nie zostaje zrealizowany cel wychowawczy) od wychowania błędnego (kiedy występujące błędy prowadzą do negatywnych skutków).

O ile wśród naukowców istnieje pewna niezgodność co do definicji „błędu wychowawczego”, o tyle nie ma niespójności co do momentu

najsilniejszego oddziaływania błędu wychowawczego – to wczesne dzieciństwo stanowi okres najsilniejszego wpływu błędu na rozwój dziecka (zob. np. Gurycka, 1990; Kutter, 2000; O’Leary, 1995).

Pewne wątpliwości budzi też rodzaj popełnianych błędów. Na podstawie analizy czynnikowej O’Leary wyróżniła następujące trzy błędy: 1) wysoką reaktywność rodzica, przejawiającą się w złości, poirytowaniu, 2) submisywność oraz 3) werbalne interakcje na temat złego zachowania dziecka, przejawiające się w dręczących uwagach kierowanych przez rodzica do dziecka. Gurycka natomiast wyodrębnia dwa rodzaje różnie skorelowanych (przeciętnie i wysoko) ośmiu błędów: 1) tzw. błędy ciepłe (idealizacja dziecka, eksponowanie siebie przez rodzica, zastępowanie dziecka, uleganie dziecku) oraz 2) błędy zimne (hamowanie aktywności dziecka, rygoryzm wobec dziecka, agresja wobec dziecka, obojętność na potrzeby dziecka; Szymańska, Torebko, 2015). W nowszej literaturze wskazuje się również na błąd niekonsekwencji, będący mieszanką ośmiu wyłonionych przez Gurycką błędów (Gurycka, 1990).

Już to krótkie porównanie ukazuje znaczne zróżnicowanie obu teorii. Koncepcja O’Leary nie określa, jakie zachowania rodzica prowadzą do powstawania błędu, z kolei Gurycka wymienia cały repertuar zmiennych mogących warunkować jego powstawanie, takich jak trudna sytuacja rodzica, reprezentacja dziecka w umyśle rodzica czy próba obrony przed stresem. Teoria błędu wychowawczego w ujęciu Guryckiej jest bardzo szeroka. Ukazuje w sposób klarowny i spójny związki pomiędzy konstruktami psychicznymi, a każdą zmienną opisuje w sposób dający się zoperacjonalizować. W związku z tym ta właśnie koncepcja została wybrana jako podstawa teoretyczna hipotez i badań własnych A. Szymańskiej. Wysoki stopień jej powiązania z innymi teoretycznymi koncepcjami psychologicznymi pozwolił na zbudowanie i zweryfikowanie modelu zjawiska powstawania błędu wychowawczego.

W niniejszej pracy szczegółowo przeanalizowano ważny błąd wychowawczy, jakim jest hamowanie aktywności dziecka. Podyktowane to było relatywnie słabą wiedzą na temat wpływu tego błędu na rozwój dziecka i niewielką liczbą badań nad tym zjawiskiem (Carver, Timperio, Hesketh, Crawford, 2009; Winterhoff, 1997).

Błąd hamowania aktywności dziecka polega na zniechęcaniu go do podejmowania działań, przerywaniu jego aktywności, zabranianiu jej, krytykowaniu za aktywność, narzucaniu innego rodzaju aktywności (Gurycka, 1990). „Aktywność własna jest jednym z czynników decydujących o tym,

że dziecko się rozwija. W ujęciu Szumana jest to aktywność spontaniczna i samorządna” (Shugar, 1989, s. 66). Aktywność własna charakteryzuje się trzema cechami: skłonnością i zdolnością do zainteresowań, dążeniem do poznania oraz inicjatywą (Szuman, 1985a, 1985b).

W badaniach Guryckiej (1990) dzieci odwoływały się w opisach do błędów, które najczęściej utożsamia się w opisach z: idealizacją, hamowaniem aktywności i rygoryzmem. Z kolei młode osoby dorosłe, które dostały się na studia, wskazywały na agresję, obojętność oraz eksponowanie siebie jako na te błędy wychowawcze, które miały największy wpływ na ich życie (Wójtowicz, 1989).

Zdumiewająca jest rozbieżność pomiędzy częstotliwością występowania błędów a ich skutkami. Wyniki z badań Guryckiej (1990) i Wójtowicz (1989) implikują kilka przypuszczeń dotyczących teorii i metodologii badań nad błędem oraz problemów proceduralnych. Z proceduralnego punktu widzenia na uzyskane wyniki mogła mieć wpływ niereprezentatywność dobranej próby dla poszczególnych błędów, np. błąd hamowania aktywności własnej dziecka mógł być wskazywany częściej w grupie młodych ludzi, którzy nie dostali się na studia, niż w grupie studentów i – może najbardziej – w grupie osób w ogóle niezainteresowanych studiami (por. Wójtowicz, 1989). Wątpliwości budzi też metoda retrospekcyjna, która jest nieodporna na błędy pamięci, co może wiązać się z nieuprawnionym przeszacowywaniem znaczenia pewnego rodzaju błędów, np. błędów występujących w krótkich odstępach czasu. Badania nad błędem hamowania kreatywności dziecka mają wyjątkowe znaczenie w świetle teorii Szumana (1985a, 1985b) dotyczącej wagi aktywności własnej dziecka dla jego rozwoju, a także w świetle licznych badań nad wagą aktywności własnej dziecka w kreowaniu linii wspólnego działania z drugą osobą (np. Bokus, 1989; Shugar, 1989), w rozwoju ekspresji werbalnej i zdolności komunikacyjnych (Sawa, 1989), w tworzeniu postawy odpowiedzialności (Gurycka, Taraszkiewicz, 1989) itd. Na podstawie wyników badań Wójtowicz (1989) można postawić hipotezę, że pewne błędy mogą ze sobą współwystępować, np. rodzic, hamując aktywność dziecka, zastępuje ją proponowaną przez siebie – zabraniając dziecku jednej czynności, nakazuje inną (tzw. eksponowanie siebie przez rodzica). To drugie zachowanie występujące tuż po hamowaniu aktywności może być przez dziecko bardziej zapamiętane, a sam wpływ hamowania aktywności na rozwój dziecka – ukryty. Ten aspekt błędu, choć do tej pory nieanalizowany, powinien być brany pod uwagę w trakcie planowania badań nad błędem wychowawczym. W tym obszarze badań istnieje zatem konieczność wyjaśniania wątpliwości,

a także zastosowania innych metod badawczych, odpornych na błąd pamięci, trafnych pod względem pomiaru skutków błędu.

Błąd hamowania aktywności najbardziej ze wszystkich rodzajów błędów wpisuje się w szeroki nurt badań nad zjawiskiem kontroli rodzicielskiej, nurt który od 50 lat pogłębiany jest przez badaczy relacji wychowawczych z całego świata. Pytanie, które wiąże się z istnieniem tego błędu, brzmi: gdzie kończy się słuszna kontrola rodzicielska, a zaczyna się błąd hamowania aktywności własnej dziecka?

Badania nad kontrolą rodzicielską wywodzą się z tzw. teorii krytycznej, którą współtworzyli we frankfurckim Instytucie Badań Społecznych m.in. Fromm oraz Adorno, biorący udział w programie badawczym nad charakterem autorytarnym i autorytetem w rodzinie (Krüger, 2005). Jeden z twórców teorii krytycznej w wychowaniu, Wolfgang Klafki, postulował nakierowanie celu wychowawczego na autonomię wychowanka. Do dyskusji włączali się polscy i zagraniczni badacze (np. Baumrind, 1966; Schaeffer, 1959; Ziemska, 1973).

Owocem dyskusji było wyróżnienie różnych modeli stylów rodzicielskich. Twórcą jednego z najbardziej rozpowszechnionych modeli (tzw. modelu kołowego) jest Schaeffer (1959). Jego model został skonstruowany po uwzględnieniu wyników analizy czynnikowej. Jeden z czynników, bardzo mocno zresztą oddalony treściowo od pozostałych, to autonomia. Na przeciwnym biegunie znalazł się czynnik kontroli, w skład którego weszły zachowania takie jak intruzywność matki, niepokój, nadmierny kontakt, troska o zdrowie itp. Zachowania autonomiczne zyskały następnie miano „słabej kontroli”. W Polsce style rodzicielskie opisały Ziemska (1973) i Przetacznik-Gierowska (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994).

Wiele badań nad kontrolą rodzicielską dotyczyło właśnie stylu tej kontroli (Baumrind, 1966, 1983), jak również stosowanej przez rodziców dyrektywności (por. Rose-Krasnor, Rubin, Booth, Coplan, 1996), restrykcyjności rodzica (Krasno, Rubin, 1983; Pettit, Dodge, Brown, 1988) oraz uczenia dziecka rozwiązywania sytuacji konfliktowych (Carlson-Jones, Rickel, Smith, 1980; Goodman, Bartfoot, Frye, Belli, 1999). W przypadku dyrektywności wydaje się, że duże nieporozumienie wokół interpretacji badań może wynikać z różnych znaczeń „dyrektywności” w kulturze amerykańskiej i polskiej (por. Ray, 1981, 1984a, 1984b, 1986; Ray, Lovejoy, 1988; Szymańska, 2008). Wyniki badań przeprowadzone na populacji polskiej przy pomocy narzędzia DAiS (Dryll, Szymańska, 2006) umożliwiły sformułowanie wniosku o pozytywnym wpływie dyrektywności na wychowanie (Szymańska, 2005, 2007). Konkluzja ta stanowi potwierdzenie tezy Kuczynskiego (1984) i Westermana

(1990), którzy wpływ dyrektywności uzależniają od sposobu i okoliczności jej stosowania. Wnioski z badań prowadzone przez Dryll (2001) również sugerują konieczność stosowania kontroli w trakcie uczenia dziecka samodzielności.

Oczywiście istnieją też sytuacje, w których aktywność i inicjatywa są po stronie dziecka. Zgodnie z teorią wychowania Przetacznik-Gierowskiej (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994), rodzic wykorzystuje nadarzające się sytuacje do kształtowania dziecka. Wydaje się, że rodzic musi umieć dostosować się do potrzeb i zainteresowań dziecka, które jako drugi podmiot procesu wychowawczego wnosi swój wkład w przebieg tego procesu (Dryll, 1989). Tu pojawia się pytanie o autonomię dziecka. Wspieranie zainteresowań drugiej osoby, jej potrzeb i dążeń określane jest jako *wspieranie postaw autonomicznych* (Reeve, 2005). Jest to styl przeciwny do stylu permissywnego (cechującego się obojętnym przyzwoleniem) czy kontrolującego, poniekąd pokrewny wobec stylów rodzicielskich wyróżnionych przez Schaeffera (1959). Podobnie o autonomii wyrażał się Obuchowski (1983), pisząc, że decyduje o niej kierowanie się przez osobę celami dystalnymi, o charakterze psychicznym.

Tak zdefiniowana autonomia stwarza bardzo ciekawą perspektywę dla badań dotyczących błędu hamowania aktywności dziecka. Wydaje się, że wspieranie autonomicznych zachowań dziecka wcale nie musi przeczyć kontroli. Inicjatywa dziecka, np. klejenie latawca, może zamienić się w szkołę wielu umiejętności, gdzie rodzic poprzez dyrektywy uczy dziecko nowych umiejętności (interakcja wokół strefy najbliższego rozwoju), a dziecko nabywa kompetencji. Można się spodziewać, że nieumiejętność podążania przez rodzica za aktywnością dziecka może łamać nie tylko wspólną linię działania, ale też pozostawiać liczne konsekwencje (np. powstanie u dziecka reprezentacji siebie jako osoby mało ciekawej, mało wartościowej) oraz mieć realne przełożenie na kompetencje i twórczość dziecka.

Należy zadać pytanie, kiedy kontrola rodzicielska jest słuszna, a kiedy zamienia się w błąd hamowania aktywności dziecka? Czy istnieje metoda, którą rodzice odnoszący sukces wychowawczy stosują dla wzmocnienia autonomii dziecka? Czy istnieje złoty sposób radzenia sobie z trudnością wychowawczą, którego stosowanie nie szkodzi utrzymaniu pozytywnej relacji z dzieckiem? Być może trudności ze znalezieniem optymalnej strategii wychowawczej to dziedzina, która stwarza największe problemy rodzicom dzieci „trudnych” – czyli według rodziców to grupa dzieci niewspółpracujących i niepodejmujących wyzwań, nawet gdy ich poziom rozwoju intelektualnego

jest wystarczający do poradzenia sobie z zadaniem (Ledzińska, 1996). Tomaszewski (1975) uważał, że sytuacja trudna polega na rozbieżności między wymaganiami otoczenia a możliwościami osoby oraz że towarzyszy jej deprywacja potrzeb i poczucie zagrożenia. Takie zjawisko określa się mianem *anomalii*. Osoba w stanie anomalii doświadcza spadku motywacji, obraca się przeciwko społeczeństwu, niejednokrotnie towarzyszą temu próby samobójcze (Babbie, 2007). Nie ma wątpliwości, że dzieci „trudne” doświadczają ogromnego cierpienia. Analiza błędu hamowania aktywności dziecka, związana z rozważaniami dotyczącymi granic, słusznej kontroli rodzicielskiej, dotyczy odpowiedzi na pytanie o to, do jakiego stopnia posunięta kontrola rodzicielska oraz jak bardzo dostępne do realizacji cele wychowawcze i standardy rodzica nie mają już destruktywnego wpływu na rozwój dziecka (czyli nie niszczą jego podmiotowości i nie wywołują cierpienia). Wydaje się jednak, że odpowiedź na to pytanie jest niemożliwa bez uwzględnienia przyczyn i skutków błędu hamowania aktywności własnej dziecka oraz ewentualnych powiązań tego błędu z doborem przez rodzica celów wychowawczych.

Operując pojęciami takimi jak „kontrola rodzicielska” i „hamowanie aktywności dziecka”, należy odnieść się do terminu „poprawne zachowania rodzicielskie” wprowadzonego przez Gurycką (1990). Gurycka wskazała poprawne zachowania, które nie są obarczone błędem. Alternatywą dla hamowania aktywności dziecka jest kierunkowanie aktywności dziecka. Dla uzmysłowania sobie, w jaki sposób kierunkowanie aktywności dziecka pozwala rozwiązać problem przy równoczesnym nieograniczaniu aktywności dziecka, założmy sytuację, w której dziecko maluje farbą po ścianie. Hamowanie aktywności dziecka polegać będzie na zabronieniu dziecku tej aktywności, natomiast kierunkowanie aktywności – na znalezieniu czynności alternatywnej, która pozwoli dziecku kontynuować czynność w sposób społecznie akceptowalny. Kierunkowaniem aktywności dziecka może być w tym przypadku danie dziecku podstawki. Rodzic kierunkujący aktywność dziecka musi jednak uwzględnić fakt, że dziecko malujące po ścianie tylko pozornie ćwiczy takie same umiejętności, które ćwiczyłoby, malując po kartce ustawionej w pozycji horyzontalnej, stąd kierunkowanie aktywności dziecka wcale nie jest łatwe. Poprawne kierunkowanie aktywności dziecka wymaga pewnej wiedzy na temat znaczenia konkretnej aktywności dla rozwoju dziecka. Schowanie farb, niepozwolenie dziecku na zabawę jest w przytaczanym przykładzie najprostszym, choć w perspektywie czasu najbardziej brzemiennym w skutki, rozwiązaniem, może bowiem zahamować prawidłowy rozwój dziecka. Hamowanie i ograniczanie aktywności dziecka

ma więc, jak pokazują wyniki badań, negatywny wpływ na rozwój dziecka (Winterhoff, 1997).

Kierunkowanie aktywności dziecka to według Antoniny Guryckiej (1970, 1976, 1977, 1978) przepis na kontrolę rodzicielską bez hamowania aktywności dziecka. Jest to rozwiązanie zgrabne i najmniej kosztowne (choć wymagające pomysłowości i wiedzy rodzica), niestety jednak słabo rozpowszechnione. Koncepcja błędów wychowawczych w ujęciu Guryckiej to nie jedynie katalog niepoprawnych zachowań rodzica wobec dziecka, nie tylko sieć prawdopodobnych konstruktów, które mogą determinować powstawanie błędów, lecz także zbiór informacji o sposobie unikania błędów, kompendium wiedzy przekazane przez osobę, która całe życie naukowe poświęciła psychologii wychowawczej, a zwłaszcza badaniu rozwoju aktywności dziecka.

Jako przyczyny błędu wychowawczego Gurycka (1990) wymienia trudności wychowawcze rodzica oraz specyficzną reprezentację dziecka w umyśle rodzica. Pierwszy konstrukt, tj. „trudność wychowawcza”, jest definiowany na co najmniej cztery sposoby. W pierwszym ujęciu „trudność wychowawcza” upatruje się w trudnych do zmodyfikowania cechach dziecka („Gdy jakieś zachowania dziecka nie ulegają zmianie pomimo różnych oddziaływań i wysiłków wychowawcy, zwykle się mówi o trudności wychowawczej”, Porębska, 1982, s. 213). Określenie, że dziecko jest trudne, niesie informację o niesatysfakcjonującej relacji rodzica i dziecka, a także o braku możliwości modyfikowania zachowań dziecka (Czwartosz, 1989). Druga definicja „trudności wychowawczej” odsyła do teorii atrybucji. W jej świetle rodzic skłonny jest przypisywać niepowodzenie wychowawcze czynnikom zewnętrznym, niejednokrotnie samemu dziecku, uznając je za osobę mającą dominujący wpływ w relacji wychowawczej (Bugental, 1992; zob. też: Bugental i in., 1993; Bugental, Happaney, 2000; Bugental, Kaswan, Love, 1970; Bugental, Krantz, Lyon, Cortez, 1997; Bugental, Lyon, Lin, McGarth, Bimbela, 1999; Bugental, Shennum, 1984). Poczucie mniejszego wpływu rodzica wiąże się w konsekwencji ze wzrostem agresji w stosunku do dziecka, a także z niższym poczuciem własnych kompetencji rodzicielskich oraz prowadzi do negatywnego odbioru dziecka.

Trzecie rozumienie „trudności wychowawczej” wiąże się z brakiem zgodności temperamentów rodzica i dziecka. Według interakcyjnej teorii temperamentu Thomasa i Chess (Chess, Thomas, 1984) na jakość porozumienia rodzica i dziecka wpływ ma temperamentalna dobroć dopasowania, czyli zgodność temperamentalna (Strelau, 2002). Brak zgodności temperamentalnej według tej koncepcji może determinować trudności.

Jeszcze inna definicja „trudności wychowawczej” zakłada, że trudność wychowawczą determinują oczekiwania rodzica dotyczące przebiegu interakcji wychowawczej. Rodzic spodziewający się trudności zachowuje się w taki sposób, że swoją postawą wywołuje w dziecku reakcje, które te oczekiwania potwierdzają. Ten wzór powtarza się aż do momentu wykształcenia się w rodzicu reprezentacji trudnego dziecka (Dryll, 1995). Rozumienie „trudności wychowawczej” jako efektu oczekiwań generuje kilka ważnych pytań: „co sprawia, że rodzą się takie oczekiwania?”, „dlaczego jeden rodzic oczekuje sukcesu, a drugi przeszkód?”, „czy trudności mogą być tłumaczone przez odległość pomiędzy celem wychowawczym a aktualnym wzorcem zachowań dziecka?”. Rodzic, który chce, aby dziecko rozwinęło cechy, których ono nie posiada lub ma je w bardzo małym stopniu, może odczuwać trudność wychowawczą, a jednocześnie oczekiwać, że proces wychowawczy potoczy się nie po jego myśli. Zgodnie z regulacyjną teorią osobowości Reykowskiego (1975) rozbieżność między stanem pożądanym a aktualnym może wywoływać motywację rodzica do zmniejszenia tej rozbieżności. Pomyślnie uzgodnienie tych dwóch stanów – aktualnego i pożądanego – jest miarą sukcesu wychowawczego (Jurkowski, 2003). Spostrzegane przez rodzica przeszkody, które uniemożliwiają bądź opóźniają osiągnięcie celu, mogą wywoływać niepokój, poirytowanie i desperację (Reeve, 2005). Takie ujęcie „trudności wychowawczej” mogłoby wyjaśnić powstawanie błędu wychowawczego, a także – co może ważniejsze – przyczynić się do rozwoju metod prewencyjnych polegających na uczeniu rodzica redukcji napięcia przez manipulację celem wychowawczym.

Gurycka już w 1979 r. definiowała „trudność wychowawczą” nieco inaczej niż w przytaczanych dotąd podejściach (Gurycka, 1979). Według niej „trudność” jest wewnętrznym przeżyciem o charakterze emocjonalno-motywacyjnym, przejawiającym się napięciem wewnętrznym, na które rodzic reaguje poprzez obronę przed stresem lub poprzez wycofanie się z sytuacji stresowej. Gurycka (1990) pisze o tym mechanizmie w następujący sposób: „Zachowania w sytuacjach trudnych przebiegają na ogół bez pełnego udziału świadomości. Są bezpośrednią reakcją na trudność obiektywną i (lub) odczuwaną. Zagubiony lub zdenerwowany trudnością wychowawca działa pod wpływem stresu, broniąc się przed zagrożeniem lub mu ulegając” (s. 34). Pisząc o trudności odczuwanej w trudnych sytuacjach, Gurycka wielokrotnie odwołuje się do koncepcji stresu psychicznego zaproponowanej przez Reykowskiego (1966), wyraźnie dając do zrozumienia, że ową „trudną” dla rodzica sytuację odnosi do tego terminu. A posługując

się konstruktem „trudna sytuacja”, odnosi ją do koncepcji trudnej sytuacji według Tomaszewskiego (1975). Reykowski utożsamiał pojęcie „trudna sytuacja” ze stresem psychicznym, wskazując, że zakresy obu pojęć są równoważne. Według Reykowskiego „pojęcie »stres psychologiczny« odnosi się do zjawisk podobnych do tych, które poprzednio określane były pojęciem »trudna sytuacja«. W odróżnieniu jednak od tego ostatniego, należącego do repertuaru języka potocznego, pojęcie »stres psychologiczny« jest terminem naukowym” (Reykowski, 1966, s. 183)¹.

Jakie różnice istnieją między grupami rodziców hamujących i niehamujących aktywności dziecka pod względem wyznaczania celów wychowawczych, a także radzenia sobie z doświadczaną trudnością wychowawczą? Czy doświadczanie trudności wychowawczej determinuje błąd hamowania aktywności dziecka oraz czy błąd ten jest związany z wyznaczanymi przez rodzica celami wychowawczymi? Są to ważne pytania, na które udzielono odpowiedzi w dalszej części książki.

Zmienną mogącą warunkować pojawianie się błędów jest reprezentacja dziecka w umyśle rodzica (Gurycka, 1990). Z wyników badań płynie konkluzja, że reprezentacja dziecka u nauczyciela wyznacza charakter jego działania dydaktycznego (Jurkowski, 1989; Sawa, 1989). „Reprezentacja” jest tu rozumiana jako te „struktury pamięciowe, które odzwierciedlają wersję życiowych doświadczeń jednostki” (Zeanah, Barton, 1989, za: Gracka-Tomaszewska, 1999). Struktury te, odzwierciedlające obraz dziecka w oczach rodzica, powstały na podstawie doświadczeń interakcji z dzieckiem. Ten obraz często bywa zniekształcony na korzyść dziecka (Stern, 1991, za: Gracka-Tomaszewska, 1999), co wynika z bliskiej więzi z dzieckiem, a także z przeniesienia własnego ja rodzica na dziecko. Czy istnieją jednak różnice w negatywnej lub pozytywnej reprezentacji dziecka między rodzicami doświadczającymi i niedoświadczającymi trudności wychowawczych? Czy reprezentacja dziecka wiąże się z trudnością wychowawczą rozumianą jako siła rozbieżności między celem wychowawczym a posiadanymi przez dziecko cechami? Niżej próbuje się odpowiedzieć również na te pytania.

Pomimo ogromnej wagi zjawiska błędu w procesie wychowawczym nadal nieznane pozostają skutki błędu wychowawczego (Gurycka, 1990; O’Leary, 1995). Błąd wywołuje spadek emocji pozytywnych oraz zmniejszenie roli podmiotowej dziecka (Gurycka, 1989a). Niezależnie czy uświadomiony, czy nie, niszczy relację z rodzicem i osłabia podmiotowość dziecka. Błąd może też wpływać na kształtowanie się w dziecku tzw. *wewnętrznych modeli roboczych*

¹ Dziś, jak podaje Ledzińska (2009), termin ten jest używany również potocznie.

(Bowlby, 1988), reprezentacji o osobie, z którą dziecko jest w relacji, a także reprezentacji siebie samego (Zeanah, Mammen, Lieberman, 1993). Błąd agresji owocuje wycofaniem i brakiem odpowiedzi ze strony dziecka na komunikaty rodzica (Bugental, Happaney, 2000). Błędne zachowanie rodzica, którego dziecko nie rozumie, powoduje wzrost poziomu stresu u dziecka, a także negatywną interpretację zachowań rodzica (Bugental i in., 1999). W przypadku wątpliwości dziecko ma tendencję tłumaczyć zachowania rodzica negatywnie (Bugental i in., 1970). Powstawanie reprezentacji rodzica pod wpływem interakcji dziecka z rodzicem, tzw. wewnętrzny model roboczy (zob. też: Ainsworth, Blehar, Waters, Wall, 1978; Belsky, 1999; Leibowitz, Ramos-Marcuse, Arsenio, 2002), nie zawsze odnajduje jednak potwierdzenie w badaniach (np. nad błędem agresji). Dzieci maltretowane przez rodziców: a) nie konstruowały bardziej negatywnej reprezentacji rodzica niż dzieci nie-doświadczające agresji, ale b) doświadczały bardziej negatywnych emocji i c) miały słabszą pamięć (Valentino, Rogosch, Cicchetti, Toth, 2008). Wyniki te zbieżne są z wynikami Guryckiej (1990) dotyczącymi spadku emocji pozytywnych po błędzie wychowawczym. Brak negatywnej reprezentacji rodzica jako wynik badań Valentino jest zastanawiający, ponieważ niektóre wnioski z innych badań dowodzą pojawiania się negatywnej reprezentacji rodzica po błędzie agresji (Aster, 2002, za: Valentino i in., 2008). Wyniki badań wydają się więc niespójne. Wy tłumaczenie można znaleźć w teorii Guryckiej (1990), u której *conditio sine qua non* spadku autorytetu rodzica jest uświadomienie sobie błędu przez dziecko i następujący za tym wzrost roli podmiotowej dziecka. A zatem uświadamianie sobie błędu rodzicielskiego może być warunkiem koniecznym spadku autorytetu rodzica, ale czy zachowana jest wtedy pozytywna reprezentacja siebie u dziecka, a także czy owocuje to zmianą relacji z rodzicem? Czy podobne efekty występują po wszystkich błędach? Czy może różnice w skutkach wiążą się również z jakością błędu? Czy podobne skutki wystąpią dla błędu hamowania aktywności własnej dziecka?

Rozważając zagrożenie błędów wychowawczych, należy wspomnieć o koncepcji, która wywarła duży wpływ na rozwój myślenia psychologów na temat rozwoju więzi rodzica z dzieckiem. Mowa o teorii Bowlby'ego (1988), która zakładała, że styl przywiązania rodzica i dziecka kształtuje się bardzo wcześnie w życiu dziecka, a następnie dziecko taki styl przywiązaniowy (który inaczej można nazwać „stylem przeżywania więzi”) przenosi na relacje z partnerem w życiu dorosłym (Ainsworth i in., 1978; Belsky, 1999). Współczesne wyniki badań longitudinalnych, w których wykorzystywano technologię badania krzywych rozwojowych (*Latent Growth Models*, LGM),

sugerują, że relacja z dzieckiem nie tylko nie jest stała, ale że jakość tej więzi się zmienia, a sama więź ulega rozluźnieniu. Wyniki uzyskane na próbie matek i dzieci badanych pod względem przywiązania i bliskości tuż po narodzinach, a następnie w kolejnych odstępach czasu implikują, że krzywa więzi opada (Preacher, Wichman, MacCallum, Briggs, 2008). Więzy rodzica z dzieckiem nie jest więc zjawiskiem statycznym. Nie można też mówić o istnieniu pewnej więzi, a raczej o jej różnych odcieniach i natężeniu w jednej relacji z tym samym dzieckiem w różnych odstępach czasu. A skoro tak, to czy można łatwo określić, w jaki sposób styl więzi (i który z nich) mógłby zostać przeniesiony na relację z dorosłym partnerem? Dla zjawisk takich jak tworzenie się więzi, a następnie jej przeniesienie, bazujących na pojęciach egzemplarzowych, zakłada się, że człowiek przechowuje w pamięci informacje na temat odrębnych egzemplarzy (Maruszewski, 2003). Nie istnieją zatem cechy definicyjne, które charakteryzowałyby wszystkie egzemplarze, a tym samym proces identyfikacji polega na ocenie podobieństwa nowego obiektu do znanego egzemplarza. Aby móc wnioskować o możliwości przeniesienia tejże więzi, należałoby zbadać podobieństwo przyszłego partnera do ojca lub matki. Są to zastrzeżenia metodologiczne z reguły formułowane wobec pojęć egzemplarzowych. Jak podaje Maruszewski (2003), takie podejście ignoruje ludzką zdolność do abstrahowania. Człowiek traktowany jest jak ktoś, kto doświadczył czegoś i już trwale warunkowany jest tym doświadczeniem.

Koncepcja Bowlby'ego (1988) dzięki prostocie, z jaką w statyczny sposób ujmuje zjawisko dynamiczne, zwalnia z myślenia na temat tego, czego oczekiwać można dalej w procesie wychowawczym. Wydawać się może, że za pomocą teorii Bowlby'ego można by wytłumaczyć więź z opiekunem, a nawet z przyszłym partnerem – wszystko da się przewidzieć, wystarczy zmierzyć i ocenić stan emocjonalno-motywacyjny oraz poznawczy w życiu dziecka. Takie podejście jest jednak oczywistym uproszczeniem, dziecko tworzy bowiem nie jedną więź, ale wiele. Nie ma też niezbitych dowodów empirycznych wskazujących na to, że więź pierwotna jest silniejsza niż każda inna, która się w życiu pojawia. Wzorów więzi może być wiele, a one same – o czym wspomniano wyżej – mogą ulegać modyfikacjom w czasie (co zresztą potwierdzają badania empiryczne, zob. np. Preacher i in., 2008). Przyjęcie statycznej koncepcji może doprowadzić do błędu, ponieważ założenie o braku dynamiczności w relacji rodzic–dziecko tak bardzo upraszcza postrzegane zjawisko, że niepotrzebnym lub wręcz nieuzasadnionym czyni istnienie założeń mówiących o tym, że więź z opiekunem może ulegać

zmianom w czasie, a poczynania rodzica mają wpływ na rodzaj interakcji z dzieckiem (tak jak jest w przypadku koncepcji błędów wychowawczych).

Błąd hamowania aktywności własnej dziecka może deformować jego rozwój poznawczy, prowadzić do poważnych zaburzeń w kształtowaniu się osobowości dziecka, jak również w wypracowywaniu wspólnej linii działania z rodzicem, która może być korzystnie budowana tylko w warunkach sprzyjających, gdy rodzic jest świadom, w jaki sposób rozwija się aktywność dziecka (Shugar, 1989). Powszechna jest ogólna akceptacja tezy o negatywnym wpływie hamowania aktywności dziecka na jego rozwój. Jednak błąd ten w perspektywie metodologicznej traktowany jako zmienna badana nie został zoperacjonalizowany na tyle rzetelnie, by mógł stanowić bazę dla poszukiwań badawczych dających odpowiedź na pytanie o bezpośredni związek błędu hamowania aktywności z wypracowywaniem procedury wspólnego działania z rodzicem, czy też poszukiwań oceniających związek błędu hamowania z poczuciem kompetencji i sprawczości u dziecka, a także z jakością relacji wychowawczej. Nie istnieją dane empiryczne, które implikowałyby odpowiedź na pytania dotyczące wpływu błędu hamowania aktywności dziecka na wymienione powyżej sfery. Skoro aktywność dziecka może mieć tak ogromny wpływ na jego rozwój (por. Szuman, 1985b), błąd hamowania może się nie tylko wiązać z doniosłymi skutkami dla rozwoju intelektualnego i osobowościowego dziecka, lecz także może owocować zaburzeniami klinicznymi.

Podjęcie problematyki błędów wychowawczych, w tym błędu hamowania aktywności dziecka, jest znaczące także z powodu braku badań na ten temat w Polsce od lat 90. XX wieku. Badania prowadzone przez Gurycką nie zostały przez autorkę koncepcji błędów w wychowaniu dokończone.

Polskie badania nad aktywnością dziecka podejmowane były wcześniej w obszarze analizy aktywności społecznej dzieci, przyczyn ich bierności społecznej, powstawania nudy u dzieci oraz wpływu aktywności na rozwój dziecięcych zainteresowań (Gurycka, 1970, 1976, 1977, 1978). Hamowanie aktywności dziecka było w dorobku nauki polskiej utożsamiane zawsze z sytuacją przynoszącą dziecku szkodę. Według Chłopkiewicz (1975a) podstawowym czynnikiem kształtującym syndrom zahamowania jest „represja oddziaływania środowiska, prowadząca do nadmiernej rozbudowy struktur hamujących, a z drugiej strony opóźniająca rozwój dziecka we wszystkich obszarach” (s. 53). Gurycka (1990) z kolei określiła zachowania hamujące aktywność dziecka jako błędne, utożsamiając ich występowanie z sytuacją niebezpieczną dla rozwoju dziecka, przynoszącą niekorzystne skutki.

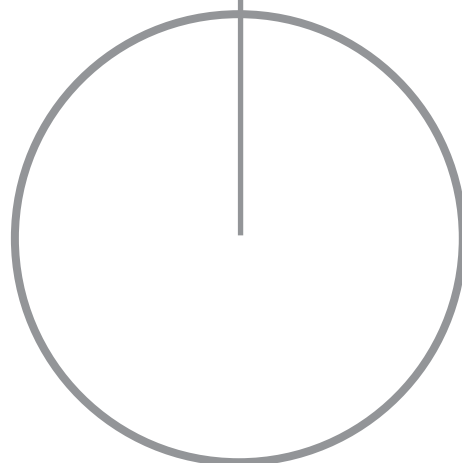
Hamowanie aktywności dziecka, w odróżnieniu od poprawnego zachowania rodzica (jakim jest kierunkowanie aktywności dziecka poprzez organizowanie dziecku przestrzeni do wyrażania swojej aktywności w sposób społecznie akceptowalny), jest rozumiane przez autorkę koncepcji błędów wychowawczych jako zjawisko procesualne, dynamiczne, polegające na ustawicznym zniechęcaniu dziecka do podejmowania działań, przerywaniu aktywności dziecka przez rodzica, zabranianiu, krytykowaniu za aktywność, narzucaniu innego rodzaju zajęć. Warto zauważyć, że naukowcy na świecie wyróżniają dwa rodzaje hamowania aktywności dziecka, określając je mianem *restraining child's activity* i *constraining child's activity* (słowa te są synonimami polskiego słowa „hamować” lub „ograniczać”, „krępować”, zob. Guralnik, 1986), a mianowicie a) hamowanie aktywności społecznej (*constraining children's social activity*; Winterhoff, 1997) i b) hamowanie aktywności fizycznej dziecka (*constraining children's physical activity*; Carver i in., 2009). Na świecie odnotowuje się nieliczne badania nad hamowaniem aktywności dziecka. Płynące z nich wnioski zgodnie sugerują stały spadek aktywności dziecka w procesie konsekwentnego hamowania tej aktywności przez rodziców (Carver i in., 2009) oraz spadek umiejętności społecznych dzieci (Winterhoff, 1997). Jak podkreśla Winterhoff (1997), hamowanie dziecięcej aktywności jest często promowane przez środowisko, w którym wychowuje się dziecko.

Głębsza analiza skutków omawianego błędu rodzicielskiego może być cenna dla wielu dziedzin psychologii, na przykład dla psychologii klinicznej, rozwojowej, osobowości oraz – co oczywiste – dla psychologii wychowawczej, wnosząc nowe treści do analizy zjawiska kontroli rodzicielskiej (vs. autonomii dziecka).

Autorkom pracy nieznane są badania weryfikujące poprawność postaci modelu zjawiska hamowania aktywności dziecka. Mimo, że zagadnienie błędów wychowawczych – w szczególności błędu hamowania aktywności dziecka – nie jest tematem nowym, w rzeczywistości nie stało się ono obszarem badawczym na szerszą skalę. Błąd z sytuacją stresową wiązał również Korczak. Jak podaje Gurycka (2002, s. 113): „Korczak również ostrzega wychowawcę: »W tym zagubieniu łatwo możesz się stać tyranem, gdy nie zdajesz sobie sprawy z tego, że gdy działasz w trudnych sytuacjach, możesz zrobić błąd, nieodwracalny błąd«” – podkreślając relację błędu z doświadczaną trudnością wychowawczą. Związek ten na początku stulecia był ciągle mało potwierdzoną hipotezą. Niniejsza praca jest próbą wypełnienia tej luki.

CZĘŚĆ I

PRZESŁANKI BADAŃ
NAD BŁĘDEM
WYCHOWAWCZYM



POJĘCIA PODSTAWOWE W TEORII BŁĘDÓW WYCHOWAWCZYCH ANTONINY GURYCKIEJ

Błędy wychowawcze – informacje ogólne

Podstawowym mechanizmem wychowania jest nabywanie i gromadzenie przez wychowanka doświadczeń. Mechanizm ten zachodzi w obrębie sytuacji wychowawczych w interakcji z określonymi wychowawcami (Gurycka, 1990). To, jak wychowanek odbiera i rozumie przekaz kierowany do niego w konkretnej sytuacji przez wychowawcę, jak rozumie on samą sytuację wychowawczą, kształtuje w dziecku nie tylko percepcję interakcji wychowawczej, ale również reprezentację opiekuna, siebie, świata, a także przyczynia się do gromadzenia przez dziecko informacji na temat otaczającej rzeczywistości oraz sposobów, w jaki powinno ono na nią reagować i jak powinno się zachowywać.

W toku wychowania dziecko nabywa doświadczenie, zręby tworzące informację opisową (dotyczącą tego, jaki jest świat), wartościującą (oceniającą świat) oraz programującą (regulującą sposób reagowania dziecka na różne sytuacje i ludzi; Gurycka, Jurkowski, Pilkiewicz, 1985). Informacje te, zdobywane poprzez doświadczanie, tworzą podstawy osobowości dziecka, przyczyniają się do kształtowania podstawowych tendencji myślenia o świecie (tendencji umysłowych), przeżywania emocji (tendencji emocjonalnych) oraz reagowania (tendencji behawioralnych). Tendencje te kształtują osobowość dziecka i budują schematy jego funkcjonowania w świecie (Greeneberg, 2002; Mellibruda, 2010).

Położenie nacisku na doświadczenie dziecka w toku interakcji wychowawczej jest uzasadnione tym, że doświadczenie to ma wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka, a także tym, że wiąże się ono z ryzykiem zaburzenia bądź zerwania interakcji wychowawczej.

Błąd wychowawczy nie musi zatem być zjawiskiem ciągłym – wystarczy że wpisze się na trwałe w doświadczenie dziecka, zaburzając jego spostrzeganie rzeczywistości. Tym samym błąd jest zjawiskiem względnym (zależy od subiektywnego odbioru dziecka). W zależności od czynników takich

jak temperament dziecka, sytuacje wychowawcze, samopoczucie dziecka w danej chwili, zachowanie rodzica (wychowawcy) może zostać odebrane przez wychowanka jako pozytywne lub neutralne bądź jako negatywne i krzywdzące.

Uwzględniając subiektywność błędu wychowawczego, Gurycka (1990) zdefiniowała go jako „takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków” (s. 23). O błędzie mówimy więc, gdy zachowanie wychowawcy przyczynia się do powstania negatywnych doświadczeń dziecka. Fakt zaistnienia błędu możemy więc stwierdzić na podstawie wystąpienia jego skutków (bliskich lub odległych w czasie).

Jak zatem można uchronić się od błędu, skoro jego występowanie jest względne, zależy od subtelnych okoliczności, a stwierdzić możemy go dopiero po jego wystąpieniu? Gurycka proponuje, aby o błędzie nie wnioskować w sposób kategoriyczny, ale probabilistyczny. Należy poszukiwać sytuacji, zachowań opiekunów, które z największym prawdopodobieństwem mogą przynosić dziecku negatywne doświadczenia.

Na podstawie badań własnych i analizy doświadczenia dzieci Gurycka wyłoniła trzy kategorie błędów oraz dziewięć rodzajów błędów, które według niej mogą z dużym prawdopodobieństwem przyczynić się do powstania negatywnych dla dziecka doświadczeń.

Gurycka zakwalifikowała błędy w obrębie trzech dwubiegunowych wymiarów (tabela 1).

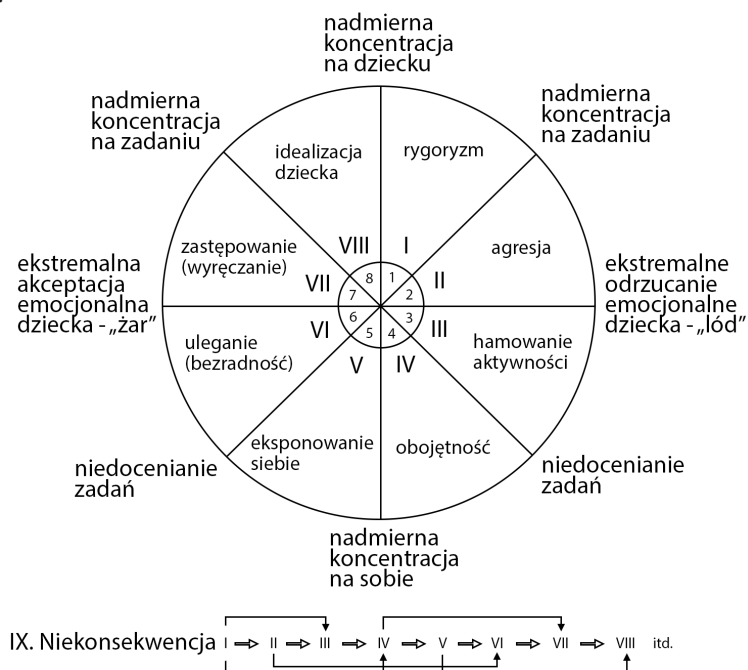
Tabela 1

Kategorie błędów wychowawczych według Guryckiej (1990, s. 75)

Żar emocjonalny (ekstremalna emocjonalna akceptacja dziecka)	vs.	Lód emocjonalny (ekstremalne emocjonalne odrzucenie dziecka)
Nadmierna koncentracja na dziecku	vs.	Nadmierna koncentracja na sobie
Nadmierna koncentracja na zadaniu dziecka	vs.	Niedoceniać zadań dziecka

Im bliższe końca danego wymiaru jest zachowanie rodzica, tym większe prawdopodobieństwo, że jest to zachowanie błędne. Błędy rodzicielskie są traktowane przez Gurycką jako zachowania ekstremalne, nieumiarkowane. Jednocześnie – wyraźnie podkreśla ona, że nie każde zdenerwowanie rodzica i nie każde zachowanie agresywne musi być błędne (zależy to od odbioru dziecka), a co więcej, wydaje się, że tylko niektóre z tych zachowań mogą być związane z prawdopodobieństwem wystąpienia negatywnych skutków

dla rozwoju dziecka (i tym samym przekształcić się realnie w zachowanie błędne). Są to zachowania skrajne, ekstremalne, nadmierne, nie zachowujące umiaru.



Rysunek 1. Koło błędów wychowawczych i błęd niekonsekwencji (na podstawie: Gurycka, 2008). Strzałki przedstawione przy błędzie niekonsekwencji pokazują, jak błędy mogą się ze sobą łączyć.

Pisząc o ekstremalnych zakresach zachowań rodzica, można rozważać nie tylko ich różnorodność, ale również częstotliwość i nasilenie (impet, nacisk rodzica). Do tych trzech wymiarów Gurycka zaklasyfikowała błędy wychowawcze oraz błąd dziewiąty, definiowany jako połączenie wszystkich ośmiu błędów. Błędy te przedstawia diagram zamieszczony na rysunku 1. Według Guryckiej do **błędów zimnych** należy: rygoryzm, agresja, hamowanie aktywności dziecka oraz obojętność. Do **błędów ciepłych** z kolei zaliczyć można: idealizację dziecka, zastępowanie, uleganie oraz eksponowanie siebie. Kolejną kategorię błędów stanowią **błędy nadmiernej koncentracji na dziecku**, w tym: zastępowanie, idealizacja dziecka i rygoryzm. Hamowanie aktywności dziecka, eksponowanie siebie przez rodzica oraz obojętność wobec dziecka stanowią przykład **błędów nadmiernej koncentracji na sobie**. Z kolei do **błędów przeceniania zadań dziecka** należą: zastępowanie,

idealizacja dziecka, rygoryzm oraz agresja. Ostatni rodzaj wyróżnionych przez Gurycką błędów stanowią **błędy niedoceniań zadań**, a w szczególności: hamowanie aktywności, obojętność, eksponowanie siebie oraz uleganie.

Dziewięć rodzajów błędów wychowawczych zostało przez Gurycką (1990) opisanych w sposób następujący:

1. **Błąd rygoryzmu** jest wynikiem połączenia nadmiernej koncentracji na dziecku i na jego zadaniu oraz ekstremalnego emocjonalnego odrzucenia dziecka przez wychowawcę. Według Guryckiej zachowania obarczone wysokim ryzykiem wystąpienia tego błędu wiążą się ze ścisłym kontrolowaniem postępowania dziecka (egzekwowaniem posłuszeństwa), pedanterią, precyzyjnym stawianiem określonych wymagań. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, Gurycka zalicza stawianie dziecku realnych wymagań, kontrolowanie ich spełniania poprzez prawidłowy system wzmocnień, odpowiedni balans między karami i nagrodami (przewaga nagród), a także włączanie ocen dziecka.

Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica przyczyniająca się do powstania tego błędu polega, zdaniem Guryckiej, na utożsamianiu dziecka z zadaniem, spostrzeganiu zachowań dziecka i ich skutków jako szczególnie ważnego elementu sytuacji.

2. **Błąd agresji** jest związany z nadmierną koncentracją wychowawcy na zadaniu oraz z ekstremalnym emocjonalnym odrzuceniem wychowanka. W tej kategorii mieszczą się słowne, fizyczne i symboliczne ataki zagrażające dziecku i poniżające je. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, zdaniem Guryckiej, należy tolerancja dla dziecka, a także rozwiązywanie problemów i konfliktów pomiędzy wychowawcą a wychowankiem w drodze kompromisu i racjonalizacji stanowisk.

Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, która przyczynia się do powstania tego błędu, polega, zdaniem Guryckiej, na spostrzeganiu dziecka jako zagrażającego dla opiekuna.

3. **Błąd hamowania aktywności dziecka** znajduje się na połączeniu ekstremalnego emocjonalnego odrzucenia wychowanka i niedoceniań jego zadań. Zachowania noszące znamiona błędu hamowania aktywności dziecka przez wychowawcę (np. rodzica) charakteryzują się przerywaniem bez uzasadnionej przyczyny aktywności dziecka. Błąd ten Gurycka wiąże z powstawaniem w umyśle wychowawcy (opiekuna) reprezentacji dziecka i jego zadań jako mniej ważnych od aktywności i zadań wychowawcy (opiekuna). Błędne zachowania polegają na nieuzasadnionym (pozbawionym

racjonalnych przyczyn) przerywaniu czy zmienianiu aktywności dziecka poprzez fizyczne lub symboliczne zachowania rodzica. Do zachowań poprawnych, mogących pomóc uniknąć tego błędu, autorka zalicza organizowanie dziecku warunków do rozwijania własnej aktywności, kierunkowanie jego aktywności lub poszukiwanie z dzieckiem aktywności zastępczej (negocjowanie).

Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, która przyczynia się do powstania tego błędu, polega, zdaniem Guryckiej, na spostrzeganiu dziecka i jego aktywności jako mniej ważnych od aktywności i potrzeb opiekuna.

4. Błąd obojętności znajduje się na połączeniu wymiarów emocjonalnego odrzucenia dziecka, niedoceniań zadań dziecka i nadmiernej koncentracji na sobie. Główną osią tego błędu jest dystans wobec dziecka, jego spraw i aktywności, a także brak zainteresowania jego problemami. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, zdaniem Guryckiej należy tworzenie warunków do wyrażania się samodzielności dziecka i akceptacja dziecka.

Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, która przyczynia się do powstania tego błędu, polega, według Guryckiej, na spostrzeganiu zadań i potrzeb dziecka jako mało ważnych dla wychowawcy, a także ocenianiu ich jako czynniki zbyt go obciążające, przed którymi musi się on bronić.

5. Błąd eksponowania siebie mieści się na styku wymiarów nadmiernej koncentracji na sobie i niedoceniań zadań dziecka. Eksponowanie siebie polega na koncentracji uwagi dziecka na sobie, swoich walorach, przymiotach, zaletach, a także na potrzebach i odczuciach wtórnych do potrzeb i odczuć dziecka, na wykazywaniu przez wychowawcę chęci imponowania swoimi osiągnięciami i umiejętnościami przy jednoczesnym podkreślaniu słabszych możliwości dziecka. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, zdaniem Guryckiej należy równoważenie potrzeb swoich i dziecka, skromność w prezentowaniu własnej osoby oraz równoważenie swoich zdolności i możliwości zgodnie z wymaganiami stawianymi dziecku.

Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, która przyczynia się do powstania tego błędu, polega na spostrzeganiu siebie jako szczególnie ważnego członka interakcji wychowawczej oraz na przecenianiu siebie i swoich walorów przez wychowawcę, a jednocześnie na ocenianiu dziecka jako słabszego i nieudolnego, jako jednostki, która powinna być kształtowana przez mądrzejszego i lepszego od dziecka wychowawcę.

6. Błąd ulegania dziecku jest wynikiem niedoceniań zadań dziecka oraz jego ekstremalnej emocjonalnej akceptacji. Jako przykład błędnych zachowań wyróżnia się spełnianie zachcianek dziecka, demonstrowanie własnej bezradności, uleganie prośbom i żądaniom dziecka oraz rezygnowanie z wymagań stawianych dziecku. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, zdaniem Guryckiej należy pertraktowanie i uzgadnianie zarówno wymagań wychowawców wobec podopiecznych, jak i zakresu spełniania prośb i potrzeb.

Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, która przyczynia się do powstania tego błędu, polega na spostrzeganiu sytuacji wychowawczej jako nadmiernie trudnej dla dziecka i zagrażającej – jako sytuacji, od której trzeba uciec, której trzeba uniknąć.

7. Błąd zastępowania dziecka polega na połączeniu ekstremalnej emocjonalnej akceptacji dziecka z nadmierną koncentracją na jego zadaniach. Do błędnych zachowań opiekunów zalicza się wykonywanie za dziecko jego zadań i obowiązków, przejmowanie aktywności dziecka, niepozwalanie mu na dokończenie jego aktywności. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, zdaniem Guryckiej należy pomaganie dziecku w samodzielnym wypełnianiu swoich obowiązków oraz współdziałanie z dzieckiem przy jednoczesnym zachowaniu aktywności dziecka.

Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, która przyczynia się do powstania tego błędu, polega na postrzeganiu dziecka jako wymagającego szczególnej troski, słabego, bezradnego, zmęczonego i niezdolnego, przy równoczesnym postrzeganiu zadań, które ono realizuje, jako ważniejszych od innych spraw.

8. Błąd idealizacji dziecka jest kompilacją nadmiernej koncentracji na zadaniu i na dziecku oraz ekstremalnej emocjonalnej akceptacji dziecka. Zachowania będące konsekwencją tego błędu są związane z utożsamianiem dziecka z najwyższym możliwym dobrem. Polegają one na ciągłym zajmowaniu się dzieckiem, wnikaniem w jego aktywność i na nieustającym zainteresowaniu dzieckiem pod pozorem ochrony zarówno przed niebezpieczeństwami, jak i przed możliwością wystąpienia zachowań dziecka niezgodnych z idealnym wzorcem założonym przez wychowawcę. Błąd ten połączony jest z ekstremalnie pozytywnymi ocenami dziecka i jego aktywności oraz z brakiem jakiegokolwiek krytycyzmu wobec zachowań dziecka. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, zdaniem Guryckiej należy adekwatne do sytuacji wzmacnianie aktywności dziecka oraz krytycyzm połączony z akceptacją dziecka.

Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, która przyczynia się do powstania tego błędu, polega na nadmiernym przecenianiu zalet dziecka przy równoczesnym spostrzeganiu otoczenia jako zagrażającego dziecku.

9. Gurycka (1990) wyróżniła także **błąd niekonsekwencji**, będący wynikiem występowania zachowań opiekunów zaliczanych do różnych kategorii błędów w obrębie konkretnego rodzaju sytuacji wychowawczej. Na przykład błąd rygoryzmu współwystępować może z błędem hamowania aktywności dziecka, błąd agresji – z błędem obojętności, błąd eksponowania siebie – z błędem idealizacji dziecka, błąd obojętności – z błędem zastępowania itp. (por. rysunek 1).

Każdy błąd przyczynia się do powstania w umyśle wychowanka negatywnej reprezentacji sytuacji wychowawczej oraz zachowania wychowawcy i może wpływać na dalsze z nim kontakty (np. doprowadzając do zaburzenia lub zerwania interakcji wychowawczej), prowadzić do zmniejszenia roli podmiotowej i osłabienia pozytywnych emocji u dziecka (są to według Guryckiej skutki bliskie).

Szczególne nagromadzenie błędów wychowawczych może przyczyniać się do poważnych, nieadaptacyjnych zmian w osobowości dziecka, na przykład do powstawania nieadaptacyjnych tendencji w zachowaniu dziecka, w konsekwencji utrwalając zachowania schematyczne, charakterystyczne dla osobowości zaburzonej (są to skutki odległe; Gurycka, 1990).

Każdy błąd hamowania aktywności dziecka należy do kategorii błędów zimnych, mieszczących się na wymiarze emocjonalnego chłodu, czyli ekstremalnego emocjonalnego odrzucenia dziecka przez rodzica.

Przyczyną zachowań obarczonych ryzykiem wystąpienia błędu hamowania aktywności dziecka są zachowania polegające na niedocenianiu zadań dziecka oraz zachowania będące wynikiem koncentracji wychowawcy na swoich potrzebach i zadaniach.

Niedocenianie zadań dziecka wiąże się z niską oceną efektów dziecięcych działań, jak również z krytyczną oceną samego procesu wykonywania czynności związanych bądź z adekwatną dla wieku dziecka pracą intelektualną lub fizyczną, bądź z zabawą. Rodzic odrzuca aktywność dziecka i przekierowuje ją na tory swojej aktywności i potrzeb lub blokuje ją w sposób sprawiający dziecku przykrość i zawstydzający je.

Powyższe kategorie zachowań składających się na błąd hamowania aktywności dziecka pozwoliły na wyznaczenie ogólnych wskaźników behawioralnych odnoszących się do tych zachowań rodzica, które hamują aktywność dziecka. Są to m.in.:

1. krytykowanie dziecka za aktywność fizyczną, manualną, umysłową;
2. zniechęcanie dziecka do podejmowania aktywności, mówienie mu, że sobie nie poradzi, że jest za słabe, albo że to, co robi, nie ma sensu i że nie wyjdzie z tego nic dobrego;
3. ośmieszanie dziecka przed innymi (dotyczy to zarówno działań dziecka, jak i jego relacji z innymi ludźmi), w tym krytykowanie, ośmieszanie, upokarzanie dziecka za przyjaźń, miłość i wrażliwość, jakie kieruje do innych osób;
4. podkreślanie przed dzieckiem swoich pomysłów i ciągle zmuszanie go do podejmowania działań wymyślonych przez rodzica (np. do dodatkowych zajęć);
5. egzekwowanie zainteresowania ze strony dziecka własnymi zainteresowaniami, aktywnościami, opiniami, a przede wszystkim potrzebami.

Wskaźniki wystąpienia błędu hamowania aktywności dziecka można diagnozować także na podstawie odczuć oraz możliwych reakcji dziecka na zachowanie opiekuna. Mogą do nich należeć m.in.:

1. niechęć dziecka do podejmowania nowych aktywności, odmawianie uczestniczenia w aktywnościach, niechęć do pokazywania owoców swojej pracy;
2. poczucie dziecka, że może sobie nie poradzić z zadaniem, oraz nieuzasadnione częste dewaluowanie swojej wartości przez dziecko;
3. potrzeba ukrywania się przed rodzicem, ochranianie przed nim swojej aktywności, nieinformowanie go o swoich planach i pomysłach z obawy, że rodzic może zniszczyć zabawki, zniechęcić do planów, niemówienie rodzicowi o swoich przyjaźniach.

Powyższe wskaźniki należy traktować jako przykłady. Reakcje dziecka nie są przy tym bezpośrednimi oznakami hamowania jego aktywności, lecz oznakami pośrednimi, na podstawie których można wnioskować, że hamowanie miało miejsce, ponieważ wywołało specyficzną reakcję dziecka, której na poziomie teoretycznym można się było spodziewać. Oczekiwać można szeregu skutków hamowania aktywności dziecka, na przykład (poza osłabieniem poczucia kompetencji) unikania podejmowania zadań i wyzwań oraz ogólnej nieśmiałości dziecka. Być może jednym z najgroźniejszych skutków może być tłumienie emocji przez dziecko i spostrzeganie rodzica jako osoby, która zagraża dziecku, przed którą należy się chronić, przed którą trzeba się mieć na baczności, być czujnym. Konsekwencje hamowania aktywności dziecka – z jednej strony niepewność siebie, zawstydzenie i zakłopotanie, a z drugiej – odbieranie otoczenia jako zagrażającego dziecku i upokarzające

je – mogą w przyszłości przyczyniać się do rozwoju zaburzeń paranoidalnych u dziecka. Próba wyobrażenia sobie możliwego doświadczenia dziecka w sytuacji hamowania ujawnia, że błąd ten owocować może zaburzeniem osobowości typu paranoidalnego; dowodem na to są też relacje na temat doświadczenia wewnętrznego osób paranoidalnych, które były często zawstydzane, a co więcej, które odczuwały wzmożoną potrzebę ochrony przed otoczeniem (Millon, Davis, 2005).

W diagnozie błędów wychowawczych istotną rolę odgrywa również reprezentacja dziecka w umyśle rodzica (Gurycka, 1990). Wyznacza ona sposób, w jaki rodzic traktuje dziecko, określa zakres i stopień trudności, wymagań, jakie stawia dziecku. Reprezentacja dziecka w oczach wychowawcy kształtuje się na podstawie ogólnego przebiegu interakcji wychowawczych między wychowawcą a wychowankiem. Mają na nią wpływ zarówno doświadczenia rodzica w interakcji z dzieckiem, jak i cechy osobowości rodzica.

Reprezentacja dziecka w oczach rodzica hamującego aktywność dziecka opiera się na spostrzeganiu dziecka i jego zadań jako mniej ważnych od pomysłów, zadań i potrzeb rodzica. Rodzic taki narzuca dziecku swoją aktywność, bo wie lepiej. W sposób ekstremalny może ingerować w wewnętrzną wolność dziecka, ograniczając przy tym jego aktywność (główną siłę napędową rozwoju człowieka). Zachowanie takiego rodzica sprawia, że dziecko może nie mieć pewności co do kierunku działań, które powinno podejmować w życiu lub – co gorsza – nawet co do swoich uczuć i emocji. Dziecko upokarzane, zawstydzane za miłość (w przypadku, gdy rodzic hamuje aktywność nawiązywania przez dziecko relacji z innymi osobami), może nie tylko nie być pewne swoich uczuć, emocji, ale także konsekwentnie rozwijać bezemocjonalną część swojej osobowości, w sferze emocjonalnej pozostawiając jedynie zdolność do przeżywania emocji negatywnych.

Powyższy opis stanowi zaledwie jeden z przykładów tego, jaki kierunek mogą przybrać skutki hamowania aktywności dziecka przez rodzica – możliwych schematów jest zapewne o wiele więcej. Hamowanie, podobnie jak inne błędy, może znacznie przyczynić się do wytworzenia się w dziecku Jungowskiego cienia – sfery, którą dziecko chce ukryć przed światem, a nawet przed samym sobą (Crowley, 2003; von Thun, 2001).

Analizując błędy wychowawcze, należy brać również pod uwagę, że możliwe jest przyspieszenie pojawienia się ich negatywnych skutków z powodu „nakładania się” wpływu błędów popełnianych przez różnych wychowawców (rodziów, nauczycieli itd.).

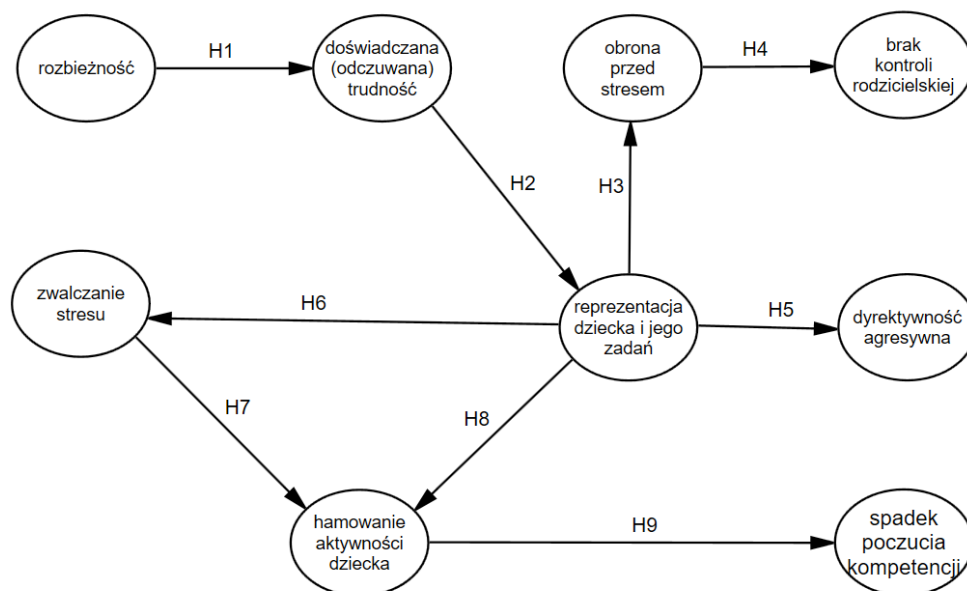
Teoretyczny model konstruktów warunkujących powstanie błędu hamowania aktywności dziecka. Analiza koncepcji błędów wychowawczych Guryckiej (1990) stanowi podstawę do skonstruowania modelu teoretycznego, który obejmuje związki pomiędzy konstruktami warunkującymi powstawanie wychowawczego błędu hamowania aktywności dziecka. Model ten został uzupełniony przez Szymańską (2012c) o dodatkowe zmienne, które mogą pozostawać w związku z opisaną przez Gurycką strukturą teoretycznych zależności. W proponowanym w niniejszej pracy ujęciu model Guryckiej został więc poszerzony. Poniżej przedstawiony jest opis proponowanego ogólnego modelu związku doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej z pełnianym przez rodzica błędem hamowania aktywności dziecka. Kolejno przedstawione zostaną dwa modele hierarchiczne. W pierwszym modelu kontroluje się moderującą rolę temperamentu, tzn. wpływ temperamentu dziecka na związek rozbieżności między celem wychowawczym i stanem aktualnym dziecka z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą. W modelu drugim kontrolowana jest moderująca rola temperamentu dziecka na związek między spadkiem poczucia własnych kompetencji u dziecka a doświadczeniem przez nie hamowania aktywności. Ich poprawność teoretyczna została zweryfikowana.

Zgodnie z wytyczną Guryckiej (1979) badanie procesu wychowawczego powinno rozpoczynać się od analizy celów wychowawczych, tzn. od analizy cech psychicznych, które rodzic chce ukształtować w dziecku, a także od analizy aktualnego rozwoju danej cechy u dziecka. Rozbieżność między celem wychowawczym rodzica i stanem aktualnym dziecka, tj. stopniem, w jakim dziecko posiada dane cechy, stanowi zmienną egzogeniczną w modelu substancywnym (teoretycznym), która nie jest objaśniana przez żadną inną zmienną i tym samym stanowi główną zmienną niezależną modelu.

Dynamikę procesu prowadzącego do ewentualnego błędu hamowania aktywności dziecka i jego skutków ilustruje rysunek 2. Przedstawiony schemat bazuje na założeniu, że rozbieżność pomiędzy celem wychowawczym rodzica a stanem aktualnym dziecka (tj. stopniem, w jakim dziecko posiada dane cechy) tworzy dla rodzica trudną sytuację, wymagającą ewentualnej interwencji, wywołującą napięcie i – ogólnie – warunkującą doświadczenie (odczucie) trudności. Relację tę – o dodatnim związku – przedstawia się w modelu w postaci hipotezy 1 (H1; por. rysunek 2). Doświadczenie trudności (przeżycie stresu) sprawia, że w umyśle rodzica kształtuje się reprezentacja zdarzenia oraz uaktualnia się reprezentacja dziecka (hipoteza 2, H2). W zależności od treści tej reprezentacji rodzic może przyjąć jedną

z dwóch reakcji na stres. Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica pozostaje w dodatnim związku z reakcją obrony przed stresem (hipoteza 3, H3). Równocześnie rodzic może wycofać się z procesu wychowawczego, nie ucząc dziecka zasad poprawnego zachowania (brak kontroli rodzicielskiej; hipoteza 4, H4). Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica (zwłaszcza negatywna) może mieć również wpływ na stosowanie dyrektyw agresywnych względem dziecka (hipoteza 5, H5). W wyniku kształtującej się negatywnej reprezentacji dziecka rodzic może również podjąć próbę zwalczania trudności poprzez zrealizowanie zaplanowanego celu pomimo wszystko, stosując zachowania polegające na przełamywaniu przeszkody (zwalczanie stresu metodą presji; hipoteza 6, H6). W takiej sytuacji dochodzić może do hamowania aktywności dziecka (hipoteza 7, H7).

Poza reakcją zwalczania stresu poprzez próbę przełamania przeszkody cechą mogącą mieć zasadniczy wpływ na hamowanie aktywności dziecka jest też reprezentacja (w umyśle rodzica) dziecka i jego zadań jako mało ważnych, a przynajmniej jako mniej ważnych od zadań i pomysłów rodzica (hipoteza 8, H8). Hamowanie aktywności dziecka może w konsekwencji przyczynić się do jego poczucia braku kompetencji – zwłaszcza w obszarach hamowanych (hipoteza 9, H9).



Rysunek 2. Model teoretyczny związku doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej ze skutkami błędu hamowania aktywności dziecka. Literą H oznaczono ujęte w hipotezach badawczych relacje między konstrukcjami.

Uzasadnienie treści modelu teoretycznego konstruktów warunkujących powstanie błędu hamowania aktywności dziecka. Kiedy w procesie wychowawczym rodzic staje wobec zadania polegającego na uzgodnieniu rozbieżności, tj. na doprowadzeniu sytuacji do stanu pożądanego, musi umieć dostarczyć wychowankowi takich doświadczeń, aby ową rozbieżność (odległość) zmniejszyć do poziomu przez niego akceptowalnego. Zadanie to uruchamia aktywność rodzica, która jest ukierunkowana na cel (Gurycka, 1970). Zgodnie z regulacyjną teorią osobowości (Kochańska, 1982) rozbieżność stanu aktualnego i pożądanego wywołuje stany motywacyjne².

Im większa rozbieżność, tym trudniejsze staje się uzgodnienie stanu pożądanego ze stanem aktualnym (Reeve, 2005). Rodzic staje wówczas w obliczu sytuacji trudnej, której towarzyszyć może wewnętrzne napięcie,

² Według Kochańskiej (1982, s. 8) „rozbieżność między stanem aktualnym obiektu a stanem pożądanym wytwarza napięcie motywacji w świecie wartości”. „Napięcie powstaje, gdy napływające informacje są deskryptywnie, informacyjnie niezgodne (rozbieżne) z oczekiwaniami” (Kochańska, 1982, s. 10). „Jednym ze sposobów redukcji tego napięcia mogą być czynności podmiotu skierowane na zmniejszenie lub usuwanie tej rozbieżności, to znaczy praktyczne przywracanie obiektom stanu pożądanego” (Kochańska, 1982, s. 9).

a także emocje niepokoju, poirytowania i desperacji (Reykowski, 1966). Doświadczenie rozbieżności uruchamia zatem motywację jednostki do wyeliminowania tej rozbieżności, jednakże wraz ze wzrostem tej rozbieżności – wzrasta prawdopodobieństwo, że jej uzgodnienie, tj. doprowadzenie do stanu pożądanego, nie uda się. Tym samym wzrasta prawdopodobieństwo doświadczenia trudności. Problem ten porusza hipoteza 1 (H1).

Doświadczenie trudności wychowawczej jest (w ujęciu Guryckiej) wynikiem braku możliwości zrealizowania zaplanowanego celu wychowawczego. Jest to sytuacja stresu psychicznego, polegająca na zakłóceniu toku aktywności rodzica i narażająca go na poniesienie porażki wychowawczej³. Doświadczenie stresu może być wynikiem tego, że rodzic nie może zająć się swoimi potrzebami, ponieważ musi zrobić coś z zaistniałą rozbieżnością, lub tego, że rodzic nie umie uzgodnić tych dwóch stanów. Jak podaje Gurycka (1990) „trudna sytuacja wymaga restrukturalizacji typowych zachowań, zmiany schematów percepcyjnych, a w efekcie i czynnościowych” (s. 43). Rozwiązanie sytuacji wymaga zatem nowego spojrzenia, przewartościowania, popatrzenia na sytuację w nowy sposób i poszukania nowego rozwiązania. Gdy rodzic nie umie problemu rozwiązać, w konsekwencji czego poziom doświadczanej trudności (stresu) podnosi się, wzrasta prawdopodobieństwo, że ukształtuje się w nim negatywna reprezentacja czynnika działającego (np. dziecka lub jego zadań). Problem ten porusza hipoteza 2 (H2).

Jak twierdzi Gurycka, rodzic może reagować na trudność, wybierając jedną z grup czynności należących do tzw. **toru zmian specyficznych**: reakcję obrony przed stresem lub reakcję zwalczania stresu⁴. Rodzic w tej fazie może myśleć: „nie poradzę sobie z dzieckiem”. W efekcie wycofuje się z procesu wychowawczego, przyjmując reakcję obrony przed stresem (H3), i przestaje wywierać wpływ wychowawczy, przestaje też stosować kontrolę rodzicielską (H4). Innymi słowy mówiąc, w takim przypadku ukształtowana reprezentacja dziecka wpływa na zachowanie rodzica. Rodzic wycofujący

³ „Trudność wynikać może zarówno z faktu, iż zadanie odrywa osobnika X od innych zadań, które preferuje, jak i z faktu, iż zadanie wymaga działań, do których osobnik jest niezdolny, nieprzygotowany...; rozwiązanie zadania stanowi samo przez się trudność, a więc tworzy sytuację trudną” (Gurycka, 1970, s. 55). „Stres stanowi konsekwencję trudności w osiągnięciu celów. Stres bowiem to stan powstający wtedy, gdy cenione cele zostały zagrożone lub utracone” (Ledzińska, 2009, s. 72).

⁴ „Zachowania w sytuacjach trudnych przebiegają na ogół bez pełnego udziału świadomości. Są bezpośrednią reakcją na trudność obiektywną i (lub) odczuwaną. Zagubiony lub zdenerwowany trudnością wychowawca działa pod wpływem stresu, broniąc się przed zagrożeniem lub mu ulegając” (Gurycka, 1990, s. 34).

się, próbujący uniknąć stresu, może wycofać się z procesu wychowawczego i w ogóle unikać kontaktu z dzieckiem, nie wywierając więcej wpływu wychowawczego, nie ucząc dziecka zasad poprawnego zachowania (H4). W sytuacji, gdy rodzic posiada obraz dziecka jako trudnego (negatywną reprezentację dziecka), zmienia się jego sposób oddziaływania na dziecko (Czwartosz, 1989; Porębska, 1982); często stosuje on presję, ale komunikuje również brak poczucia swoich kompetencji, dochodzi do paradoksalnej sytuacji wychowawczej, w której nie wiadomo, kto rządzi, a rodzic czując, że traci wpływ, zaczyna stosować zachowania agresywne werbalnie wobec dziecka (H5; por. Bugental, Happaney, 2000; Bugental i in., 1997; Bugental i in., 1999; Bugental, Shennum, 1984). Dyrektywy wydawane dziecku w takiej sytuacji mogą mieć charakter agresywny (Szymańska, 2008, 2009b). Wpływ dyrektyw na zachowanie dziecka nie jest analizowane w dalszej części niniejszej publikacji. Zagadnienie to szeroko opisano już w literaturze światowej (np. Carlson-Jones i in., 1980; Goodman i in., 1999; Krasno, Rubin, 1983; Kuczynski, 1984; Pettit i in., 1988; Quamma, Perkins, Greenberg, 1994; Rose-Krasnor i in., 1996; Westerman, 1990). Zamierza się natomiast analizować stosowanie dyrektywności agresywnej wobec dziecka przez rodzica jako reakcję na doświadczoną trudność i na negatywną reprezentację dziecka rozumianą jako spostrzeganie dziecka i jego aktywności jako mniej ważnych od aktywności rodzica i jego celów (Bugental, Happaney, 2000; Bugental i in., 1999). Zakłada się, że w wyniku doświadczenia trudności w relacji z dzieckiem oraz pojawienia się negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica wzrasta prawdopodobieństwo zastosowania przez rodzica dyrektywności agresywnej, która w tej sytuacji może być próbą zastosowania agresji jako mechanizmu rozładowania frustracji w celu doświadczenia ulgi (Meier, 1949, za: Reykowski, 1966). Problem ten porusza hipoteza 5 (H5).

Warto zauważyć, że reakcja jednostki na deprywację potrzeb czy na doświadczenie trudności zależy nie tylko od ukształtowanej reprezentacji dziecka, ale również od stopnia odporności jednostki na stres (Reykowski, 1966). Rodzic posiadający negatywną reprezentację dziecka może przyjąć postawę wycofania, jednak istnieje także prawdopodobieństwo, że w wyniku doświadczenia trudności i ukształtowania się negatywnej reprezentacji dziecka rodzic podejmie postawę przeciwną do wycofywania się, a mianowicie próbę zwalczania trudności poprzez przełamywanie ich. Problem ten porusza hipoteza 6 (H6). Przełamywaniu trudności i przeszkód towarzyszyć może wywieranie presji na dziecko. Wzrastać może wówczas

prawdopodobieństwo **hamowania aktywności dziecka**. Problem ten porusza hipoteza 7 (H7).

Hamowaniu aktywności dziecka towarzyszy według Guryckiej (1990, 2008) specyficzna reprezentacja dziecka i jego aktywności u rodzica jako mało ważnych, a w każdym razie jako mniej ważnych od własnych pomysłów, celów i potrzeb. Jak zauważa Hickman (2009, s. 5), „constraining signals the priority of curriculum over children’s well-being and lack of trust in children and their »self-regulating competencies«” („wystąpienie hamowania sygnalizuje przedkładanie programów nauczania nad dobro dzieci oraz brak zaufania do dzieci i ich kompetencji samoregulacyjnych”; tłum. A.S.). Hamowanie aktywności dziecka zakorzenione jest zatem w błędnym przekonaniu, że istnieją sprawy ważniejsze niż aktywność dziecka (tak rozumie to też Gurycka). Jeżeli rodzic nie zmieni schematów percepcyjnych, lecz nadal będzie utrzymywał reprezentację dziecka jako osoby mniej ważnej i jego zadań jako nieważnych, wówczas może dojść do hamowania dziecięcej aktywności⁵. Reprezentacja dziecka w modelu substancywnym jest zmienną pośredniczącą pomiędzy doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą a hamowaniem aktywności dziecka (por. rysunek 2). Na rysunku 2 symbolizuje ona zarówno reprezentację dziecka, jak i reprezentację zadań dziecka w umyśle rodzica.

Trudna sytuacja czy doświadczanie trudności powinno być zatem przede wszystkim wezwaniem do refleksji nad doborem celów wychowawczych oraz metod ich realizacji, zastanowienia się czy nie są one za trudne dla dziecka, czy nie powodują dodatkowych komplikacji. Cele bowiem mogą być źle wyznaczone lub nieodpowiednie do etapu rozwoju dziecka (por. Gurycka, 1980). Jeżeli na skutek doświadczania trudności rodzic nie dokona reorganizacji celów lub zmiany reprezentacji dziecka, a podejmie próbę zwalczania trudności metodą przełamywania przeszkody (np. niepożądaną aktywności dziecka), może skończyć się to wywieraniem na dziecko nadmiernej presji. Dlatego też w modelu substancywnym zmienna zwalczanie stresu pozostaje w związku z hamowaniem aktywności dziecka (H7). Należy zwrócić uwagę, że w kole błędów wychowawczych Gurycka sytuuje hamowanie aktywności dziecka bardzo blisko agresji, uznając, że zachowania hamujące aktywność

⁵ „Człowiek władczy, przekonany o swej wyższości nad partnerem interakcji, dopóty będzie działał zgodnie z posiadaną reprezentacją całego układu (całej sytuacji), dopóty będzie podtrzymywać interakcję we właściwy dla siebie sposób, dopóki nie natrafi na przeszkodę, np. oporu wychowanka lub zewnętrznej negatywnej oceny. Dopiero wówczas jego skłonności sprawią, że będzie szukać sposobów utrzymania swej linii działań »mimo wszystko« i zacznie popełniać ewidentne błędy” (Gurycka, 1990, s. 44).

dziecka przez rodzica mogą być nacechowane dużą presją oraz charakteryzować się mogą stosowaniem siły przeciwnej do aktywności dziecka (por. Gurycka, 1990, s. 78).

W związku z tym, że hamowanie aktywności dziecka może prowadzić do spadku energii przejawiającego się apatią lub biernością, może ono przyczyniać się do obniżenia kompetencji dziecka w obszarach kompetencji społecznych, manualnych oraz motorycznych (por. Chłopkiewicz, 1975b; Gurycka, 1970; Harter, Park, 1984). Występujące u dziecka poczucie spadku kompetencji często przejawia się apatią, wycofaniem czy biernością⁶. Z tego względu Ziemowit Włodarski obok dzieci nerwowych wyróżnił grupę dzieci zahamowanych – o podobnych charakterystykach jak dzieci bierne (Gurycka, 1970). Dzieci zahamowane cechuje powolność, małe zainteresowanie otoczeniem, trudności w kontaktach z innymi ludźmi, częste onieśmienie, apatia, nieujawnianie inicjatywy, unikanie gwaru i ruchu oraz trudności z przystosowaniem się do sytuacji (Chłopkiewicz, 1975a). W swoich badaniach nad dziećmi zahamowanymi Chłopkiewicz (1975b) łączy typ zahamowania przejawiający się zachowaniami **uległymi** z doświadczaniem przez nie nadmiernej krytyki. Według tego autora „podstawowym czynnikiem kształtującym syndrom zahamowania jest tu represja oddziaływania środowiska, prowadząca do nadmiernej rozbudowy struktur hamujących, a z drugiej strony opóźniająca rozwój dziecka we wszystkich obszarach” (Chłopkiewicz, 1975b, s. 53).

Związek pomiędzy hamowaniem aktywności dziecka a poczuciem braku kompetencji u dziecka można wytłumaczyć teorią pola Kurta Lewina (1952). Teoria ta bazuje na założeniu, że otoczenie człowieka jest układem pól, w których siły działające mają dla jednostki wartości pozytywne lub negatywne. Elementy o wartościach pozytywnych mają siłę przyciągającą, a elementy o wartościach negatywnych – odpychającą. Jeżeli potraktowalibyśmy sytuację społeczną dziecka jako jeden z elementów jego otoczenia, to należałoby przyjąć, że tylko wartość pozytywna tej sytuacji może sprawić,

6 „Bierność społeczna jest to aktualny stan, w którym występuje stosunkowo słaba obserwowalna dążność do oddziaływania na otoczenie społeczne” (Gurycka, 1970, s. 27). „Bierność społeczna może być wynikiem nie tylko tych potrzeb, które zostały podane jako szczególnie dla niej charakterystyczne, lecz także może być spowodowana faktem zahamowania potrzeb leżących u podstawy społecznej aktywności. Ponieważ bierność społeczna kształtuje się w toku doświadczeń, jakie jednostka zdobywa w kontaktach społecznych, można przypuszczać, że osobnicy posiadający potrzeby motywujące aktywność społeczną mogli w toku realizacji tych potrzeb natrafić na takie trudności, które ich działanie ukierunkowane początkowo tymi potrzebami modyfikowały, hamowały” (Gurycka, 1970, s. 42).

że wytworzą się siły przyciągające i że dziecko będzie chciało w tej sytuacji uczestniczyć. Jeżeli jednak skojarzenia dziecka dotyczące sytuacji społecznej będą miały wartość negatywną, wówczas zadziałają siły odpychające, które sprawią, że dziecko wycofa się i będzie próbowało unikać podobnych sytuacji. **Kompetencję** można potraktować jako umiejętność, która kształtuje się w wyniku działań osobnika (Matczak, 2007; zob. też: Aranowska, Rytel, 2009). Dziecko nie może wykształcić kompetencji społecznych, nie uczestnicząc w interakcjach społecznych, podobnie jak nie może nabyć umiejętności manualnych (np. lepienia z plasteliny), jeżeli nie podejmie takich prób. Hamowanie aktywności dziecka wytworzyć może w dziecku skojarzenia negatywne wobec hamowanych czynności, w konsekwencji prowadząc do zaprzestania podejmowania przez dziecko prób w danej dziedzinie. W efekcie może to się wiązać z tworzeniem reprezentacji samego siebie jako jednostki niezdolnej, „nieumiejącej”, co powodować by mogło jeszcze częstsze rezygnowanie dziecka z podejmowania aktywności, a nawet prowadzić do **prymitywizacji** czynności u dziecka (por. Barker i in., 1947, za: Reykowski, 1966).

Model zaproponowany przez Szymańską (2012c) można potraktować jako uogólnienie podstawowych koncepcji z zakresu psychologii wychowawczej związanych z przyczynami i skutkami błędu hamowania aktywności dziecka, ponieważ łączy on jednostkowe ujęcia w dynamiczny proces opisany na poziomie metodologicznym siecią powiązań najważniejszych konstruktów. W niniejszej pracy zaprezentowane zostały efekty weryfikacji tego modelu.

Model teoretyczny moderującej roli temperamentu dziecka dla związku zmiennych: rozbieżności, doświadczanej trudności wychowawczej oraz hamowania aktywności dziecka i spadku jego kompetencji. W swoich tekstach poświęconych błędom wychowawczym Gurycka (1990) analizowała wpływ zmiennych pośredniczących, warunkujących powstawanie błędów. Zmienne te zatem mają znaczenie dla analizy poprawności podstawowego modelu przedstawionego wyżej. Zmiennych tych poszukiwała zwłaszcza wśród cech osobowościowych rodziców. Wykazała na przykład, że osoby o typie osobowości „do ludzi” popełniają istotnie mniej błędów niż osoby o strukturze „od ludzi”. Podążając za kierunkiem poszukiwań zaproponowanych przez Gurycką, a także za pracami teoretycznymi oraz wynikami analiz empirycznych opublikowanych po 1990 roku, postanowiono zweryfikować pośredniczącą rolę temperamentu dziecka w związkach rozbieżności z doświadczaną przez rodzica

trudnością w procesie wychowawczym, a także w związkach hamowania aktywności dziecka z poczuciem spadku jego kompetencji.

Wyniki badań nad temperamentem dzieci prowadzone za granicą i w Polsce pozwalają przypuszczać, że plastyczność jako cecha temperamentalna dziecka może w przypadku nawet dużej rozbieżności łagodzić doświadczanie trudności wychowawczej przez rodzica (Śliwińska, Zawadzki, Strelau, 1995; Windle, 1989). Z kolei cechy temperamentalne dziecka takie jak wytrwałość czy upór mogą moderować związek pomiędzy hamowaniem aktywności dziecka a spadkiem poczucia jego kompetencji.

Wyniki badań nad temperamentem dzieci wykazują, że cechy temperamentalne są ważnymi predyktorami zaburzeń w zachowaniu (Kyrios, Prior, 2005, za: Strelau, 2002), ale że pełnią również rolę adaptacyjną (Caspi, Silva, 1995; Newman i in., 1997, za: Strelau, 2002). Temperament dziecka może być jednak czynnikiem ryzyka, który zwiększa prawdopodobieństwo zaburzeń zachowania oraz ukształtowania się osobowości nieprzystosowanej (Strelau, 2002). Badania przeprowadzone w grupie osób dorosłych wykazują pośredniczącą rolę temperamentu pomiędzy stanem stresu a sposobami radzenia sobie z nim (Strelau, 2002), wskazują też na pośredniczącą rolę osobowości w związkach pomiędzy temperamentem a stanem zdrowia (Zawadzki, 2001, za: Strelau, 2002). Powyższe stwierdzenia naturalnie wymagają confirmacji.

Genetyczno-behawioralna teoria temperamentu Bussa i Plomina (1984) zakłada, że temperament jest uwarunkowany czynnikami genetycznymi. W teoriach temperamentu (np. Chess, Thomas, 1984) mówi się o wysokim stopniu dopasowania temperamentu dziecka i opiekuna, które to dopasowanie może być czynnikiem wspierającym niezakłócony przebieg rozwoju jednostki nawet w sytuacji, gdy posiada ona tzw. trudny temperament, charakteryzujący się brakiem regularności, wycofywaniem się, trudnościami w przystosowaniu, dużą siłą reakcji i przewagą emocji negatywnych (Strelau, 2002). Wnioski dotyczące dopasowania między temperamentem dziecka i opiekuna płyną również z genetyczno-behawioralnej teorii temperamentu – im mniejsza rozbieżność, tym mniej negatywnych skutków dla rozwoju dziecka (Strelau, 2002).

W literaturze przedmiotu (np. Bugental, Happaney, 2000) mówi się też o tym, że dziecko z pewnym układem cech temperamentu (np. dziecko odznaczające się dużą emocjonalnością lub aktywnością) może przysporzyć swoim opiekunom sporo kłopotów. Dziecko o umiarkowanym natężeniu tych cech może być odbierane jako łatwiejsze do prowadzenia, łatwiej poddające się wpływom wychowawczym. Oczywiście nie jest to regułą, istotne

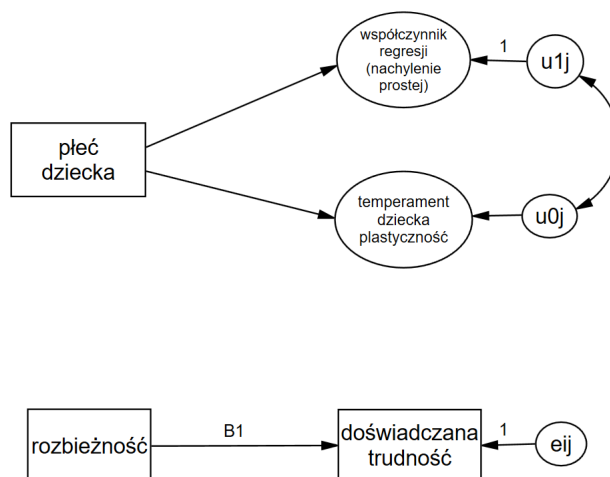
bowiem znaczenie ma sam temperament opiekunów, ich cechy osobowości oraz doświadczenie i kompetencje rodzicielskie (Bugental, Happaney, 2000; Śliwińska i in., 1995).

Z pewnością jednak temperament dziecka (niezależnie od kompetencji oraz osobowości i cech temperamentalnych rodzica) może wpływać na dobór celów wychowawczych. Na przykład opiekun musi zmierzyć się z nadmierną aktywnością dziecka wtedy, gdy osiąga ono wiek szkolny i środowisko wymaga od niego umiejętności powściągnięcia potrzeby ruchu. Rodzice – co potwierdza np. wieloletnie doświadczenie autorek – często biorą pod uwagę tego typu wymagania sytuacyjne i starają się tak kształtować umiejętności dziecka, aby umiało ono sprostać wymaganiom społecznym. Temperament dziecka może moderować związek między brakiem możliwości zrealizowania przez opiekuna celów wychowawczych a doświadczaną przez niego trudnością (stresem), zmuszając opiekuna do zmiany celów, zastosowania innych metod wywierania wpływu wychowawczego albo – w sytuacji, gdy rodzic nie umie pokonać istniejącej rozbieżności – doprowadzić do ukształtowania się negatywnej reprezentacji dziecka (rodzic przestaje zwracać uwagę na aktywność dziecka, a swoje cele spostrzega jako ważniejsze).

Wyniki współczesnych badań wskazują na to, że temperament danej osoby wpływa na sposób przeżywania przez nią stresu (Strelau, 2002). Dziecko, spotykając się z trudną dla siebie sytuacją (jaką jest np. hamowanie jego aktywności), doświadcza stresu, a jego cechy temperamentalne mogą moderować związek pomiędzy hamowaniem jego aktywności przez rodzica a spadającym poczuciem własnych kompetencji. Łagodząc wpływ błędu wychowawczego, cechy temperamentalne dzieci mogą stanowić czynnik ochronny (*protective factor*) tkwiący w dziecku (czynniki te są dziś szeroko badane na świecie; zob. np. Berdon, Keene, Calkins, 2008; Cederblad, Dahlin, Magnell, Hansson, 1995; Martinez-Torteya, Anne Bogat, von Eye, Levendosky, 2009; Shannon, Beauchaine, Brenner, Neuhaus, Gatzke-Kopp, 2007). Z drugiej strony czynniki temperamentalne dziecka mogą również, tworząc efekt synergii, wzmacniać wpływ błędu wychowawczego.

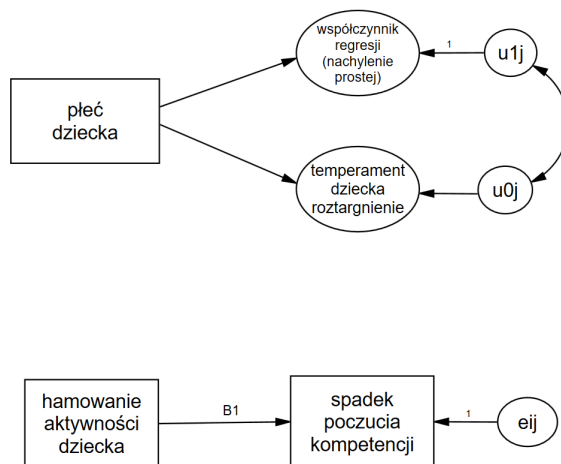
Ze względu na duży wpływ temperamentu dziecka na sposób odbierania go przez otoczenie postanowiono sprawdzić ewentualną moderującą rolę temperamentu dzieci na związki zmiennych w prezentowanym modelu. W tym celu wykorzystano koncepcję temperamentu w ujęciu Thomasa i Chess (zob. Chess, Thomas, 1984; Strelau, 2002; Śliwińska i in., 1995). W modelu analizowanym w niniejszej pracy zakłada się, że różnice temperamentalne dzieci **są czynnikiem moderującym związek między**

rozbieżnością celów wychowawczych a stanem aktualnym dziecka i doświadczaną przez rodzica trudnością w sytuacji wychowawczej (w modelu wielopoziomowym, hierarchicznym jest to tzw. *cross-level interaction*, czyli interakcja pomiędzy czynnikami z wyższego poziomu organizacji wpływającymi na czynniki z niższego poziomu; zależność ta zaprezentowana została na rysunku 3).



Rysunek 3. Cross-level interaction, czyli interakcja pomiędzy czynnikami z wyższego poziomu organizacji (płeć dziecka, cechy temperamentalne dziecka) we wpływie na czynniki z niższego poziomu (rozbieżność, doświadczana przez rodzica trudność wychowawcza); e_{ij} = symbol błędu (epsilon), wektor odległości wyniku osoby od średniej grupy, do której osoba należy; u_{0j} = symbol wektora odległości wyniku grupy (do której należy osoba badana) od średniej całkowitej, u_{1j} = reszta regresji grupowej, B1 = symbol współczynnika regresji.

Różnice temperamentalne mogą się również przyczynić do zmiany związku błędu wychowawczego hamowania aktywności dziecka ze spadkiem poczucia kompetencji dziecka (*cross-level interaction*, zależność ta zaprezentowana jest na rysunku 4).



Rysunek 4. *Cross-level interaction*, czyli interakcja pomiędzy czynnikami z wyższego poziomu organizacji (płeć dziecka, cechy temperamentalne dziecka) we wpływie na czynniki z niższego poziomu (hamowanie aktywności dziecka, spadek poczucia kompetencji u dziecka); objaśnienia takie jak na rysunku 3.

Cechy temperamentu dzieci są (obok płci dziecka) główną zmienną grupującą badaną populację dzieci; tworzą one organizację nadrzędną, służącą do wyprowadzenia modelu hierarchicznego.

Kontrola zmiennej płci dziecka wynika z faktu, że chłopcy częściej przysparzają wychowawcom trudności, co może wynikać m.in. z ich dużej aktywności (Szymańska, 2007). Płeć może też wpływać na rozkład wyników zmiennej kompetencji dziecka w analizowanych w pracy obszarach: manualnym, motorycznym i społecznym.

Małe dziecko posiada cechy temperamentalne, które można zmierzyć, nie ma jednak jeszcze w pełni ukształtowanego poczucia kontroli⁷. Początki kontroli pojawiają się we wczesnym wieku szkolnym i chociaż niektóre składowe kontroli można zaobserwować już we wcześniejszych okresach życia, to jednak ta cecha nie może zostać wprowadzona w procedurę badawczą, ze względu na bardzo trudny jej pomiar, gdy badani stanowią próbę 4–6-latków. Pomiar staje się niemożliwy, gdy cecha jest słabo ukształtowana w populacji, ponieważ wiąże się to z brakiem zmienności wyników i – co

⁷ Gurycka (1990) wymieniała poczucie kontroli jako jedną z ważniejszych cech dla warunkowania doświadczenia dziecka w sytuacji błędu.

za tym idzie – z brakiem możliwości przeprowadzenia jakichkolwiek analiz statystycznych. Istnieją doniesienia (np. Gurycka, 1990), które ilustrują związek cechy rodzica do, od lub przeciw ludziom z pojawieniem się błędu wychowawczego. Przedstawione w projekcie hipotezy nigdy nie były zweryfikowane przez Gurycką, choć były przez nią postawione. Ogólnie rzecz biorąc, koncepcja temperamentu dziecka jest jedną z najczęściej przywoływanych koncepcji tłumaczących powstawanie trudności wychowawczych (por. Śliwińska i in., 1995). Cechy temperamentalne (takie jak wytrwałość czy roztargnienie dziecka) mogą moderować wpływ związku hamowania aktywności dziecka na doświadczane przez niego poczucie spadku kompetencji, podobnie jak zdolności przystosowawcze dziecka czy jego nastrój mogą zmieniać związek rozbieżności (między celem wychowawczym i stanem aktualnym) i doświadczanych przez rodzica trudności wychowawczych.

ZWIĄZKI POMIĘDZY KONSTRUKTAMI MODELU TEORETYCZNEGO ZJAWISKA ZWIĄZKU TRUDNOŚCI DOŚWIADCZANEJ PRZEZ RODZICA Z BŁĘDEM HAMOWANIA AKTYWNOŚCI DZIECKA

Związek rozbieżności celu wychowawczego i aktualnego poziomu rozwoju dziecka z trudnością doświadczaną w sytuacji wychowawczej

Rozbieżność (inaczej nazywana odległością; por. np. Gurycka, 1979) jako pojęcie wykorzystywane w psychologii wychowawczej, jak określono wcześniej, definiuje odległość celu wychowawczego rodzica (tj. cech psychicznych, które w trakcie procesu wychowawczego rodzic chce ukształtować w dziecku) w stosunku do stanu aktualnego dziecka (tj. stopnia, w jakim dziecko rozwinęło dane cechy; zob. np.: Brzezińska, 2002; Miller, 1966; Muszyński, 1972; Sośnicki, 1966). Rozbieżność jest wynikiem obserwacji różnic i ma charakter poznawczy.

Gurycka podaje, że rozbieżność między celem wychowawczym i stanem aktualnym dziecka jest podstawową zmienną, od której powinna się rozpoczynać każda analiza procesu wychowawczego⁸. Wprowadzenie tego konstruktu do modelu weryfikującego zależności dla błędu hamowania aktywności dziecka jest uzasadnione nadrzędnością koncepcji struktury i dynamiki procesu wychowawczego wobec koncepcji błędu wychowawczego (Gurycka, 1979). Dyrektywy i zależności opisane w książce *Struktura i dynamika procesu wychowawczego* Guryckiej (1979) stosują się przy takim ujęciu do wszystkich aspektów analiz procesu wychowawczego.

⁸ „Aby uruchomić cały tok badań nad procesem wychowawczym, trzeba koniecznie posiadać informacje o aktualnym poziomie rozwoju wychowanka w zakresie kształconej cechy. Poziom ten jest określany odległością, która aktualnie dzieli wychowanka od celu” (Gurycka, 1979, s. 139). „Ważność tej zasady przy określaniu celu wychowawczego uruchamianego procesu tłumaczy się tym, że nieraz w zależności od stopnia odległości aktualnego stanu rozwoju danej cechy do wybranego celu trzeba wychowankowi dostarczyć specyficznych doświadczeń, innych niż wówczas, kiedy ta odległość byłaby mniejsza lub większa” (Gurycka, 1979, s. 140).

Zgodnie z regulacyjną teorią osobowości rozbieżność stanu aktualnego i pożądanego wywołuje stany motywacyjne⁹. Gdy na drodze do osiągnięcia celu stają przeszkody, które uniemożliwiają lub opóźniają osiągnięcie celu, wytwarzają się emocje niepokoju, poirytowania i desperacji. Z kolei gdy osiągnięcie celu następuje szybciej niż było to planowane, pojawiają się uczucia ekscytacji oraz spokój, bo wszystko „przebiega w normie” (por. Reeve, 2005).

Według Guryckiej (1990) im większa odległość pomiędzy pożądanymi a aktualnymi cechami dziecka, tym większa odczuwana trudność wychowawcza. **Doświadczana trudność wychowawcza** to wewnętrzny stan rodzica charakteryzujący się napięciem, wywołany trudną sytuacją, która może stawiać rodzica wobec konieczności uzgodnienia rozbieżności (Gurycka, 1979; Kochańska, 1982; Reykowski, 1966). Jest to reakcja na rozbieżność na poziomie emocjonalno-motywacyjnym „Gdy rodzic deklaruje doświadczenie trudności wychowawczych w relacji z dzieckiem, mówi o swoim odczuciu bezsilności. Odczucie to jest jednym z ogniw całego mechanizmu procesu wychowawczego” (Szymańska, 2007, s. 21)¹⁰.

„Doświadczanie trudności wychowawczej” jest w prezentowanej pracy rozumiane jako wewnętrzne przeżycie rodzica – przeżycie, którego przyczyny tkwią w procesie wychowawczym i które charakteryzuje się napięciem, poirytowaniem i podwyższonym poziomem stresu. Analizując rozumienie doświadczania trudności, widzimy więc, że zakres tego pojęcia jest taki sam, jak zakres pojęcia „stres psychiczny” w ujęciu Reykowskiego (1966), tzn. odnosi się do sytuacji trudnych. Przeżycie trudności jest tym samym różne od doświadczenia stresu pozytywnego, który pojawia się w wyniku przeżyć pozytywnych, np. zawierania małżeństwa, narodzin dziecka itp. (Ledzińska, 2009). Używanie pojęcia „trudności” łącznie z przymiotnikiem „wychowawczy” i używanie go, gdy mowa o sytuacji wychowawczej, ogranicza zakres znaczeniowy tego pojęcia tylko i wyłącznie do sytuacji związanych z procesem wychowania dziecka. W tym ujęciu doświadczanie trudności

⁹ „Rozbieżność między stanem aktualnym obiektu a stanem pożądanym wytwarza napięcie motywacji w świecie wartości. Jednym ze sposobów redukowania tego napięcia mogą być czynności podmiotu skierowane na zmniejszenie lub usuwanie tej rozbieżności, to znaczy praktyczne przywracanie obiektom stanu pożądanego. Ten typ motywacji wydaje się przesłanką czynności tzw. »zadaniowych« i prospołecznych, czyli ogólnie biorąc, czynności regulowanych przez stan obiektu zewnętrznego wobec podmiotu” (Kochańska, 1982, s. 8–9).

¹⁰ „Gdy rodzic deklaruje doświadczenie trudności wychowawczych w relacji z dzieckiem, mówi o swoim odczuciu bezsilności. Odczucie to jest jednym z ogniw całego mechanizmu procesu wychowawczego” (Szymańska, 2007, s. 21).

wychowawczej jest zatem wewnętrznym przeżyciem rodzica, charakteryzującym się napięciem i związanym z sytuacjami wychowawczymi powstałymi w wyniku procesu wychowania dziecka i interakcji z nim. Specyficzny stres psychiczny związany z sytuacjami wychowawczymi nazywamy doświadczaniem trudności wychowawczych. Tym samym pojęcie „doświadczane trudności wychowawcze” jest pojęciem o zakresie różnym od pojęcia „trudności wychowawcze”, który to termin często w nauce był stosowany do określenia rodzaju reprezentacji dziecka w oczach rodzica (por. dziecko grzeczne vs. dziecko trudne; zob. np. Czwartosz, 1989; Dryll, 1995, 2001)¹¹.

Według Reykowskiego (1966) „trudna sytuacja” jest pojęciem potocznym i posiada nieostry zakres („ta sama sytuacja raz nazywana bywa łatwą, a raz trudną w zależności od tego, kto i kiedy w niej się znalazł”, s. 181). Trudność ma więc charakter subiektywny, względny¹². Termin „trudna sytuacja” według Reykowskiego można rozumieć dwojako: a) jako pojęcie szersze, desygnujące wszystkie sytuacje, które odbierane są przez ludzi jako trudne, bez różnicowania tych sytuacji, lub b) jako rozmaite klasy trudnych sytuacji. W drugim jednak przypadku – jak pisze Reykowski – nie należy używać pojęcia „trudna sytuacja”, gdyż nie odnosi się ono wówczas do klasy zjawisk posiadających wspólne cechy. Analiza doświadczania przez rodzica trudności w procesie wychowawczym wymaga więc przyjęcia pierwszego rozumienia i założenia, że doświadczanie trudności jest zjawiskiem względnym, w którym nie weryfikuje się, jakie sytuacje są dla rodziców trudne. Należy założyć, że rodzice mogą doświadczać trudności w różnych sytuacjach wychowawczych, różne mogą być powody doświadczania przez nich trudności wychowawczych. Dla niektórych rodziców powodem trudności może być zbyt duża aktywność dziecka, dla innych bierność dziecka.

Reykowski (1966) podaje, że pojęcie „trudna sytuacja” jest pojęciem potocznym, które zastępuje naukowy termin „stres psychiczny”. Charakteryzując stres psychiczny, Reykowski pisze, że „podstawą do uznania bodźca za

11 Weryfikacja koncepcji Guryckiej wymaga przyjęcia w badaniach takiego rozumienia terminu „trudna sytuacja”, które byłoby możliwie najbardziej zbliżone do rozumienia zaproponowanego przez Gurycką. Podobnie rzecz się ma z terminem „odczuwana trudność”. Jeszcze raz warto podkreślić, że wszystkie analizy tekstów Guryckiej wskazują na używanie przez nią terminu „odczuwane trudności wychowawcze” w rozumieniu koncepcji stresu psychicznego autorstwa Reykowskiego (Gurycka, 1970, 1990).

12 „Wobec takiej wielorakości sposobów używania pojęcia »trudna sytuacja« może nasuwać się wątpliwość co do tego, czy istnieje jakaś odrębna klasa sytuacji, do której się ono odnosi, czy też pojęcie to jest stosowane różnie przez różnych ludzi w różnych sytuacjach i wyraża ich osobiste, aktualne »poczucie«, zależnie od ich indywidualnej skali porównawczej, różnej w różnych chwilach życia” (Reykowski, 1966, s. 182).

stres jest jego stosunek do aktualnych dążeń i oczekiwań człowieka oraz do stałych jego cech, takich jak potrzeby, schematy poznawcze, cechy fizyczne, wartości” (s. 210)¹³.

Jak już wspomniano, pojęcie „trudności” jest potocznym odpowiednikiem naukowego terminu „stres psychiczny”, więc dla ułatwienia rodzicom zrozumienia konstruktu, na temat którego kierowane są do nich pytania, to właśnie to pojęcie wykorzystuje się w badaniach. W prezentowanej pracy również używa się terminu „trudności” ze względu na stosowanie go przez autorkę weryfikowanej koncepcji – Antoninę Gurycką. Używanie oryginalnych nazw konstruktów może w przyszłości ułatwić poszukiwania teoretyczne. Stanowi też jednoznaczne nawiązanie do ściśle sprecyzowanego nurtu teoretycznego.

Należy zauważyć, że Gurycka doświadczaną przez rodzica trudność wychowawczą łączy z rozwiązaniem zadania. Przyjmuje bowiem, że trudność jest związana z wysiłkiem rodzica, czasami z trudem włożonym w proces wychowawczy dziecka. Doświadczenie trudności wychowawczej jest zatem wynikiem niemożności zrealizowania zaplanowanego celu wychowawczego, ponieważ rodzic jest niezdolny, nieprzygotowany, jego działania są nieskuteczne lub podejmuje on bardzo duży wysiłek w celu uzgodnienia rozbieżności¹⁴.

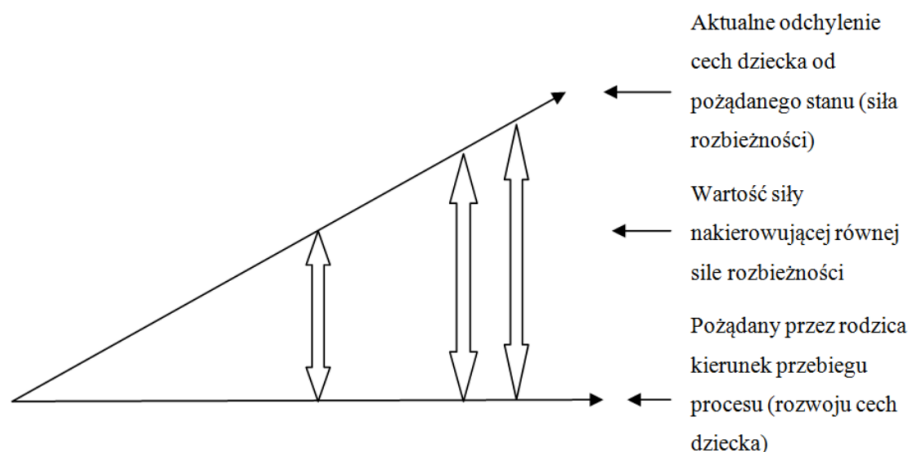
Zadaniem, o którym pisze Gurycka, jest dostarczenie wychowankowi doświadczeń, dzięki którym możliwa będzie redukcja rozbieżności pomiędzy celem wychowawczym zaplanowanym przez rodzica a stanem aktualnym dziecka (por. Gurycka, 1979, s. 140). Jest to wywieranie oddziaływania, wpływu wychowawczego. W sytuacji, w której dziecko posiada cechę, którą rodzic ocenia negatywnie, proces wychowawczy wspiera się również, tak jak w przypadku trudności wychowawczej, szacunkami odległości. Tym razem szacowanymi przez prawdopodobieństwo zdarzenia polegającego na tym,

¹³ „Czynniki posiadające własności stresu to te, które zakłócają tok aktywności i zagrażają jednostce (lub temu, co ona ceni), względnie narażają na depryzację. Reakcje na te czynniki zależą od stopnia odporności danej jednostki (tolerancja na stres) oraz od tego, jak ona spostrzega czynnik zakłócający” (Reykowski, 1966, s. 213). „Przez to pojęcie rozumie się przede wszystkim czynniki stanowiące zagrożenie i zakłócające. Ich cechą wspólną jest to, że ingerują one w istniejący tok aktywności, zmuszając osobnika do nowej koordynacji, która – jeżeli nie nastąpi dążenie, nie zostanie zrealizowana” (Reykowski, 1966, s. 205).

¹⁴ „Trudność wynikać może zarówno z faktu, iż zadanie odrywa osobnika X od innych zadań, które preferuje, jak i z faktu, iż zadanie wymaga działań, do których osobnik jest niezdolny, nieprzygotowany.... Rozwiązanie zadania stanowi samo przez się trudność, a więc tworzy sytuację trudną” (Gurycka, 1970, s. 55).

że dziecko będzie posiadało ową określoną niepożądaną cechę, ponieważ proces zmiany postępuje zbyt wolno.

W przypadku zauważenia przez rodzica rozbieżności wzrasta jego motywacja do zredukowania tej rozbieżności, a także uruchamiana jest siła nakierowująca proces wychowawczy: kontrola, rozmowy z dzieckiem itd.



Rysunek 5. Schemat sił rozbieżności i sił nakierowujących. Siły nakierowujące oznaczone są strzałkami białymi, a siły rozbieżności – strzałkami czarnymi. Odległość strzałek czarnych stanowi miarę siły rozbieżności.

Jeżeli rodzicowi nie uda się uzgodnienie rozbieżności (na przykład natrafi on na przeszkody w postaci braku własnych kompetencji lub zbyt dużej rozbieżności), wówczas doświadczyć on może sytuacji trudności – stresu psychologicznego, z którym będzie musiał sobie poradzić. Rodzic może zatem doświadczać trudności jako efektu braku możliwości zrealizowania wyznaczonych przez siebie celów wychowawczych. Zaproponowane przez Gurycką rozumienie przyczyn trudności występuje też w pracach innych autorów. Na przykład Porębska (1982) pisze, że „gdy jakieś zachowania dziecka nie ulegają zmianie pomimo różnych oddziaływań i wysiłków wychowawcy, zwykło się mówić o trudności wychowawczej” (s. 213). Należy zwrócić uwagę, że w cytowanym fragmencie Porębska, podobnie jak Gurycka, zwraca uwagę na to, że trudność wychowawcza jest wynikiem braku możliwości zrealizowania celu wychowawczego (w tym przypadku – wyeliminowania niepożądanych zachowań u dziecka).

Wyjaśnienia przyczyn trudności wychowawczej są różne w zależności od przyjętej definicji samej „trudności”. Zgodnie z teorią atrybucji rodzic skłonny jest przypisywać niepowodzenie wychowawcze czynnikom zewnętrznym, niejednokrotnie samemu dziecku, uznając je za osobę mającą większy wpływ na relację wychowawczą. Poczucie mniejszego wpływu rodzica uprawdopodabnia wzrost agresji w stosunku do dziecka, pogorszenie oceny własnych kompetencji rodzicielskich (Bugental, Happaney, 2000) a także wzrost negatywnego odbioru dziecka (Bugental, 1989, za: Bugental i in., 1997; Bugental, Shennum, 1984; Bugental i in., 1997; Bugental i in., 1999).

Według interakcyjnej teorii temperamentu Thomasa i Chess (Chess, Thomas, 1984) trudność w relacji rodzic–dziecko wynika z niezgodności temperamentalnej rodzica i dziecka (Strelau, 2002). Jeszcze inna definicja „trudności wychowawczej” zakłada, że determinują ją oczekiwania rodzica dotyczące przebiegu interakcji wychowawczej (Dryll, 1995).

Każde wyjaśnienie przyczyn powstania trudności w procesie wychowawczym dziecka podkreśla inny jej aspekt. Według Daphne Bugental i in. (1997) jest to poczucie, że rodzic ma ograniczony wpływ na dziecko. Według koncepcji temperamentalnej przyczyny trudności leżą w różnicach temperamentalnych; według koncepcji oczekiwań działa zasada samospełniającego się proroctwa – rodzic otrzymuje to, czego oczekuje (Dryll, 1995).

Należy zwrócić uwagę, że zarówno w koncepcji Bugental, jak i w koncepcji efektu oczekiwań, trudność wychowawczą utożsamia się z reprezentacją dziecka (Bugental i in., 1999; Dryll, 1995). Czynią to również inni autorzy (np. Czwartosz, 1989). Rodzic lub nauczyciel ocenia zachowanie dziecka i tworzy w swoim umyśle reprezentację dziecka jako grzecznego lub trudnego.

Analizując badania nad trudnością wychowawczą, należy bacznie zwracać uwagę na rozumienie pojęcia „trudność”. Niektórzy autorzy (np. Bugental, Shennum, 1984; Czwartosz, 1989; Dryll, 1995) odnoszą je bowiem do cech dziecka, inni natomiast – do doświadczeń wewnętrznych rodzica (np. Gurycka, 1990; Szymańska, 2010). Tak duża wieloznaczność pojęcia „trudność” wpływa więc na wybór wskaźników służących do wnioskowania o zaistnieniu zjawiska trudności¹⁵.

Podsumowując, należy powiedzieć, że istnieją przesłanki teoretyczne dające podstawy, by sądzić, że rozbieżność pomiędzy celem wychowawczym, tzn. cechami psychicznymi jakie rodzic chce ukształtować u dziecka,

¹⁵ O tym aspekcie będzie ponownie mowa w części empirycznej niniejszej pracy podczas opisu skali mierzącej poziom doświadczanej trudności wychowawczej.

a stopniem, w jakim dziecko dane cechy rozwinęło (a także szybkością osiągnięcia celu według oczekiwań rodzica co do postępu procesu), może być wyznacznikiem odczuwanej trudności wychowawczej. Problem ten jest ujęty w ramach pierwszej hipotezy badawczej, stawianej w badaniach nad weryfikacją modelu prezentującego sieć związków przyczyniających się do powstania błędu wychowawczego.

Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica jako zmienna mediująca związek doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej z reakcją rodzica na stres

Analizując zagadnienie roli reprezentacji dziecka w umyśle rodzica i wpływu tej reprezentacji na postawy wychowawcze rodziców, należy bliżej przyjrzeć się znaczeniu pojęcia „reprezentacja”. Reprezentacja w ujęciu psychologicznym to „rzecz coś oznaczająca, zajmująca miejsce czegoś, symbolizująca coś lub coś przedstawiająca” (Reber, Reber, 2005, s. 655). W kontekście rozwojowym pojęcie „reprezentacji” wprowadził w 1968 roku Piaget (1973), a od czasu pojawienia się koncepcji poznawczych pojawiło się wiele kolejnych znaczeń tego terminu (Fodor, 1983).

W niniejszej pracy „reprezentacje” rozumiane są – za Gurycką (1994) – jako dynamiczne, subiektywne schematy poznawcze, które kształtują się i równocześnie ulegają zmianom wskutek doświadczenia. „U podstaw kształtowania się reprezentacji świata w umyśle człowieka leży jego doświadczenie” (Gurycka, 1996, s. 8). Podobne znaczenie reprezentacji jako struktur pamięciowych odzwierciedlających wersję doświadczeń życiowych jednostki przyjmowali też inni autorzy (np. Zeanah, Barton, 1989, za: Gracka-Tomaszewska, 1999; Valentino i in., 2008). Można zatem powiedzieć, że reprezentacja jest obrazem powstałym na podstawie byłych doświadczeń, oraz że opisuje ludzki pogląd na temat rzeczywistości (Gurycka, 1994, 1996). Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica to obraz dziecka w umyśle rodzica, powstały na skutek doświadczeń interakcji z dzieckiem i uaktualniany na podstawie tych doświadczeń (Cierpka, 2004). Prat i Gatson (1993) wymieniają dwa typy ujęć reprezentacji: **reprezentację za pomocą czegoś** oraz **reprezentację czegoś**. Reprezentacja za pomocą czegoś polega na wykorzystaniu symboli umysłowych w celu przedstawienia fragmentu rzeczywistości. Reprezentacja czegoś stanowi natomiast treść tego przedstawienia, odnosi się do przedmiotu reprezentacji. W definicji pierwszego terminu nacisk położony jest na charakterystykę środków ekspresji reprezentacji,

a w przypadku drugiego terminu – na treść kategorii, poprzez które opisana jest rzeczywistość (Gurycka, 1996). Rodzic, opisując swoje dziecko, odnosi się do reprezentacji dziecka w swoim umyśle, wykorzystując kategorię rzeczywiste. Czynnikiem wpływającym na kształt reprezentacji dziecka w umyśle są m.in. doświadczenia (np. doświadczenie przez rodzica trudności wychowawczej na skutek braku możliwości uzgodnienia rozbieżności). Gurycka przedstawia w swoich pracach pewne zależności przyczynowo-skutkowe dotyczące powiązań pomiędzy rozbieżnością, doświadczaną przez rodzica trudnością oraz kształtującą się reprezentacją dziecka. Wpływ doświadczenia (w tym przypadku specyficznego doświadczenia, jakim jest odczucie trudności wychowawczej przez rodzica) na kształtowanie się reprezentacji dziecka w umyśle jest drugą stawianą tu hipotezą badawczą (H2). Hipoteza ta nie została postawiona przez Gurycką wprost, ale *implicite* pojawiała się w jej pracach w opisach przyczyn kształtowania się reprezentacji. Gurycka pisze o reprezentacji również w kontekście teorii stresu psychicznego (Reykowski, 1966), w świetle której trudna sytuacja wiąże się z kształtem reprezentacji całego zdarzenia oraz osób w nim uczestniczących.

Reykowski (1966) podaje, że reakcja danej osoby na trudną sytuację zależy od tego, jak ona tę sytuację spostrzega¹⁶. Zatem od kształtu reprezentacji dziecka w umyśle rodzica będzie zależała reakcja tego rodzica na sytuację trudną. Według Reykowskiego (1966) przeżywanie stresu można opisać dwutorowo: a) analizując pobudzenie emocjonalne i wiążący się z nim poziom funkcjonowania (tzw. tor zmian niespecyficznych) lub b) opisując zmiany funkcjonowania polegające na pojawieniu się czynności uwzględniających treść czynnika stresowego (tzw. tor zmian specyficznych). Do toru zmian niespecyficznych należy faza mobilizacji, faza stopniowego rozstrojenia i faza destrukcji, a do toru zmian specyficznych – zwalczanie stresu oraz reakcja obrony przed nim.

Zgodnie z teorią stresu psychicznego Reykowskiego (1966) rodzic w takiej sytuacji może przyjąć jedną z dwóch strategii: zwalczyć stres lub wybrać strategię obrony przed nim. Jak podaje Gurycka: „zagubiony lub zdenerwowany trudnością wychowawca działa pod wpływem stresu, broniąc się przed nim lub mu ulegając” (Gurycka, 1990, s. 34).

¹⁶ „Czynniki posiadające własności stresu to te, które zakłócają tok aktywności i zagrażają jednostce (lub temu, co ona ceni) względnie narażają na depryzację. Reakcja na te czynniki zależy od stopnia odporności danej jednostki (tolerancję na stres) oraz od tego, jak ona spostrzega czynnik działający” (Reykowski, 1966, s. 213).

Wybór reakcji na sytuację stresową może zależeć od cech temperamentu lub osobowości danej jednostki (Strelau, 2002), a także od czynników takich jak możliwość wpływania na sytuację wywołującą stres. Zwalczanie stresu służy pokonaniu stresu, a zarazem utrzymaniu początkowego kierunku działania; jest ukierunkowaniem na osiągnięcie celu pomimo wszystko. Jednostka zwalcza stres, przejawiając zachowania takie jak usuwanie przeszkody, przełamywanie przeszkody, ponawianie prób, modyfikacja sposobu działania, podporządkowanie się sytuacji oraz badanie sytuacji. Reakcje zwalczania stresu współwystępują z mobilizacją (podnieceniem, wzrostem intensywności reakcji, przyspieszeniem tempa i płynności skojarzeń itp.). W zależności od kształtu umysłowej reprezentacji dziecka rodzic może przyjąć reakcję obrony przed stresem lub zwalczania stresu – jest to trzecia i szósta hipoteza badawcza (H3 i H6) weryfikowana w ramach badań własnych Szymańskiej (2012c).

Z kolei obrona przed stresem związana jest z fazą destrukcji i służy „zabezpieczeniu osobnika przed szkodliwym wpływem stresu przy równoczesnej rezygnacji z osiągnięcia celu podjętego uprzednio działania” (Reykowski, 1966, s. 261). Jednostka broni się przed stresem poprzez zachowania takie jak wycofanie się, usunięcie, ucieczka, poszukiwania ratunku czy zachowania agresywne w celu rozładowania napięcia. Reakcje obrony na stres są wyrazem destrukcji, czyli zaburzeniem organizacji działań i samokontroli, niemożnością zbudowania planu działania i podjęcia należytych decyzji w celu zrealizowania go (Reykowski, 1966; zob. też: Gurycka, 1970).

Warto przypomnieć, że Gurycka (2008) pisząc o hamowaniu aktywności dziecka, odwołuje się do reprezentacji dziecka w umyśle rodzica oraz do zadań wykonywanych przez dziecko „jako mało ważnych, a w każdym razie mniej ważnych od własnych pomysłów, celów, potrzeb wychowawcy” (s. 339). Taka reprezentacja dziecka stanowi bezpośrednią przyczynę powstawania błędu hamowania aktywności dziecka. Co więcej „trudna sytuacja wymaga restrukturalizacji typowych zachowań, zmiany schematów percepcyjnych, a w efekcie i czynnościowych” (Gurycka, 1990, s. 43). Doświadczenie, odczucie trudności stawia rodzica przed koniecznością zrewidowania swojego aktualnego spostrzegania całej sytuacji, dziecka oraz własnych działań. Zmiana ta jest konieczna do rozwiązania sytuacji trudnej (Reykowski, 1966). Rodzic musi zatem zachować pewną plastyczność, co jest niezmiernie trudne w obliczu bardzo dużego stresu oraz braku możliwości uzgodnienia rozbieżności (Reykowski, 1966; zob. też: Reeve, 2005).

Na podstawie opisanych powyżej mechanizmów można więc przyjąć, że reprezentacja dziecka pełni funkcję mediatora między doświadczaną przez rodzica trudnością a reakcją rodzica na stres. Gurycka przyjmuje za Reykowskim, że trudna sytuacja związana jest z kształtem reprezentacji całego zdarzenia oraz osób w niej uczestniczących. Rodzic, doświadczając trudności w kontakcie z dzieckiem, może przyczyny tych trudności przypisywać dziecku, uważając właśnie je za główną przyczynę napotykaných trudności. W ten sposób może się w rodzicu kształtować (uaktualniać) nie tylko reprezentacja dziecka, ale również reprezentacja zadań dziecka.

Badania nad reprezentacją dziecka w umyśle rodzica są szeroko prowadzone na całym świecie. Część badaczy zajmujących się tym tematem używa terminu „trudności wychowawcze”, choć sformułowanie „reprezentacja dziecka jako »trudnego«” sprawiałoby prawdopodobnie mniej problemów definicyjnych. Trzeba jednak jasno podkreślić, że nie wszyscy autorzy reprezentację dziecka definiują przez pryzmat trudnych zachowań dziecka, a nawet w ogóle nie przez pryzmat zachowań (por. uwagi w: Gurycka, 1990). Gurycka (1990) na przykład uważa, że na kształt reprezentacji dziecka w umyśle rodzica ma wpływ spostrzeganie dziecka jako osoby, której zadania i aktywność ma mniejsze znaczenie niż zadania i aktywności rodzica. Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica kształtuje się na podstawie doświadczeń interakcji z dzieckiem. Jak już wspomniano, ten obraz często bywa zniekształcony na korzyść dziecka (Stern, 1991, za: Gracka-Tomaszewska, 1999), co wynika z bliskiej więzi rodzica z dzieckiem, a także z poszerzenia własnego „ja” rodzica o obszar dziecka.

Związek zwalczania stresu oraz kształtu reprezentacji dziecka w umyśle rodzica z hamowaniem aktywności dziecka

Hamowanie aktywności dziecka to wywieranie przez rodzica presji, zastosowanie siły przeciwstawnej wobec kierunku aktywności dziecka, która to siła ma na celu zredukowanie dziecięcej aktywności. Rodzic hamuje aktywność dziecka poprzez zabranianie, karanie, krytykowanie, przerywanie, zniechęcanie dziecka do aktywności lub narzucanie innego rodzaju aktywności (Gurycka, 1990). „Aktywność własna jest jednym z czynników decydujących o tym, że dziecko się rozwija. W ujęciu Szumana jest to aktywność spontaniczna i samorzutna” (Shugar, 1989, s. 66). W związku z tym Gurycka (1990, 2008) uważa zachowania hamujące aktywność dziecka przez rodzica (będące

pojedynczym zdarzeniem lub utrwaloną postawą) za jeden z ważniejszych błędów wychowawczych, wskazując na potencjalny związek tego zachowania z niekorzystnym doświadczeniem dziecka. Takie negatywne doświadczenie może mieć krótkotrwałe lub długotrwałe skutki dla rozwoju (w tym zaburzeń osobowości) dziecka. Każde hamowanie aktywności dziecka jest zatem **czynnikiem ryzyka** wystąpienia błędu hamowania aktywności dziecka, bowiem za każdym razem, kiedy rodzic przejawia zachowania hamujące aktywność dziecka, może ten błąd wywołać, czyli doprowadzić do powstania u dziecka negatywnych doświadczeń. Wykorzystywane w anglojęzycznej literaturze przedmiotu terminy na określenie zjawiska hamowania aktywności dziecka – *restraining child's activity* i *constraining child's activity* (pokrewne znaczeniowo wobec polskich odpowiedników: „hamować” lub „ograniczać, krępować”; Stanisławski, 1988; zob. też: Guralnik, 1986, s. 305). Obydwa terminy (*restrain*, *constrain*) na poziomie znaczeniowym mają związek z obniżającą się aktywnością dziecka, która w konsekwencji negatywnie wpływa na rozwój jego relacji społecznych.

Jak podkreśla Winterhoff (1997), hamowanie aktywności jest często promowane przez środowisko, w którym wychowuje się dziecko, tym bardziej zatem powinno być poddane wnikliwej analizie. W Polsce badania nad aktywnością dziecka podejmowane były bardzo wcześnie (Gurycka, 1970, 1976, 1977, 1978). Hamowanie aktywności dziecka Gurycka (1990) uważa za sytuację niebezpieczną dla rozwoju dziecka, przynoszącą mu niekorzystne skutki – co jest zrozumiałe w świetle badań nad znaczeniem aktywności dzieci dla ich prawidłowego rozwoju (Jurkowski, 1989; Sawa, 1989; Shugar, 1989; Wójtowicz, 1989).

Hamowanie aktywności dziecka Gurycka uważa za błąd wychowawczy. Według jej koncepcji błąd wychowawczy jest to mylne, fałszywe mniemanie, postępek, działanie wychowawcy pojawiające się w procesie wychowawczym, polegające na niepanowaniu nad sytuacją i w konsekwencji wywołujące negatywne skutki dla rozwoju dziecka. Błąd wychowawczy jest zatem realnym pojedynczym zdarzeniem lub procesem, którego wystąpienie przynieść może dziecku negatywne (m.in. dla rozwoju jego osobowości) skutki.

W definicji pojęcia „błąd wychowawczy” Gurycka używa słowa „ryzyko”¹⁷. Ryzyko jest w jej rozumieniu mierzalną częścią niepewności wynikającej z sytuacji, w której wybór danego wariantu działania (dana decyzja) pociąga za sobą niebezpieczeństwo wystąpienia negatywnych dla decydenta

¹⁷ „Błąd wychowawczy to takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych do rozwoju wychowanka skutków” (Gurycka, 1990, s. 24).

konsekwencji. Zakłada się, że dla każdej decyzji można oszacować rozkład prawdopodobieństwa wszystkich jej skutków (Tyszka, 1986). „Ryzyko popełnienia błędu wychowawczego” można zatem ująć jako szacowane prawdopodobieństwo, że rodzic poprzez stosowania danego zachowania (np. poprzez hamowanie aktywności dziecka) popełnia błąd, przyczyniając się tym samym do zwiększenia prawdopodobieństwa powstania negatywnych skutków dla rozwoju dziecka.

Jak podano wyżej, jedną z przyczyn, którą Gurycka wymienia jako determinant hamowania aktywności dziecka, jest kształt reprezentacji dziecka i jego aktywności w umyśle rodzica. Rodzic, który hamuje aktywność dziecka, posiada „reprezentację zadań wykonywanych przez dziecko i jego aktywności jako mało ważnych, a w każdym razie mniej ważnych od własnych pomysłów, celów, potrzeb wychowawcy” (Gurycka, 2008, s. 339). Jeżeli rodzic nie zmieni schematów percepcyjnych, lecz nadal będzie utrzymywał reprezentację dziecka i jego zadań jako mniej ważnych, wówczas może dojść do hamowania dziecięcej aktywności.

Dla Guryckiej trudność jest zatem jedynie potencjalną przyczyną zmiany reprezentacji, jest wyzwaniem dla rodzica, który musi w obliczu trudności spojrzeć na dziecko inaczej, bo jeżeli tego nie uczyni, może to doprowadzić do niepożądanych zachowań rodzica (błędów). Utrzymująca się reprezentacja dziecka i jego aktywności jako mniej ważnych może w obliczu zaistniałej trudności wywołać u rodzica próbę przewyciężenia tej trudności poprzez zwalczanie jej, przełamanie przeszkody. Rodzic, próbując realizować wytyczony przez siebie cel pomimo doświadczanych trudności, ale również wbrew możliwościom dziecka, może zacząć hamować dziecięcą aktywność, jeżeli ta aktywność przybiera inną postać, niż rodzic by sobie tego życzył.

Jeżeli rodzic nadal będzie próbował poradzić sobie z sytuacją i realizować cele wychowawcze, może on utrzymać swoją linię działania „pomimo wszystko” i w konsekwencji zacząć hamować aktywność dziecka. Autorka koncepcji błędu w wychowaniu pisze, że:

„człowiek władczy, przekonany o swej wyższości nad partnerem interakcji, dopóty będzie działać zgodnie z posiadaną reprezentacją całego układu (całej sytuacji), dopóty będzie podtrzymywać interakcję we właściwy dla siebie sposób, dopóki nie natrafi na przeszkodę, np. oporu wychowanka lub zewnętrznej negatywnej oceny. Dopiero wówczas jego skłonności sprawią, że będzie szukać

sposobów utrzymania swej linii działań »mimo wszystko« i zacznij popęlniać ewidentne błędy» (Gurycka, 1990, s. 44).

W tym mechanizmie wywieranie na dziecko presji może doprowadzić do hamowania jego aktywności. Jest to siódma hipoteza badawcza (H7) prezentowanego modelu, *nota bene* formułowana wprost też przez Gurycką w jej pracach (np. 1990).

W prezentowanym modelu specyficzna reprezentacja dziecka polegająca na spostrzeganiu dziecka i jego zadań jako mniej ważnych od zadań wychowawcy warunkuje hamowanie aktywności dziecka – problem ten porusza hipoteza 8 (H8). Podobnie jak w przypadku H7, analogiczną do H8 hipotezę formułuje też Gurycka w swoich pracach.

Mimo znacznej doniosłości społecznej problemu na świecie odnotowuje się nieliczne badania nad hamowaniem aktywności dziecka (Carver i in., 2009; Winterhoff, 1997). Podkreśla się również, że wczesne dzieciństwo jest okresem najsilniejszego wpływu błędu na rozwój dziecka (Gurycka, 1990; Kutter, 2000; O’Leary, 1995).

Związek obrony przed stresem z brakiem kontroli rodzicielskiej

Gdy rodzic doświadcza bardzo dużej trudności wychowawczej i pomimo prób nie udaje mu się uzgodnić powstałej rozbieżności, może to prowadzić do ukształtowania się reprezentacji dziecka polegającej na tym, że rodzic przestaje uważać aktywność dziecka za ważną, a swoje cele spostrzega jako ważniejsze. Może wtedy zareagować obroną przed stresem i wycofaniem się – częściowym lub całkowitym – z procesu wychowawczego. Objawiać się to może zaniechaniem prób uczenia dziecka czy wywierania wpływu wychowawczego. Na pozór może się to wydawać podobne do tak zwanego bezstresowego stylu wychowania, ale jest to podobieństwo złudne, gdyż w tym przypadku rezygnacja z procesu wychowawczego ma swoje źródło w przeżytych przez rodzica porażkach, a nie w postawie uznającej styl permissywny za wartościowy (zob. np. Baumrind, Black, 1967). To wycofanie jest obroną rodzica przed dalszym uczestniczeniem w procesie wychowawczym. Rodzic nie hamuje aktywności dziecka, ale sam nie chce uczestniczyć w procesie wychowawczym. Można powiedzieć, że rodzic „odchodzi do swoich spraw”. Kontrola rodzicielska utożsamiana jest z wywieraniem wpływu

wychowawczego na dziecko (Baumrind, 1966, 1983; Baumrind, Black, 1967; Bugental, Happaney, 2000; Bugental i in., 1997; Plopa, 2005; Schaeffer, 1959). W prezentowanej pracy jest ona definiowana jako uczenie dziecka zasad poprawnego zachowania się w różnych sytuacjach społecznych, poprzez przekazywanie mu wiedzy na ten temat (Szymańska, 2009c, 2010).

W literaturze anglojęzycznej napotykamy sprzeczne wyniki badań nad kontrolą rodzicielską. Wyniki różnią się zwłaszcza konceptualizacją samego konstruktu „kontrola rodzicielska” oraz metodami jego operacjonalizacji (Baumrind, 1966, 1983; Schaeffer, 1959; Szymańska, 2009c, 2010). Na przykład Baumrind (1966) zaproponowała dychotomiczne podejście do kontroli rodzicielskiej. Według tej autorki kontrola nie szkodzi dziecku, jeżeli przejawia się w sposób ciepły (*warm-control*). Pomimo uznania tej koncepcji, w wielu kręgach naukowych spotkała się ona również z ostrą krytyką (zob. Baumrind, 1983).

W ujęciu zaproponowanym przez Szymańską (2009a) zmienna kontroli rodzicielskiej została dodana do niżej weryfikowanego modelu. Trzeba zaznaczyć, że zmienna ta nie została uwzględniona w koncepcji Antoniny Guryckiej. Wydaje się jednak, że może być związana z wycofywaniem się rodzica z procesu wychowawczego pod wpływem przeżywanego przez rodzica stresu. Hipoteza mówiąca o wycofywaniu się rodzica z sytuacji wychowawczej i nieuczeniu dziecka zasad poprawnego zachowania w sytuacji doświadczania trudności (gdy rodzic reaguje obroną przed stresem) została zweryfikowana w badaniu własnym. Hipoteza ta oznaczona została na rysunku 2 symbolem H4.

Związek reprezentacji dziecka w umyśle rodzica z dyrektywnością agresywną

W ujęciu Searle’a (1983) dyrektywność jest aktem mowy, przekazem werbalnym, poprzez który mówca, wykorzystując polecenia, prośby, nakazy oraz reprimendy, wpływa na drugą osobę tak, aby ta osoba coś dla niego wykonała (Reber, Reber, 2005; Szymańska, 2009b). Z kolei *dyrektywy agresywne* to nacechowane agresją, upokarzające werbalnie komunikaty kierowane do drugiej osoby (Szymańska, 2008, 2009c). Stosowane w książce pojęcie „dyrektywności” ma znaczenie bardziej szczegółowe w stosunku do definicji zaproponowanej przez Searla i różne od znaczenia dyrektywności postulowanego przez Raya (1981, 1984a, 1984b, 1986; zob. też: Ray, Lovejoy,

1988). Ray, autor skal D-15 i D-2¹⁸, zachowania dyrektywne utożsamiał z zachowaniami dominującymi wobec drugiej osoby, zbliżonymi do zachowań nazistowskich¹⁹ (zob. Brzozowski, 1997). Opisując swoje narzędzie do badania dyrektywności, Ray (1984a, s. 145) napisał: „This scale was originally designed to pick out the sort of person who is prone to behave as the Nazis did – in an aggressive, domineering and destructive way towards other people” („skala została skonstruowana w taki sposób, aby wyselekcjonować ten rodzaj osób, które zachowują się w stylu nazistowskim, to jest agresywnie, dominująco i destruktywnie w stosunku do innych ludzi” [tłum. A.S.]). Lorr i More (1988, za: Ray, 1981) z kolei określali „dyrektywność” jako aspekt asertywności. Osoba dyrektywna ich zdaniem posiada dyspozycję i umiejętności prowadzenia, kierowania innymi i wpływania na innych. Bastine, Charlton, Grassner i Schwarzel (1988, za: Ray, Lovejoy, 1988) określali natomiast „dyrektywność” jako przeciwieństwo stylu przyzwalającego (*permissive style*), a Borgatta i Bohrnstedt (1968, za: Ray, Lovejoy, 1988) definiowali „dyrektywność” jako jeden z przejawów potrzeby osiągnięć.

W języku angielskim (*American English*), w przeciwieństwie do języka polskiego, pojęcia „dyrektywny”, „autorytatywny” i „dyktatorski” są bliskimi synonimami (por. Guralnik, 1986, s. 94, 392, 399, 487). W języku polskim słowo „autorytet” oznacza „człowieka, instytucję, doktrynę, pismo itp. cieszące się w jakiejś dziedzinie lub w opinii innych ludzi szczególnym uznaniem, poważaniem” (Szymczak 1978, s. 102). Dla porównania amerykańskie znaczenie słowa „autorytet” to „the power or right to give commands, enforce obedience” („moc lub prawo wydawania poleceń, narzucania posłuszeństwa” [tłum. A.S.]; Guralnik, 1986, s. 94).

Wydaje się, że duże nieporozumienie wokół interpretacji badań nad dyrektywnością rodzicielską może wynikać z różnych znaczeń dyrektywności w kulturze amerykańskiej i polskiej (por. Ray, 1981, 1984a, 1986; Ray, Lovejoy, 1988; Szymańska, 2008). Na podstawie wyników badań przeprowadzonych przez Szymańską (2005, 2007) na populacji polskich rodziców przy pomocy narzędzia DAiS²⁰ można wyciągnąć wniosek o pozytywnym związku tzw. dyrektywności serdecznej oraz o negatywnym wpływie dyrektywności agresywnej na wychowanie dziecka. Wnioski te potwierdzają tezę Kuczynskiego (1984) i Westermana (1990), którzy wpływ dyrektywności

18 Skala D-26 autorstwa Raya mierzy poziom dyrektywności. Skala D-15 jest skróconą wersją skali D-26 opracowaną przez Raya.

19 Takie ujęcie dyrektywności wywołało liczne protesty ze strony naukowców na świecie.

20 DAiS to autorski kwestionariusz do pomiaru dyrektywności rodzicielskiej.

na rozwój dziecka uzależniają od sposobu i okoliczności jej stosowania przez rodziców. W badaniach światowych szeroko analizowano zmienną dyrektywności rodzicielskiej oraz zmienną stylu komunikacji rodziców z dzieckiem i między sobą (Bugental, Shennum, 1984; Goodman i in., 1999; Quamma i in., 1994; Stewart, Rubin, 1995; Vecchio, O’Leary, 2008). Wyniki tych badań doprowadziły do sprzecznych konkluzji. Według badań Pettit i współpracowników (1988) oraz badań Krasno i Rubina (1983) dyrektywność rodziców nie ma związku z kompetencjami społecznymi ich dzieci. W przeciwieństwie do tego z badań Rose-Krasnor i współpracowników (1996) wynika, że dyrektywność rodziców ma związek z zachowaniami społecznymi dzieci. Badania Carlson-Jones i współpracowników (1980) dowodzą natomiast, że zachowania dyrektywne matki mają związek z zachowaniami agresywnymi ich dzieci. W zależności od kultury, w której prowadzono badania nad związkiem dyrektywności z wychowaniem dziecka wyniki okazywały się popierać tezę, że dyrektywność rodzicielska szkodzi wychowaniu dziecka (Carlson-Jones i in., 1980) lub przeciwnie, że może mieć pozytywny wpływ na rozwój dziecka (Szymańska, 2008).

Słownik psychologii określa „dyrektywę” jako „akt mowy, poprzez który mówca próbuje nakłonić słuchacza, żeby ten coś dla niego uczynił, np. »proszę zamknąć drzwi«” (Reber, Reber, 2005, s. 172). Dyrektywa może być również pośrednia. Jest wówczas „aktem mowy, w którym rozkaz, polecenie lub prośba ma nietypową strukturę syntaktyczną, właściwą innym formom, np. pytanie »czy wiesz, która jest godzina?« jest zwykle rozumiane jako prośba o podanie godziny, chociaż wypowiedź ma strukturę syntaktyczną prostego pytania domagającego się odpowiedzi »tak–nie«. »Ale tu gorąco« może być pośrednią prośbą daną innej osobie, żeby otworzyć okno, chociaż forma wypowiedzi to proste stwierdzenie dotyczące temperatury. W przeciwieństwie do dyrektywy, akt mowy tej kategorii oddziałuje w sposób pośredni, wymagający posługiwania się złożonymi regułami społecznymi i interpersonalnymi” (s. 172). „Być niedyrektywnym” znaczy więc tyle, co „unikać wszelkich sytuacji wywierania wpływu na drugą osobę”.

Inspirację do dodania zmiennej dyrektywności do modelu stanowiły badania amerykańskiej uczzonej Daphne Bugental (Bugental i in., 1999). W eksperymencie nad poczuciem wpływu rodzica na proces wychowawczy zauważyła ona, że gdy rodzic w sytuacji przedeksperymentalnej (*priming*) mówił o tym, że dziecko bardziej niż on sam ma wpływ na ich wzajemną relację, w czasie eksperymentu częściej stosował wobec dziecka zachowanie zabarwione agresją.

Wyniki tych badań wydają się pasować do koncepcji Guryckiej, która wskazywała na reprezentację dziecka w umyśle rodzica jako przyczynę wszystkich błędów wychowawczych. Dla błędu agresji Gurycka (2008) wymieniała reprezentację „dziecka jako szczególnie zagrażającego, niewygodnego, zbędnego w sytuacji” (s. 339). Zachowania agresywne rodzica mogą być więc również związane z reprezentacją, która prowadzi do hamowania aktywności dziecka. Zmienna ta została dodana do modelu w celu sprawdzenia, jaki poziom reprezentacji zwiększa poziom komunikatów agresywnych wobec dziecka. Dlatego w badaniach zweryfikowano hipotezę mówiącą o tym, że poznawcza reprezentacja dziecka jako osoby, której aktywność jest mniej ważna od aktywności rodzica, będzie dodatnio związana ze stosowaniem przez rodzica dyrektyw agresywnych wobec dziecka. Na rysunku 2 hipoteza ta została oznaczona symbolem H5.

Związek hamowania aktywności dziecka z poczuciem własnych kompetencji u dziecka

Przypomnijmy, że hamowanie aktywności dziecka jest – w opisanych badaniach – kontrolowane na obszarach ważnych ze względu na rozwój zdolności jednostki, skupia się więc na takich obszarach hamowania, jak relacyjno-społeczny, lingwistyczny (werbalny), dźwiękowo-słuchowy, rozumowo-pojęciowy (analityczny), przestrzenno-wizualny oraz kinestetyczny (behawioralny; Gurycka, 1970). Są to zarazem główne obszary aktywności dzieci w wieku przedszkolnym. Zakłada się, że hamowanie aktywności dzieci na obszarach związanych z ich aktualnym rozwojem odbija się negatywnie na rozwijaniu ich kompetencji w zakresach tych obszarów.

Poczucie kompetencji u dziecka można zdefiniować jako samoocenę dziecka dotyczącą jego własnych umiejętności w głównych sferach aktywności dla tego wieku: manualnej, motorycznej i społecznej (Gurycka, 1970), prowadzącą do poznawczej reprezentacji własnej osoby, spostrzegania siebie samego w wymienionych obszarach (*self-perception*; por. Harter, Park, 1984).

Wskazane przez Gurycką główne sfery aktywności dziecka w wieku przedszkolnym zostały tu potraktowane jako obszary rozwoju kompetencji dziecka w tym wieku. Zakłada się, że hamowanie tych sfer aktywności przyczynia się do spadku kompetencji manualnych, motorycznych i społecznych. Dla podtrzymania tej hipotezy warto przytoczyć słowa Barkera (1947, za: Reykowski, 1966):

„Ogólną »prymitywizację« czynności pod wpływem frustracji stwierdzono w słynnym eksperymencie Lewina nad regresją. Stwierdzono, że dzieci, u których spowodowano frustrację przez odebranie im atrakcyjnych zabawek, wykazują spadek poziomu konstrukcyjności zabawy (obniżenie tego poziomu i pojawienie się form rozwojowo wcześniejszych). Zjawisko to nazwano zjawiskiem regresji”.

Hamowanie aktywności dziecka może być więc przyczyną frustracji dziecka i w konsekwencji doprowadzić do spadku poziomu wykonania czynności, czy ogólniej – spadku kompetencji dziecka.

Tezę na temat związku hamowania ze spadkiem kompetencji u dzieci potwierdzają wyniki polskich badań prowadzonych przez Chłopkiewicz (1975b) nad dziećmi zahamowanymi. Dzieci zahamowane i nadmiernie uległe często doświadczały dużo krytyki ze strony dorosłych, co Chłopkiewicz uznała za przyczynę zahamowania u dzieci. Wyniki z badań Winterhoff (1997) również potwierdzają, że hamowanie kontaktów dziecka z rówieśnikami obniża poziom ich społecznych kompetencji, a hamowanie aktywności fizycznej przyczynia się do ogólnego spadku aktywności dzieci (np. Carver i in., 2009).

Zweryfikowanie powyższych zależności na próbie polskiej mogłoby stanowić cenny wkład do aktualnie prowadzonych na świecie dyskusji nad zjawiskiem hamowania aktywności dziecka i nad potencjalnym wpływem hamowania na spadek poczucia kompetencji u dziecka.

Wpływ temperamentu dziecka na związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą

Zakres pojęcia „temperament” nie jest jednoznaczny. Przez badaczy zorientowanych biologicznie jest on utożsamiany z pojęciem „osobowości” (np. Eysenck, 1985, za: Strelau, 2002). Wymienione w koncepcjach temperamentu wspólne charakterystyki dotyczą uznania go za uwarunkowane genetycznie, zauważalne od wczesnego dzieciństwa, względnie trwałe cechy osobowości (Strelau, 2002). W latach 70. XX wieku powstały pierwsze teorie temperamentu dziecka, m.in. teoria temperamentu Thomasa i Chess (1977, za: Śliwińska i in., 1995; Windle, 1989), rozwojowy model temperamentu Rothbart i Derryberry’ego (1981), koncepcja temperamentu

zahamowanego–niezahamowanego Kagana (1994) oraz behawioralno-genetyczna koncepcja Bussa i Plomina (1984; przegląd: zob. np. Śliwińska i in., 1995).

Do celów zaprezentowanej w niniejszej pracy analizy poziomu temperamentu badanych dzieci została wykorzystana koncepcja Thomasa i Chess (Chess, Thomas, 1984). Uwzględnienie tej koncepcji podyktowane było faktem, że jako jedyna koncepcja temperamentalna tłumaczy ona potencjalne przyczyny powstawania trudności w relacji z dzieckiem. W koncepcji tych autorów wyodrębniono dziewięć cech temperamentu, z których cztery zostały wprowadzone do analiz. Były to:

1. zdolności przystosowawcze, czyli łatwość zmiany reakcji dziecka w odpowiedzi na wymagania otoczenia;
2. roztargnienie, tj. stopień, w jakim zewnętrzne bodźce zmieniają kierunek zachowania dziecka;
3. wytrwałość, czyli czas, przez jaki dziecko potrafi zajmować się daną czynnością pomimo bodźców zakłócających;
4. dobry i zły nastrój dziecka, czyli tendencja do przeżywania pozytywnych lub negatywnych stanów emocjonalnych.

Wpływ plastyczności i nastroju dziecka na związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością. Temperament dziecka może mieć moderujący wpływ na związek rozbieżności (rozumianej jako odległość cech aktualnie posiadanych przez dziecko od cech pożądanых przez rodzica) z doświadczaną przez rodzica trudnością w sytuacji wychowawczej. Plastyczność (sztywność/elastyczność) dziecka to temperamentalna cecha warunkująca łatwość przystosowania się dziecka do nowych warunków. Dziecko o plastycznych cechach temperamentu może być odbierane przez rodzica jako łatwiej poddające się wpływom wychowawczym, łatwiejsze do kierowania. W ten sposób cecha ta może mieć wpływ na doświadczanie trudności przez rodzica. Nawet jeżeli dziecko nie posiada cech, które rodzic chce, żeby rozwinęło, rodzic może odbierać „plastyczne” dziecko jako łatwiejsze, a relację z nim – jako bardziej satysfakcjonującą niż relację zachodzącą między rodzicem a dzieckiem charakteryzującym się sztywnością temperamentalną. Drugą zmienną temperamentalną jest nastrój dziecka. Relacja z dzieckiem, które ma tendencję do przeżywania dobrego nastroju, może być odbierana przez rodzica jako łatwiejsza.

Na rysunku 2 zaprezentowany został model regresji hierarchicznej, w której plastyczność temperamentalna dziecka i nastrój pełnią pośredniczącą

rolę w związku rozbieżności i doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej. Cały model uwzględnia zróżnicowanie tego związku w grupach stratyfikowanych ze względu na płeć dziecka.

Wpływ a) podatności na roztargnienie oraz b) wytrwałości dziecka na związek hamowania aktywności dziecka ze spadkiem poczucia kompetencji u dziecka. Zarówno wytrwałość dziecka, jak i podatność na roztargnienie, mogą mieć modyfikujący wpływ na związek hamowania aktywności dziecka przez rodzica ze spadkiem poczucia kompetencji u dziecka. Dzieci, które posiadają niską podatność na roztargnienie, mogą mocniej pamiętać, bardziej przeżywać zakaz hamowania ich aktywności przez rodzica niż dzieci, które łatwo się rozprasza, a przez to mniej chętnie podejmować w przyszłości raz zakazane im aktywności. Takie dzieci mogą silniej przeżywać zakaz rodziców, ponieważ prawdopodobnie silniej niż dzieci o większej rozpraszalności starały się utrzymać swoją aktywność.

Poziomy temperamentu: plastyczność, roztargnienie, nastrój i wytrwałość, są w pracy kontrolowane jako zmienne pośredniczące w związkach rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą oraz w związku hamowania aktywności dziecka ze spadkiem poczucia jego kompetencji.

Usilne starania ochrony własnej aktywności mogą też podejmować dzieci cechujące się dużą wytrwałością. W sytuacji, w której pomimo starań nie uda się dziecku ochronić swojej aktywności, może dojść do rozwinięcia się u niego wyuczonej bezradności; dziecko może też zaniechać w przyszłości angażowania się w aktywności, które były wcześniej hamowane. Zadziałać może tu zwykłe zniechęcenie dziecka do czynności, które były zakazywane.

Na rysunku 3 zaprezentowany został model regresji hierarchicznej, w którym wytrwałość temperamentalna dziecka pełni pośredniczącą rolę w związku hamowania aktywności dziecka ze spadkiem poczucia jego kompetencji. Cały model uwzględnia zróżnicowanie tego związku w grupach stratyfikowanych ze względu na płeć dziecka.

WYBRANE WIELOZMIENNOWE TECHNIKI ANALIZY DANYCH

Aspekty metodologiczne pracy

Gurycka (1990), definiując pojęcie „błędu wychowawczego” poprzez odwołanie się do jego skutków, zastosowała cząstkową definicję probabilistyczną. Błąd wychowawczy jest według niej związany z ryzykiem (dla którego szacuje się prawdopodobieństwo) wystąpienia negatywnych dla rozwoju dziecka skutków. Do tak zdefiniowanego pojęcia nie stosują się zarzuty o jego nieostrości²¹, jak również zarzuty dotyczące jego nieadekwatności, gdyż poszczególne egzemplarze (desygnaty) zaliczyć można do zakresu terminu tylko z pewnym prawdopodobieństwem (Maruszewski, 2003). W związku z tym nie można pytać o przykładowe przejawy błędu wychowawczego (np. „czy kiedy rodzic nie pozwala dziecku rysować kredkami po ścianie, to czy popełnia błąd, ponieważ hamuje aktywność dziecka?”). Jest to pytanie rozstrzygające, na które nie możemy udzielić jednoznacznej odpowiedzi („tak” lub „nie”). Możemy jedynie stwierdzić, że istnieje pewne prawdopodobieństwo, że określone postępowanie rodzica może wywołać negatywne doświadczenie u dziecka i że powinno zostać zastąpione kierunkowaniem aktywności dziecka przez rodzica. Wyłącznie z pewnym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że niektóre zachowania rodzica hamujące aktywność dziecka (ZH) mogą przynosić negatywne dla dziecka skutki (NS) i dopiero takie zachowania są błędem (B). Tak zdefiniowane pojęcia mają jednak użyteczność naukową²².

Zauważmy, że znaczenie błędu zawiera w sobie aspekt oceniający. W nauce wolno używać pojęć oceniających jedynie w specyficznych sytuacjach badawczych, w których wartościujące nastawienie i oceny są główną

21 Zarzuty o nieostrości pojęcia nie mają tu zastosowania, gdyż zakres pojęć definiowanych z użyciem cząstkowej definicji probabilistycznej jest niejasny.

22 Definicje probabilistyczne są powszechnie stosowane w nauce, gdyż dla wielu pojęć nie daje się wskazać ich ostrego zakresu. W zasadzie wszystkim konceptom psychologicznym można by zarzucić słabą definiowalność (por. np. pojęcie „inteligencja” – można o niej mówić jedynie z pewnym prawdopodobieństwem, np. jeżeli w pewnych sytuacjach osoba przejawia pewne zachowania, to najpewniej jest inteligentna).

przesłanką budowy pojęć²³ (Nowak, 2007). Właśnie z taką sytuacją mamy do czynienia w przypadku koncepcji błędu wychowawczego (autorka omawianej koncepcji operuje też między innymi terminem „poprawne zachowania rodzica”; por. Gurycka, 1990). Bez wątpienia ogromnym atutem koncepcji Guryckiej jest jej kompleksowość oraz wskazanie związków podstawowych pojęć z innymi pojęciami. Te charakterystyki koncepcji Guryckiej pozwoliły Szymańskiej na sformułowanie modelu substancyjnego.

Jako że proces wychowawczy jest zjawiskiem w dużym stopniu niezależnym od dziecka, uwarunkowanym czynnikami środowiskowymi oraz wpływem innych osób, oraz że składa się na niego szereg zachowań dających się mierzyć i kontrolować, słuszne jest rozpatrywanie go z punktu widzenia mechanizmów regulacyjnych, przyczynowo-skutkowych. Zauważmy przy tym, że hamowanie aktywności dziecka również jest zjawiskiem istniejącym realnie, realnym zachowaniem rodzica, dającym się obserwować, mającym swoje przyczyny, skutki oraz wpływającym na dziecko (por. Gurycka, 1990). Rozwiązaniem optymalnym wydaje się zatem wyprowadzanie modeli przyczynowo-skutkowych w celu udzielania odpowiedzi na pytania dotyczące przebiegu procesu wychowawczego, pojawiających się w jego trakcie trudnień, a także ich skutków.

Do modelu sformułowanego w porządku mechanizmów regulacyjnych, przyczynowo-skutkowych, należy dobrać odpowiednią metodę badawczą, która pozwoliłaby zweryfikować tenże model. Dobór metod analizy danych podyktowany był koniecznością oszacowania trafności modelu teoretycznego opartego na zjawisku traktowanym jako proces. Zadanie to stanowiło pierwszy metodologiczny problem badań – metoda odpowiednia do zamierzonych analiz musiała umożliwiać ocenę związków pomiędzy wieloma zmiennymi w jednym badaniu. Kontrolowanie wpływu temperamentu dziecka na związki opisane w modelu substancyjnym wymagało przy tym wykorzystania techniki, która umożliwiałaby analizowanie efektów interakcji dla zjawisk hierarchicznych – był to drugi metodologiczny problem badań.

Równocześnie poczyniono starania umożliwiające wykrycie związku innych zmiennych (uwzględnionych w badaniu), których wpływ nie był brany pod uwagę na poziomie teoretycznym, na zmienną zależną (jaką jest hamowanie aktywności dziecka). Chodziło więc o wykorzystanie techniki, która

23 „Buduje się wówczas wzorce, normatywne standardy, które mają służyć do oceny porównywanych z nimi sytuacji” (Nowak, 2007, s. 164). Odniesienie do normy staje się podstawą do wyprowadzenia takiego pojęcia, por. np. „zdrowa osobowość” – „osobowość zaburzona”.

umożliwiłaby prowadzenie analiz eksploracyjnych, a nie weryfikacyjnych – stanowiło to kolejny metodologiczny problem badań.

Dokładne analizy charakteru problemów badawczych umożliwiły wybór trzech głównych technik badawczych. Dla zweryfikowania modelu substancywnego wybrano metodę modelowania przy pomocy równań strukturalnych. Dla zweryfikowania istnienia efektu interakcji zmiennych z poziomu nadrzędnego oddziaływującego na związek zmiennych z poziomu podstawowego wybrano technikę hierarchicznej regresji dwupoziomowej. Technika *data mining* wybrana została natomiast do wykrycia takich zależności w zbiorze, które nie zostały przewidziane na poziomie podstawowym, a które mogłyby objaśnić zmienną hamowania aktywności dziecka oraz dobór przez rodzica celów wychowawczych.

Modelowanie przy pomocy równań strukturalnych (*structural equation model*, SEM) zostało wykorzystane w celu zweryfikowania siły związków pomiędzy konstruktami w sieci wzajemnych zależności. Opisane modele substancywne nie tylko odzwierciedlają proces hamowania aktywności dziecka, ale również mają charakter strukturalny, tj. przyjmują postać struktur (do analiz takich zjawisk stosuje się technikę modelowania przy pomocy równań strukturalnych; zob. np.: Aranowska, 1996, 2005; Konarski, 2009; Szymańska, w druku). Modele SEM uprawdopodobniają wystąpienie zjawiska przyczynowo-skutkowego (Szymańska, w druku). Jak podaje Konarski (2009) „jeżeli na podstawie teorii substancywnej oraz/lub planu badawczego możemy przyjąć, że postulowany model jest adekwatny, to informacja o sile wpływu będzie dokładnie reprezentowała proces przyczynowy leżący u podłoża tych zmiennych” (s. 18). Jeżeli natomiast testowany model SEM jest teoretycznie zdeterminowany przez silną teorię procesu substancywnego, to przyjmuje status modelu substancywnego, reprezentującego stabilne zależności przyczynowe w rozważanym procesie generującym dane²⁴.

Za wykorzystaniem modelowania za pomocą równań strukturalnych w celu weryfikacji modelu substancywnego przemawiały również względy

²⁴ Należy jednak mieć na względzie, że modelowanie SEM nie musi być wykorzystywane jedynie jako technika weryfikująca. Jeżeli badacz nie posiada teorii, wówczas SEM może służyć jako potężne narzędzie eksploracyjne. Nie jest to jego główne przeznaczenie, ale z pewnością wymaga odnotowania (Hair, Black, Babin, Anderson, Tatham, 2006). W takim wypadku obliczane modele traktować należy jako modele eksploracyjne. Prezentowany w pracy model ma charakter weryfikujący:

1. został skonstruowany przy pomocy wiedzy teoretycznej przed rozpoczęciem badań;
2. niektóre związki w modelu były dwukrotnie weryfikowane: w badaniach pilotażowych oraz w badaniach właściwych.

etyczne. Podjęto decyzję o prowadzeniu badań przy użyciu modelowania SEM, mając głęboką świadomość potencjalnych negatywnych skutków błędu wychowawczego dla dziecka²⁵. Gurycka zaliczyła do nich spadek emocji pozytywnych, reaktancję i pogarszającą się relację z rodzicem. Świadomość tych skutków, troska o bezpieczeństwo dzieci i ich rodzin, podyktowała konieczność znalezienia alternatywnej do eksperymentu, który jest bardzo ograniczoną metodą, innej techniki badawczej. Możliwość tę niesły modele SEM, które są techniką umożliwiającą zastąpienie eksperymentu (Konarski, 2009)²⁶.

Modelowanie w technice SEM umożliwiło odtworzenie procesu na poziomie teoretycznym. Metoda kwestionariuszowa umożliwiła zaledwie pozyskanie danych, natomiast najważniejszą czynnością było określenie wzajemnych związków między zmiennymi oraz hierarchii tych relacji na poziomie teoretycznym, przy modelowaniu zjawiska. Metoda SEM zweryfikowała warunkowany przez przesłanki teoretyczne model.

W badaniach opisywanych w literaturze anglojęzycznej modelowanie za pomocą równań strukturalnych znajduje swoje szerokie zastosowanie w analizach zjawisk rozpatrywanych jako procesy (np. dotyczących efektywności kształcenia, edukacji; zob. np. Teo, Khine, 2009) dziejących, zmieniających, przekształcających się. Modelowanie przy pomocy równań strukturalnych powstało do wyjaśniania zjawisk złożonych zarówno w sensie strukturalnym (posiadających struktury latentne, a więc odzwierciedlające cechy ukryte), jak i w sensie funkcjonalnym, a więc w pewnym sensie do wyjaśniania dynamiki tych zjawisk. Uważa się je również za specyficzną metodę weryfikacji zjawisk o charakterze przyczynowo-skutkowym, jeżeli u podstaw tych zjawisk stoi silna teoria opisana w weryfikowanym modelu substancywnym (Hair i in., 2006; Konarski, 2009). Zastosowanie modeli strukturalnych pozwala również w dużym stopniu wyeliminować problemy związane ze współskorelowaniem zmiennych oraz zweryfikować strukturę zjawiska w jednym badaniu (Aranowska, 1996, 2005; Konarski, 2009; Nowak, 2007).

25 Warto pamiętać, że Gurycka (1990) prowadziła pierwsze badania nad błędem przy użyciu eksperymentów. Wyniki tych eksperymentów powinny być wzięte pod uwagę w trakcie planowania kolejnych badań. Po zapoznaniu się z wynikami uzyskanymi przez Gurycką, autorki uznały metodę eksperymentalną za zbyt zagrażającą dobru dzieci i ich relacji z rodzicami.

26 „Stosowanie SEM implikuje wiarę, że wnioskowanie przyczynowe jest racjonalne i możliwe z danymi nieempirycznymi. SEM oferuje alternatywną i uzupełniającą metodologię do badań eksperymentalnych w egzaminowaniu wiarygodności hipotetycznych modeli procesów substancywnych. Strategia SEM jest szczególnie przydatna wtedy, gdy badanie eksperymentalne nie jest możliwe z powodów etycznych lub praktycznych” (Konarski, 2009, s. 18–19).

Idealnym rozwiązaniem do analizy zjawisk przyczynowo-skutkowych byłoby zastosowanie modeli longitudinalnych w połączeniu z modelowaniem SEM²⁷. Jest to jednak niemożliwe ze względów czasowych (realizacja takiego projektu wymagałaby wielu lat).

Drugą metodą wybraną do analiz danych w celu określenia wpływu temperamentu dziecka na związki z poziomu podstawowego opisane w modelu substancywnym była regresja hierarchiczna. Zastosowanie modelu hierarchicznego umożliwia kontrolę efektów interakcji pomiędzy strukturami z różnych poziomów organizacji. Metoda ta jest aktualnie najbardziej zaawansowaną techniką w modelach wielozmiennowych, dopiero od niedawna wykorzystywaną w badaniach (Heck, Thomas, 2009)²⁸.

Trzecią i ostatnią metodą badawczą była technika algorytmów matematycznych, tzw. technika ujawniania konwencji danych (*data mining*). Technika *data mining* uznawana jest za odpowiednią do badania procesu. W literaturze istnieje wiele przykładów wykorzystania algorytmów matematycznych dla analiz procesu (a nie jedynie do analizy zjawisk statycznych; por. Nisbet, Elder, Miner, 2009). Technika algorytmów matematycznych (a dokładnie algorytmu Quinlana) została w Polsce po raz pierwszy wykorzystana do analizy zjawisk psychologicznych przez Rzechowską (2004, 2011a, 2011b). Rzechowska posłużyła się tą techniką w celu analizy różnych zjawisk psychologicznych ujmowanych z perspektywy procesualnej. Szymańska (2012b) algorytm *classification & regression tree* wykorzystwała do predykcji zachowań dzieci na podstawie stylu komunikacji ich rodziców. Górski i Janicki (2012) wykorzystali maszynę wektorów wspierających do ukazania relacji między pismem ręcznym a diagnozowaniem osobowości.

Podsumowując, wykorzystana w pracy metodologia badań stanowi przykład zastosowania najnowszych metod wielozmiennowych w modelach jedno- i wielopoziomowych (Bartholomew i in., 2008). Zastosowanie jej do

²⁷ Połączenie modeli SEM oraz metod analizy wzrostu krzywych (*Latent Growth Curve Models*, LGM) pozwala wyjaśnić wiele zjawisk zmieniających się w czasie. Budowanie modeli opartych jedynie na analizie wzrostu krzywych (LGM) nic nie wyjaśnia – nie wiadomo bowiem, dlaczego krzywa spada albo wzrasta. Dopiero modelowanie przy pomocy równań strukturalnych może dać na to odpowiedź. Rekomendowane jest ich łączenie.

²⁸ Modele hierarchiczne wykorzystują założenie analizy wariancji w celu wyjaśnienia struktury wyników znajdujących się w zbiorze dzięki wprowadzaniu kolejnych zmiennych z różnych poziomów organizacji. Złożoność modelu hierarchicznego (regresji hierarchicznej) jest jednak banalna w porównaniu ze złożonością i mocą wyjaśniania jednopoziomowego modelu, weryfikowanego przy pomocy równań strukturalnych. Jednopoziomowy model SEM w swojej złożoności oraz mocy weryfikującej i wyjaśniającej może zostać prześcignięty jedynie przez hierarchiczny model równań strukturalnych.

analiz procesu wychowawczego może dać odpowiedź na wiele pytań dotyczących przebiegu tego procesu. Tego typu analizy rzadko były i są podejmowane na tak szeroką skalę w dotychczasowych i współczesnych badaniach.

W literaturze przedmiotu można spotkać analizy relacji rodzic–dziecko przy użyciu modeli równań strukturalnych (np. Bugental i in., 1997), jednak, pomimo swoich niewątpliwych zalet, nie są one stosowane często. Podobnie związki pomiędzy pozostałymi zmiennymi w modelu (np. między reprezentacją dziecka u rodzica czy doświadczaną trudnością i hamowaniem aktywności dziecka) rzadko są przedmiotem zainteresowania. Powiązania par tych zmiennych, np. komunikacji (dyrektywności) agresywnej i reprezentacji (Bugental, Happaney, 2000; Bugental i in., 1999; Szymańska, 2008, 2009a, 2009b) czy reprezentacji dziecka i kontroli rodzicielskiej (Szymańska, 2009c, 2010) w świetle weryfikowania ich relacji (w projektowanym modelu), będą interpretowane w innym miejscu niniejszej pracy.

W związku z tym, że wiele aspektów procesu wychowawczego (np. doświadczenie trudności wychowawczych, reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, reprezentacja siebie w umyśle dziecka czy poczucie własnej wartości u dziecka) ma charakter zjawisk subiektywnych, niektórzy naukowcy uważają, że powinny one być badane metodami jakościowymi²⁹ (por. np. Straś-Romanowska, 2007). Nurt wieloparadygmatyczności, podkreślający aspekt cielesno-duchowy i dobierający do niego metody empiryczno-eksperymentalne (ilościowe) oraz jakościowe, ma już swoją wieloletnią tradycję w naukach o wychowaniu zarówno w Polsce, jak i za granicą (por. Krüger, 2005). Dyskusje dotyczące wyższości jednej z metod nad drugą (jakościową nad ilościową lub odwrotnie) w publikacjach z zakresu nauk społecznych i w pracach dotyczących problematyki wychowania znajdują swój epilog w próbie łączenia obydwu metod, co ze względów implikacyjnych i teoretycznych ma głęboki sens (por. Babbie, 2007; Krüger, 2005).

Równocześnie niewystarczające wydaje się badanie jedynie czynników wychowawczych, pomijając ich implikacje, tj. „przebieg zmian w psychice dziecka [zaistniałych] na skutek ingerencji wychowawczej” (Gurycka, 1979, s. 13). Dane uzyskane z badań retrospektywnych nad skutkami błędów wychowawczych mogą prowadzić do błędnych wniosków. W ich interpretacji

²⁹ Autorki mają odmienne zdanie na ten temat. Techniki ilościowe równie dobrze radzą sobie z pomiarem zjawisk subiektywności, czego przykładem są kwestionariusze samoopisowe. Żyjemy w dobie łączenia technik jakościowych z ilościowymi (poprzez np. rekodowanie macierzy danych czy prowadzenie badań jakościowych, a następnie weryfikowanie wniosków z nich płynących przy pomocy analizy ilościowej; por. np. Babbie, 2007). Argument o wyższości techniki jakościowej dla analizy zjawisk subiektywności wydaje się archaizmem.

należy odwołać się m.in. do wiedzy na temat funkcjonowania pamięci ludzkiej, która jest nieodporna na błędy wspomnień (Jagodzińska, 2008); należy mieć także na uwadze fakt, że dane te pochodzą od osób, które jako dzieci mogły prowadzić jedynie spontaniczną, a nie świadomą (tj. naukową) obserwację zachowań swoich rodziców (por. Babbie, 2007). Najgroźniejszym błędem interpretacyjnym wydaje się łączenie w sposób nierzetelny skutków z błędami. Stąd ważne jest, aby badania nad hamowaniem aktywności własnej dziecka były przeprowadzone w trakcie trwania procesu wychowawczego (tj. na dzieciach, a nie osobach dorosłych) i aby były przeprowadzone w oparciu o rzetelne metody pomiaru, z uwzględnieniem implikacji błędu. Projekty badawcze dotyczące procesu wychowawczego powinny również uwzględniać możliwie najszerszy zakres tego procesu (tj. zarówno oddziaływanie wychowawcze, jak i skutki tego oddziaływania), ponieważ tylko wówczas badacz będzie mógł zweryfikować skuteczność procesu wychowawczego (Gurycka, 1979). Dzięki połączeniu twardych technik badawczych: modelu równań strukturalnych, analizy ścieżkowej, metody *data mining* oraz modelu regresji hierarchicznej można uzyskać odpowiedzi na wiele pytań postawionych w części teoretycznej niniejszej pracy.

Kolejne podrozdziały mają na celu scharakteryzowanie metod badawczych wykorzystywanych w omawianym projekcie badawczym.

Modelowanie przy pomocy równań strukturalnych

Structural equation modeling (SEM) należy do rodziny modeli statystycznych, których zadaniem jest wyjaśnianie relacji między zmiennymi. Stanowi unikatową kombinację analizy czynnikowej i regresji, ale w przeciwieństwie do innych metod korelacyjnych bada równocześnie wiele zależności w jednym modelu. Ogólny model równań strukturalnych zawiera struktury latentne (reprezentujące cechy ukryte), co odróżnia go od analizy ścieżkowej (Konarski, 2009). Struktury latentne reprezentują cechy psychiczne, których wskaźnikami są zmienne obserwowalne. Na mocy światowej umowy statystyków na grafach prezentujących modele równań strukturalnych zmienne obserwowalne zaznaczane są przy pomocy kwadratów, a struktury latentne (ukryte) – przy pomocy owali (por. oznaczenia na rysunku 6). Dodanie struktur latentnych do modeli ścieżkowych można potraktować jako wkład psychometrii w rozwój tychże modeli (Konarski, 2009).

Modele weryfikowane przy pomocy SEM są reprezentacją teorii, która jest systematycznym rozkładem relacji spójnie wyjaśniających dane zjawisko. Waga teorii w modelowaniu strukturalnym jest ogromna, ponieważ wszystkie wymagane zależności muszą być zaproponowane jeszcze przed przystąpieniem do pomiaru. Chociaż SEM dla analiz przyczynowo-skutkowych wymaga przeprowadzenia badań longitudinalnych, to jednak nawet pojedyncze badanie może dostarczyć niezbędnych dowodów, aby potwierdzić związek przyczynowo-skutkowy, musi jednak być oparte na solidnej teorii (Hair i in., 2006; Konarski, 2009; Szymańska, w druku). SEM nie jest więc narzędziem do prowadzenia analiz eksploracyjnych³⁰. Modelowanie przy pomocy równań strukturalnych wymaga przed przystąpieniem do wyliczeń opracowania dokładnej teorii uwzględniającej teoretyczny opis konstruktywów psychicznych oraz zależności pomiędzy nimi. Gdy jednak badacz przedstawi opis zjawiska i opisz zależności między poszczególnymi strukturami, SEM staje się potężnym narzędziem weryfikującym poprawność modelu (por. Hair i in., 2006). Jak zauważają metodolodzy (np. Konarski, 2009), ogólne modele równań strukturalnych nie tyle weryfikują istnienie zjawiska, ile pozwalają stwierdzić, że zaproponowany model zjawiska jest błędny. Mają więc one swój szczególny wkład w falsyfikowanie koncepcji teoretycznych.

Modelowanie przy pomocy równań strukturalnych możnaby porównać do analizy ścieżkowej, jednak cechą wyróżniającą tej metody jest uwzględnianie zmiennych latentnych reprezentujących jakąś nieobserwowalną zmienną (cechę ukrytą). Zmienne obserwowalne mogą być np. pytaniami na skalach lub nawet całymi skalami. Pomimo że do zidentyfikowania modelu wystarczy, żeby struktury miały od dwóch do trzech zmiennych obserwowalnych, to – jak zauważa Aranowska (2005) – mała ich liczba może wskazywać na słabą trafność teoretyczną konstruktów. Wątpliwe jest bowiem skuteczne zoperacjonalizowanie cechy przy pomocy dwóch pytań, o ile nie są to czyste markery. Model strukturalny wymaga więc uwzględnienia wielu zmiennych w badaniu, gdyż taka struktura umożliwia wyłonienie konstruktywów latentnych. Do opisu i weryfikacji ogólnego modelu równań strukturalnych wyprowadza się dwa modele: model pomiarowy oraz model strukturalny.

Model pomiarowy. Poniżej przedstawiono ogólny schemat postępowania przy tworzeniu i weryfikowaniu modeli równań strukturalnych. Ogólność

³⁰ Choć potrafi to robić, to jednak nie jest do tego przeznaczony. Badacz, który używa go do celów eksploracyjnych, powinien to wyraźnie zaznaczyć (Hair i in., 2006).

opisu wynika z wielkiej złożoności matematycznej metody, której w szczególności nie sposób w tym miejscu przedstawić (Konarskiemu [2009] opis modeli równań strukturalnych zajmuje kilkaset stron!). Autorki niniejszej pracy poprzestaną więc na przytoczeniu ogólnego algorytmu obliczeniowego wraz z interpretacją wyników.

W pierwszym etapie weryfikowania modelu buduje się model pomiarowy, czyli przeprowadza się konfirmacyjną analizę czynnikową jedno- lub wielopoziomową (*confirmatory factor analysis*, CFA). Budowa modelu pomiarowego ma na celu sprawdzenie, czy konstrukty latentne są dobrze zbudowane, tzn. czy czynnik latentny w wystarczającym stopniu objaśnia wariancję swoich zmiennych obserwowalnych. Na strukturę wyniku zmiennej obserwowanej składa się (zgodnie z liniowym przedstawieniem we wzorze 1) kilka miar:

Wzór 1:

$$x_1 = \lambda_{x1} \cdot i\xi_1 + \sigma_1$$

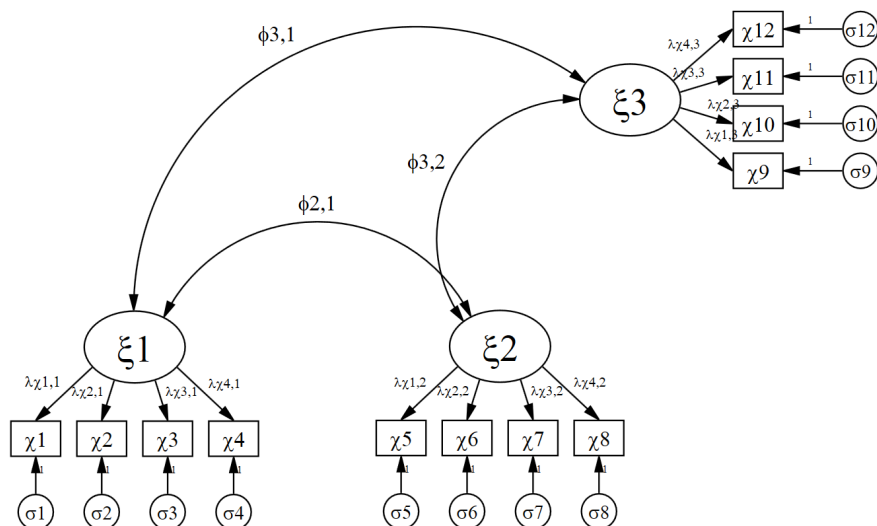
gdzie:

- λ jest ładunkiem czynnikowym,
- σ jest wariancją błędu (Hair i in., 2006, s. 777),
- ξ symbolizuje zmienne latentne,
- x symbolizuje zmienne obserwowalne.

Jak widać, jest to równanie liniowe, w którym λ rozumiana jest jako specyficzny związek (korelacja) x oraz ξ .

Model konfirmacyjnej analizy czynnikowej, podobnie jak model strukturalny, może być przedstawiony przy pomocy grafów. Przykład modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej został przedstawiony na rysunku 6. Cechą charakterystyczną konstrukcji takiego grafu jest dwustronna relacja między konstruktami latentnymi (strzałka z podwójnym grotem).

W grafach opisujących równania strukturalne strzałki są jednostronne, kierunkowe.



Rysunek 6. Model konfirmacyjnej analizy czynnikowej (*confirmatory factor analysis*, CFA), gdzie λ jest ładunkiem czynnikowym, σ jest wariancją błędu, X symbolizuje zmienne obserwowalne, ξ symbolizuje zmienne latentne, a ϕ symbolizuje korelacje pomiędzy zmiennymi latentnymi.

Podczas konstrukcji modelu pomiarowego należy zwrócić uwagę na kilka rzeczy. Po pierwsze, λ nie powinna przyjmować wartości mniejszej niż 0,7, ponieważ podniesiona do kwadratu da wartość mniejszą niż 0,5, co będzie oznaczało, że zmienna latentna objaśnia jedynie 50% zmienności zmiennej obserwowalnej. Jeżeli wartość λ będzie mniejsza niż 0,7, wówczas wartość zmiennej dla danego konstruktu latentnego zaczyna być wątpliwa.

W modelu pomiarowym należy też zwrócić uwagę na tzw. wariancję wyjaśnioną (*variance extracted*, VE) dla danej zmiennej latentnej i sprawdzić ją według wzoru 2:

Wzór 2:

$$VE = \frac{\sum_{i=1}^n \lambda_i^2}{n}$$

gdzie:

i jest numerem zmiennej obserwowalnej będącej wskaźnikiem zmiennej latentnej,

λ jest ładunkiem czynnikowym,

n jest liczbą zmiennych obserwowalnych objaśnianych przez zmienną latentną.

Jak widać, wariancja wyjaśniona (VE) jest uśrednionym wskaźnikiem pojedynczych współczynników determinacji przez ξ . Według wzoru 2 oblicza się estymator wariancji wyjaśnionej, a zatem wartości λ_i muszą być duże, aby ich kwadraty można było traktować jako wystarczające wyjaśnienie zmienności konkretnej zmiennej latentnej przez dane zmienne obserwowalne.

Wariancja wyjaśniona powinna być wyliczona dla każdej zmiennej latentnej. Jeżeli wartość wariancji wyjaśnionej jest niższa od 0,5, oznacza to, że w zmiennych obserwowalnych duża część zmienności jest niewyjaśniona przez ten czynnik. Innymi słowy mówiąc, zmienne obserwowalne nie są dobrymi wskaźnikami konstruktów.

Podczas weryfikacji modelu pomiarowego należy również obliczyć rzetelność każdego konstruktów latentnych. W tym celu wykorzystuje się wzór 3 zaproponowany przez Jöreskoga:

Wzór 3:

$$CR = \frac{(\sum_{i=1}^n \lambda_i)^2}{(\sum_{i=1}^n \lambda_i)^2 + \sum_{i=1}^n \sigma_i^2}$$

gdzie:

CR to skrót terminu *construct reliability* (rzetelność konstruktów),

i jest numerem zmiennej obserwowalnej będącej wskaźnikiem zmiennej latentnej,

λ jest ładunkiem czynnikowym,

δ jest wariancją błędu³¹.

Miary statystyczne są z reguły albo definicjami, albo sensownie – w sposób uzasadniony – wynikają ze złożenia innych miar. Sposób traktowania rzetelności zmiennej latentnej stosowany przez Autorki niniejszej pracy (przy modelowaniu strukturalnym) wynika z posługiwania się przy ocenach zmienności tych cech – współczynnikami determinacji jednej zmiennej przez inne. Sformułowany przez Jöreskoga (na którego powołują się różni autorzy, np. Hair i in. [2006]) wzór 3 jest konwencją, propozycją, którą

³¹ Niestety w książkach podane są złe wzory rzetelności dla zmiennych latentnych (Hair i in., 2006). Przed podniesieniem wartości λ do kwadratu proponuje się ich dodawanie, podczas gdy korelacji nie dodaje się.

można zaakceptować lub nie. Wiadomo, że korelacji (podobnie jak odchyłeń standardowych) nie wolno dodawać (por. wzór 3); ich suma ani średnia nie mają interpretacji statystycznej.

Aranowska dokonała korekty wzoru Jöreskoga (wzór 4):

Wzór 4:

$$\gamma = \sqrt{\frac{(\sum_{i=1}^k \lambda_i)^2}{\sum_{i=1}^k \lambda_i^2 + \sum_{i=1}^k (1 - \lambda_i^2)}} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^k \lambda_i^2}{\sum_{i=1}^k \lambda_i^2 + \sum_{i=1}^k 1 - \sum_{i=1}^k \lambda_i^2}} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^k \lambda_i^2}{k}}$$

gdzie:

k to liczba zmiennych obserwowalnych,

λ_i^2 to związek i -tej zmiennej obserwowalnej ze zmienną latentną,

γ jest przeciętną, specyficzną złożoną korelacją wszystkich zmiennych obserwowalnych.

Wzór γ Aranowskiej różni się od propozycji Jöreskoga. Jego największą zaletą jest stałość przy liczbie zmieniających się zmiennych obserwowanych tak samo korelujących z konstruktą. Wzór Jöreskoga powodował gwałtowny przyrost oceny trafności (przy k dążącym w kierunku ∞) nawet dla stałych, bardzo niskich λ . Intuicja podpowiada, że ocena w takiej sytuacji powinna maleć.

Obydwie miary (wzory 3 i 4) mają wartości z przedziału (0,1). W książce będziemy podawać miary rzetelności obliczone zarówno na podstawie wzoru 3, jak i 4. Wartości obliczone według wzoru 4 będziemy podawać w nawiasach za wartościami obliczonymi według wzoru 3.

Podobnie jak w przypadku rzetelności obliczanych dla skal psychometrycznych, wartości $0,6 < CR < 0,7$ przyjmuje się za wartości słabo akceptowalne, a wartości $CR > 0,7$ jako wystarczające, a $CR > 0,8$ – jako dobre.

Konieczne jest również sprawdzenie trafności różnicowej. W przypadku CFA wymaga się, aby zmienne obserwowalne były objaśniane przez swoją zmienną latentną, a zarazem by nie były objaśniane przez inne zmienne latentne. Chodzi więc o to, żeby nie występowała krzyżowość, czyli częściowa identyczność treści składających się na definicje różnych zmiennych latentnych. Kolejno porównuje się VE (wartość wariancji otrzymanej) czynnika latentnego z korelacją między zmiennymi latentnymi. Gdy VE jest większa niż ϕ (korelacja pomiędzy zmiennymi latentnymi), oznacza to, że zmienna

latentna objaśnia więcej wariancji swoich zmiennych obserwowalnych niż inna zmienna latentna.

Należy zauważyć, że podczas sprawdzania sensowności postaci powiązań w konfirmacyjnej analizie czynnikowej (jak również podczas ich sprawdzania w modelu strukturalnym) niedopuszczalne jest (bez podania poważnych podstaw teoretycznych) korelowanie wariancji błędów (σ). Byłoby to nieuczciwe doprowadzanie do dopasowania modelu poprzez czynienie macierzy otrzymanej podobną do macierzy nasyconej (dyskusja: zob. Hair i in., 2006). Jak jednak zauważa Konarski (2009), wykazanie, że błędy są skorelowane, dowodzić może, że pozycje ze skorelowanymi błędami tworzą osobny czynnik. Dopuszczenie do skorelowania błędów sprawiłoby, że model charakteryzowałby się lepszym dopasowaniem do danych, podczas gdy w rzeczywistości mogłoby tak nie być.

Ostatnią rzeczą, którą należy sprawdzić podczas budowy modelu pomiarowego, są wartości statystyk dopasowania (takich jak χ^2 i RMSEA). Dokładniejszy opis tych statystyk zostanie podany w części opisującej dopasowanie ogólnego modelu równań strukturalnych. W tym miejscu jedynie nadmienimy, że idealnie byłoby, aby wartość statystyki χ^2 była na tyle mała, aby nie przekraczała wartości krytycznej (w rozkładzie prawdopodobieństwa χ^2) odpowiadającej poziomowi istotności równemu 0,05 przy stopniach swobody opisanych wzorem 5. Chodzi o to, by wartość p (p -value) była większa od 0,05 (co oznacza, że nie można uznać, że model pomiarowy istotnie różni się od modelu wynikającego z danych obserwowalnych) i aby wartość statystyki RMSEA była niższa niż 0,08. Taka wartość tych statystyk implikuje, że macierz otrzymana z modelu obliczanego (*default model*)³² nie różni się od macierzy nasyconej (*saturated model*)³³.

Wzór 5:

$$df = \frac{p(p+1)}{2} - t$$

Wzór 6:

$$t = 2p + k$$

³² Model obliczany to model, w którym uwolnione zostały stopnie swobody, w którym nie wylicza się niektórych relacji pomiędzy zmiennymi nie przewidzianymi na poziomie teoretycznym. To model, którego zweryfikowanie docelowo interesuje badacza.

³³ Model nasycony posiada wszystkie możliwe relacje, nie ma uwolnionych żadnych stopni swobody. Jego liczba stopni swobody wynosi $df = 0$, a wartość statystyki $\chi^2 = 0$.

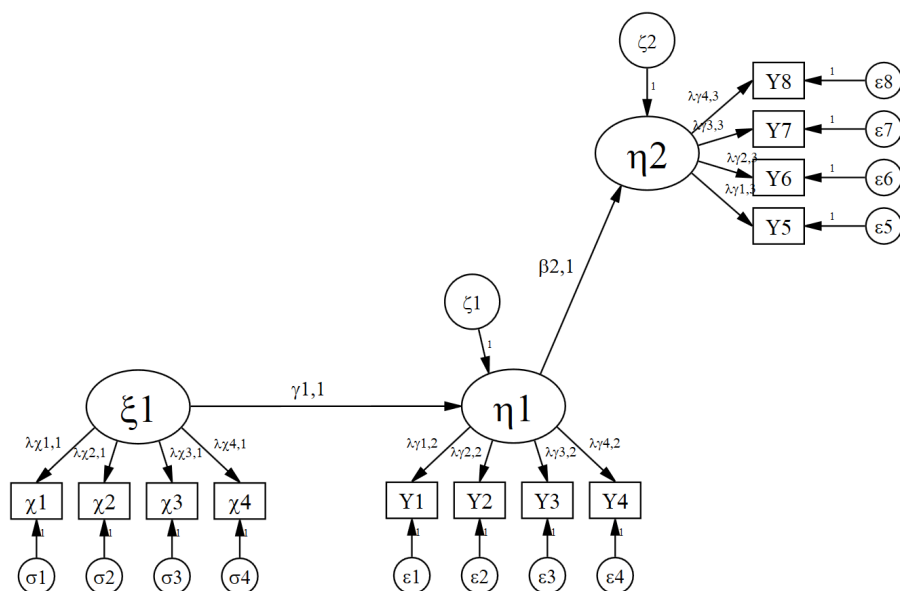
gdzie:

- t to liczba obliczanych w modelu parametrów,
- p to liczba wszystkich zmiennych obserwowalnych,
- k to liczba powiązań pomiędzy zmiennymi latentnymi.

Gdy model pomiarowy zostanie pomyślnie zbudowany, przechodzi się do etapu drugiego, jakim jest weryfikowanie pełnego modelu równań strukturalnych.

Model strukturalny. Koncepcja dotycząca natury relacji między konstrukta-
mi (cechami latentnymi) określana jest w urposzczeniu teorią strukturalną,
natomiast model strukturalny reprezentuje tę teorię i najczęściej przedsta-
wiany jest w postaci diagramu.

To, czy zmienne latentne są endogeniczne (zależne) czy egzogeniczne (niezależne), zależy od weryfikowanej teorii strukturalnej. Zmienne endogeniczne oznaczane są symbolem η i towarzyszy im błąd (oznaczany symbolem ζ), natomiast zmienne egzogeniczne, czyli zmienne niezależne, oznaczane są symbolem ξ i nie definiuje się dla nich błędu (por. rysunek 7). Zależności pomiędzy zmiennymi endogenicznymi a egzogenicznymi są oznaczone symbolem γ , a zależności pomiędzy zmiennymi endogenicznymi – symbolem β . Zmienne obserwowalne dla zmiennych endogenicznych są oznaczane symbolem Y , a ich błędy – symbolem ε . Z kolei zmienne obserwowalne dla zmiennych egzogenicznych są oznaczane symbolem X , a ich błędy – symbolem σ . Model wizualny nazywa się diagramem ścieżkowym (*path diagram*). Przykładowy diagram ścieżkowy dla modelu strukturalnego został przedstawiony na rysunku 7.



Rysunek 7. Przykładowy diagram ścieżkowy dla modelu strukturalnego, gdzie λ jest ładunkiem czynnikowym, σ i ϵ są wariancją błędu, X symbolizuje egzogeniczne zmienne obserwowalne, Y symbolizuje endogeniczne zmienne obserwowalne, ξ symbolizuje egzogeniczny konstrukt latentny, η symbolizuje endogeniczny konstrukt latentny, γ symbolizuje związek pomiędzy egzogenicznym a endogenicznym konstruktem, β symbolizuje związek pomiędzy endogenicznymi konstrukcjami.

Układ równań strukturalnych ma następującą postać:

Wzór 7:

$$B\eta = \Gamma\xi + \zeta$$

gdzie:

B to kwadratowa macierz współczynników stopnia $[m \cdot m]$,

Γ to prostokątna macierz współczynników stopnia $[m \cdot n]$,

ζ to losowy wektor reszt (błędów; por. Aranowska, 2005).

Równania strukturalne mogą być również zapisane w postaci szczegółowych macierzy. Dla modelu strukturalnego przedstawionego na rysunku 7 macierz równań strukturalnych ma następującą postać:

Wzór 8:

$$\begin{pmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \gamma_{1,1} & 0 \\ 0 & \beta_{2,1} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \xi_1 \\ \eta_1 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \zeta_1 \\ \zeta_2 \end{pmatrix}$$

Dla modelu pomiarowego macierze mają postać następującego układu równań:

1. dla zmiennej egzogenicznej

Wzór 9:

$$\begin{pmatrix} X_1 \\ X_2 \\ X_3 \\ X_4 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \lambda_{x1,1} \\ \lambda_{x2,1} \\ \lambda_{x3,1} \\ \lambda_{x4,1} \end{pmatrix} (\xi_1) + \begin{pmatrix} \sigma_1 \\ \sigma_2 \\ \sigma_3 \\ \sigma_4 \end{pmatrix}$$

2. dla zmiennych endogenicznych

Wzór 10:

$$\begin{pmatrix} Y_1 \\ Y_2 \\ Y_3 \\ Y_4 \\ Y_5 \\ Y_6 \\ Y_7 \\ Y_8 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \lambda_{y1,2} & 0 \\ \lambda_{y2,2} & 0 \\ \lambda_{y3,2} & 0 \\ \lambda_{y4,2} & 0 \\ 0 & \lambda_{y1,3} \\ 0 & \lambda_{y2,3} \\ 0 & \lambda_{y3,3} \\ 0 & \lambda_{y4,3} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \\ \varepsilon_3 \\ \varepsilon_4 \\ \varepsilon_5 \\ \varepsilon_6 \\ \varepsilon_7 \\ \varepsilon_8 \end{pmatrix}$$

W testowaniu modelu strukturalnego dwa czynniki odgrywają kluczową rolę: ogólne dopasowanie modelu do danych (czyli do „macierzy wejściowej”) oraz wielkość, kierunek i istotność poszczególnych parametrów. Gdy istnieje zadowalający stopień dopasowania i gdy parametry wykazują istotność statystyczną, model uznaje się za dopasowany. Dopasowanie modelu dokonywane jest przez wykorzystanie jednej z metod dopasowania w zależności od rodzaju danych: ML (*Maximum Likelihood*), GLS (*Generalized Least Squares*), ULS (*Unweighted Least Squares*), *Scale-Free Least Squares*, *Asymptotically Distribution Free*. Metoda największej wiarygodności (ML) wykorzystywana jest jedynie dla zmiennych ciągłych. Jej przewagę nad innymi metodami dopasowania stanowi to, że jako jedyna radzi sobie z brakami danych. Technika ta wymaga jednak, aby rozkłady zmiennych

były normalne. W przypadku braku normalności rozkładów, należy wybrać jedną z innych metod weryfikujących dopasowanie modelu (szczegóły: zob. Konarski, 2009). Aranowska (1996) zauważa jednak, że spełnienie warunku normalności rozkładu jest stosunkowo rzadkie, więc należy sprawdzić też, czy rozkłady są prawie normalne, a także czy mają homogeniczne wariancje. Jeżeli te dwa warunki są spełnione, nie zostaje naruszony warunek homoscedastyczności wariancji, który jest najważniejszym warunkiem dla modeli liniowych, i testowanie modeli przy pomocy równań strukturalnych jest dopuszczalne.

Dopasowanie modelu oznacza, że macierz otrzymana nie różni się statystycznie od macierzy nasyczonej. Istnieje wiele statystyk weryfikujących dopasowanie modelu, tj. porównujących macierz współczynników odtworzonych z macierzą wejściową. Testy dopasowania dzielą się na następujące trzy kategorie:

- miary absolutnego dopasowania (*Absolute Fit Measures*),
- miary dopasowania przyrostu (*Incremental Fit Indices*),
- miary dopasowania oszczędności (*Parsimony Fit Indices*).

Konarski (2009) dzieli te testy na grupy w zależności od tego, czy stanowią one a) miary bezwzględnego dopasowania, b) miary relatywnego dopasowania typu 1, 2 i 3, c) miary uwzględniające złożoność modelu czy d) miary błędu aproksymacji. Wśród wielu statystyk najważniejszym sprawdzianem (najważniejszą statystyką) jest tu χ^2 . Nieistotność statystyczna χ^2 dowodzi dopasowania modelu, co oznacza, że najprawdopodobniej nie ma różnic pomiędzy macierzą otrzymaną a macierzą wejściową. Niestety, ze względu na dużą wrażliwość testu χ^2 na wielkość próby oraz złożoność modelu, wartości parametrów formalnych rosną, sprawiając, że dla większych prób i bardziej złożonych modeli (czyli przy wzrastającej liczbie stopni swobody) χ^2 wykazuje statystyczną istotność nawet wtedy, gdy model jest dobrze dopasowany (Aranowska, 1996). Ze względu na duży konserwatyzm χ^2 powszechnie stosuje się inne statystyki testujące dopasowanie modelu.

Do miar bezwzględnego dopasowania należy CN i statystyka Hoelthera. Miara Hoelthera określa, jak duża powinna być próba, aby model można było uznać za dopasowany (według statystyki χ^2). CN to pierwotny zapis formalny współczesnego wzoru zwanego miarą Hoelthera.

Wśród miar relatywnego dopasowania typu 1 wymienia się statystyki NFI i RFI. Wśród miar relatywnego dopasowania typu 2 wymienia się statystyki NNFI i IFI. Wśród miar relatywnego dopasowania typu 3 wymienia

się statystyki RNI i CFI. Z kolei miary uwzględniające złożoność modelu to PNFI, PRNI i PCFI.

Miary błędu aproksymacji, zwane również miarami absolutnego dopasowania, to miara McDonalda oraz RMSEA (por. Hair i in., 2006; Konarski, 2009).

Jeden z najczęściej stosowanych sprawdzianów dopasowania, miara RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), bazuje na rozkładzie zmiennej w populacji, dlatego lepiej niż inne statystyki oddaje to, na ile model jest reprezentatywny dla danej populacji. RMSEA jest miarą szacującą błąd, a więc wielkością niedopasowania; im niższe wartości przyjmuje statystyka RMSEA, tym lepsze dopasowanie modelu. Pożądane wartości to $RMSEA < 0,01$, w praktyce jednak najczęściej otrzymywane są wartości $0,02 < RMSEA < 0,08$, które interpretuje się jako wskazujące na dobre dopasowanie modelu (Hair i in., 2006; Konarski, 2009).

Wskaźniki dopasowania przyrostu pozwalają określić, jak dany model pasuje do modeli alternatywnych. Ważne indeksy to NFI, CFI, TLI oraz RNI. Bardzo często wykorzystuje się sprawdzian CFI. Przyjmuje on wartości od 0 do 1. Wartości $CFI > 0,9$ wskazują na dopasowanie modelu, a wartości $CFI < 0,9$ uznaje się za wskazujące na niedopasowanie modelu. Do zalet CFI zalicza się pewną niewrażliwość tego indeksu na liczbę stopni swobody, jest to więc kryterium bardzo przydatne do oceny modeli bardziej złożonych, dla których inne statystyki mogą pokazywać wyniki niewiarygodne.

Wskaźniki dopasowania oszczędności umożliwiają – w sytuacjach alternatywnych, gdy badacz operuje modelami o różnej złożoności – ocenę, który z nich jest lepiej dopasowany do danych. Oszczędność jest tu rozumiana jako ograniczanie się do mniej strukturalnie skomplikowanego modelu (przy tym samym dopasowaniu, co wyrażają wartości innych kryteriów). Mniej strukturalnie skomplikowany model oznacza mniejszą liczbę połączeń kierunkowych po tych samych zmiennych latentnych. Reprezentantami używanych tu kryteriów są PRI, PGFI i PNFI. Sprawdzian PNFI jest najczęściej stosowany, a im ma bliższe jedności wartości świadczy to o lepszym dopasowaniu modelu. Przyjmuje się, że PNFI 0,60 wystarczy do uznania modelu za dobrze dopasowany (niektórzy autorzy akceptują nawet niższe wartości PNFI, np. $PNFI = 0,50$).

Należy zwrócić uwagę na fakt, że lepsze dopasowanie modelu (o czym wnioskujemy na podstawie wskaźników dopasowania oszczędności) może być wynikiem albo realnie lepszego dopasowania modelu, albo tego, że jeden z modeli jest prostszy. Prostsze modele, tzn. modele zawierające mniej

zmiennych latentnych i zmiennych obserwowalnych, posiadają mniej stopni swobody, uzyskują zatem niższe wartości w miarach dopasowania. Porównywanie modeli może się odbywać w różny sposób, np. poprzez porównanie tego samego modelu dla różnych populacji (co jest przedsięwzięciem wielce wskazanym), lub porównanie dwóch modeli dla jednej populacji. Jeżeli modele nie różnią się złożonością, a jedynie kierunkiem zależności pomiędzy konstruktami, wówczas porównuje się je metodą modeli zagnieżdżonych (*nested models*). Między konstruktami przeprowadza się dwie przeciwstawne linie regresji (model taki to tzw. model nierekursywny). Jest to metoda testowania alternatywnych modeli w obrębie jednego modelu. Jeżeli porównuje się dwa modele, z których jeden jest bardziej złożony, wówczas należy stwierdzić, czy różnica χ^2 przy odpowiedniej różnicy stopni swobody jest statystycznie istotna.

Oszczędność, uwalnianie stopni swobody, jest sprawą priorytetową w modelowaniu strukturalnym, zakłada się bowiem, że korelacje, których nie ma w modelu, są odtworzone przez zależności, które zostały do modelu wprowadzone. Innymi słowy, uwalnianie stopni swobody polega na pominięciu w modelu związków pomiędzy niektórymi strukturami (nieważnymi z punktu widzenia teorii). Dopasowanie modelu, który ma tych pominiętych związków bardzo dużo (a więc który ma dużo stopni swobody i który jest tzw. modelem oszczędnym), świadczy o jego dużej trafności. Oznacza bowiem, że badacz zostawił jedynie ścieżki istotne z punktu widzenia złożoności zjawiska, a pominął te, które nie były istotne. Pragmatyka polega na przestrzeganiu zasady oszczędności modelu. Istotne jest również zachowanie zasady eliminacji pewnych zmiennych pośredniczących. Procedura poszukiwania zmiennych pośredniczących oparta jest na wykrywaniu zmiennych mediujących oraz moderujących. Jeżeli zmienne A, B, i C są ze sobą skorelowane, a ich połączenie sprawi, że zależności (np. A–B oraz B–C) wzrosną przy spadku korelacji A–C, wówczas zależność A–C możemy wyeliminować z modelu, ponieważ jest ona objaśniana przez wspólną wariancję, jaką zmienne A i C „dzielą” ze zmienną B. Zmienna B jest zatem mediatorem. Usunięcie zależności A–C sprawia, że model nadal dobrze oddaje wzajemne zależności pomiędzy zmiennymi (wykazuje dobre dopasowanie).

Wykorzystanie algorytmów matematycznych w celu poszukiwania zależności w zbiorach danych – technika *data mining*

Grupa modeli zastępujących modele regresji liniowej przy szczegółowej analizie współwystępowania kategorii różnych zmiennych to techniki *data mining*³⁴. Wstępnym krokiem w preparacji zbioru zmiennych przygotowywanych do analizy technikami tzw. algorytmów matematycznych jest wyłonięcie zmiennej zależnej. Zmienna ta w modelach ma status zmiennej objaśnianej (*target*). Może ona być zarówno zmienną nominalną, porządkową, jak i ilościową. Zmienna objaśniana jest przy pomocy innych wskazanych przez badacza kategorii zmiennych objaśniających (predyktorów). Celem analiz jest wygenerowanie takiej funkcji matematycznej, która umożliwi podzielenie próby na homogeniczne podgrupy ze względu na poziomy zmiennej objaśnianej. Funkcje te z reguły wyprowadzane są krokowo w wielokrotnie powtarzanych procedurach.

Na wstępie analizy zbiór danych zostaje losowo podzielony na dwie części. Pierwsza część składa się z 80% wyników, które służą do skonstruowania modelu podziałów, a część drugą stanowi pozostałe 20% wyników. Na części drugiej algorytm dokonuje sprawdzenia swojego rozwiązania. Procedura określania funkcji powtarzana jest tyle razy, aż kategorie (wartości) zmiennych objaśniających zostaną jednoznacznie przydzielone do kategorii zmiennej objaśnianej, co w konsekwencji będzie implikować wewnętrzną homogeniczność grup. Równocześnie można określić, która zmienna ze zbioru zmiennych objaśniających (predyktorów) pozwala najsilniej różnicować wartości zmiennej objaśnianej. W ten sposób powstaje model, który w przypadku specjalnego algorytmu matematycznego nazwanego *classification and regression tree* (C&RT) ma strukturę drzewa decyzyjnego (Berg, 2008; Nisbet i in., 2009). C&RT to jeden z wielu algorytmów, które wykorzystywane są do budowy modeli predykcyjnych. Inne algorytmy to np. algorytm Quinlana, zautomatyzowane sieci neuronowe (*automated neural networks*), drzewa wzmacniane (*boosted trees*) czy maszyna wektorów nośnych (*support vector machines* MARSplines) itp. (zob. Górska, Janicki, 2012; Nisbet i in., 2009; Rzechowska, 2004; Szymańska, 2012b).

Metoda drzew predykcyjnych (decyzyjnych), służąca do generowania modeli predykcyjnych, składa się z procedur generujących dwa rodzaje drzew – drzew klasyfikacyjnych (*classification trees*) oraz drzew regresyjnych

³⁴ Nazwa polska nie została jeszcze ustalona. Autorki proponują wprowadzenie określenia – technika ujawniania konwencji danych.

(*regression trees*). Drzewa predykcyjne budowane są na bazie metody najbliższych odległości po zastosowaniu odległości Euklidesowej jako najczęstszej miary dyspersji. Miara odległości Euklidesowej ma zapis wektorowy o postaci ze wzoru 11.

Wzór 11:

$$Did = [(v_i - x_d)^T(v_i - x_d)]^{0,5}$$

gdzie:

T to oznaczenie transformacji,

v_i to symbol zmiennej objaśnianej,

x_d to symbol konkretnego predyktora (zmiennej objaśniającej).

Kwadrat odległości Euklidesowej jest uogólnieniem miary Minkowskiego (zob. wzór 12).

Wzór 12:

$$Did = (\sum_{i=1}^n |x_{dj} - v_{ij}|^r)^{1/r}$$

W praktyce statystycznej stosuje się pewne transformacje powyższych wzorów (zwłaszcza wzoru 11). Odległość danej kategorii od innych kategorii traktuje się wtedy – w przypadkach zmiennych ciągłych – jako średnią arytmetyczną z ważonych kwadratów odległości (patrz wzór 13).

Wzór 13:

$$Did = \frac{1}{nw(t)} \sum_{i \in t} w_i * f(y - y(t))^2$$

gdzie:

$nw(t)$ jest ważoną liczbą przypadków konkretnej gałęzi t utworzonej w procedurze podziału drzewa na gałęzi,

w_i jest wartością rzeczywistą, wagą kategorii zmiennej i ,

t to numer gałęzi składającej się z wielu przypadków,

i oznacza numer przypadku w danej gałęzi (i zależy od t),

y jest wartością kategorii i zmiennej aktualnie rozważanej na gałęzi t ,

$y(t)$ jest średnią ważoną z kategorii zmiennej objaśniającej aktualnie rozważanej na gałęzi t ,

f to frekwencja kategorii y (por. *Electronic Statistica Textbook*, 2013).

Czasami drzewa decyzyjne wykorzystują tzw. odległość Manhattan (zwaną miarą Hamminga) dla zmiennych binarnych (a więc dla rozkładów Bernoulliego; zob. np. Rossetti, 2010). W związku z tym, że miary Minowskiego są podatne na różnice w wielkości skal poszczególnych zmiennych, zmienne o dużych wartościach mogą dominować nad tymi o małych wartościach. Aby skorygować ten błąd, należy przeprowadzać skalowanie zmiennych, przez co uzyskuje się ważoną miarę Euklidesową.

Algorytmami matematycznymi, które wykorzystują odległość Euklidesową, są np. algorytmy HCM, CRT, FCN i wiele innych. Wyznaczają one przynależność obiektów do grup na podstawie ich odległości od środków grup (por. wzór 12), a następnie wytyczają nowe środki grup poprzez obliczanie średniej położenia obiektów należących do danej grupy (Rutkowski, 2006). Do innych algorytmów należy FCM (tzw. algorytm rozmytego grupowania), algorytm PCM, algorytm Gustafsona–Kessela, a także algorytm FMLE (Rutkowski, 2006). Wymienione algorytmy wykrywają te punkty podziału kategorii zmiennych objaśniających (ang. *splitting points*), które w najsilniejszy sposób „pasują” do zmiennej objaśnianej (*target*).

Algorytm budowy drzew decyzyjnych w modelach predykcyjnych przebiega w zaprezentowany niżej sposób.

1. W kroku pierwszym następuje specyfikacja kryteriów dla przewidywanej dokładności rozwiązania.
2. Algorytm poszukuje punktów podziału, poziomów (kategorii) wszystkich zmiennych.
3. Następuje wyznaczenie momentu zakończenia dzielenia kategorii. Początkowo algorytm buduje drzewo jak najbardziej złożone. Jest ono jednak zbyt duże i zbyt dobrze dopasowane do danych. Zbyt duże dopasowanie drzewa jest problematyczne, gdyż wnioski płynące z jego struktury nie dają się generalizować na populację (obciążone są specyfiką badanej próby, a zatem błędem z próby).
4. Podjęcie decyzji co do wielkości drzewa. Aby wyeliminować zbyt duże dopasowanie drzewa – zwłaszcza przy małych próbach – do przycięcia drzewa (*tree pruning*) wykorzystuje się tzw. walidację krzyżową (*cross-validation*; por. np. Aranowska, 1996). Czyni się to poprzez ocenienie błędu dla każdej gałęzi drzewa i sprawdzenie, czy suma błędów ulegnie zmniejszeniu, jeżeli usunie się gałęzie drzewa, a ich korzeń potraktuje się jako liść. Procedura przycinania (*pruning*) w konsekwencji upraszcza drzewo.

Algorytmy klasyfikacyjne działają podobnie jak algorytmy regresyjne z tą różnicą, że wykonują obliczenia dla zmiennych dyskretnych. Algorytmy klasyfikacyjne dokonują dwóch rodzajów predykcji:

1. predykcję klasyfikującą poprzez przydzielenie obiektu do grupy;
2. predykcję dystrybucyjną, która wskazuje prawdopodobieństwo wystąpienia kategorii zmiennej zależnej w wyniku realizowania się konkretnej kategorii zmiennej niezależnej.

Dla drzew klasyfikacyjnych wylicza się trzy rodzaje błędów. Pierwszym jest **wskaźnik złych zaklasyfikowań**. Pokazuje on frakcję niepoprawnych przypisań. O drugim rodzaju błędu można wnioskować na podstawie tzw. **wskaźnika średniej straty**. Opiera się on na założeniu, że niektóre błędy są bardziej kosztowne niż inne. Dla zobrazowania tego myślenia przytoczmy przykład z diagnozą raka. Zaklasyfikowanie komórek rakowych jako zdrowych na etapie diagnozy może być bardziej „kosztowne” dla zdrowia pacjenta niż sytuacja odwrotna. Założmy, że tabela frekwencji dla kosztów wygląda następująco (tabela 2):

Tabela 2

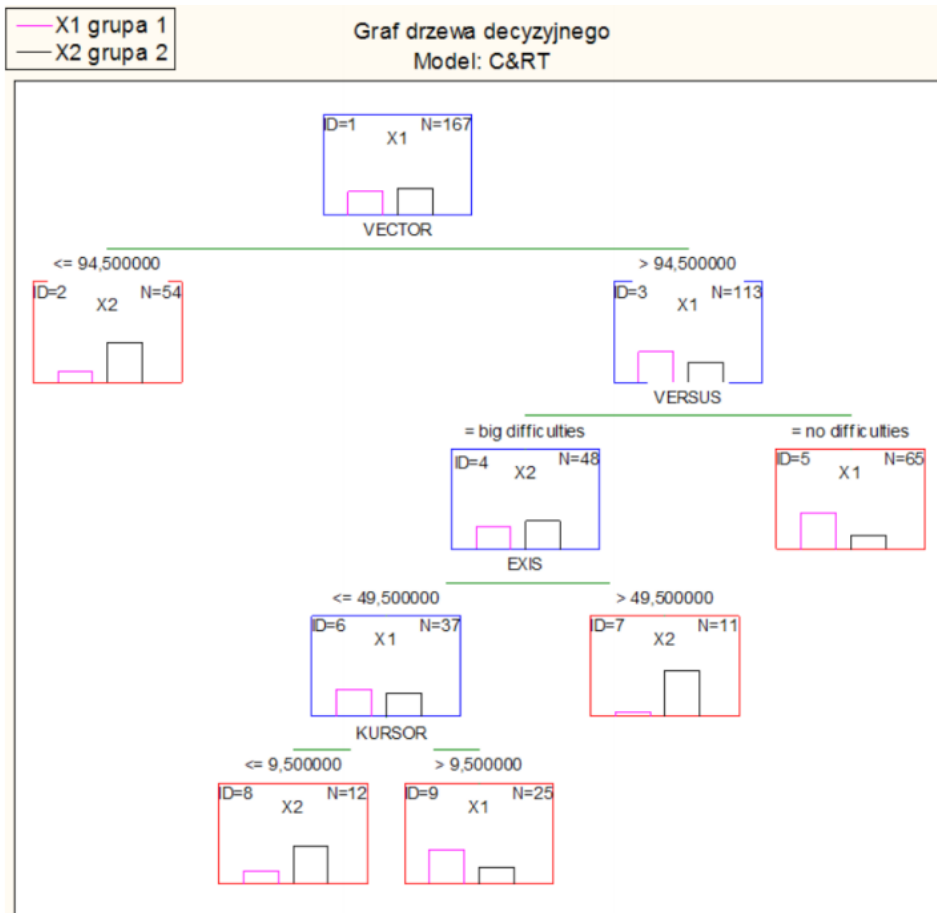
Frekwencje dla kosztów złego i poprawnego zaklasyfikowania

	Komórka rakowa	Komórka zdrowa
Decyzja: rakowa	0	1
Decyzja: zdrowa	100	0

Strata wyniesiona z przypisania komórki rakowej jako zdrowej jest 100 razy większa niż wówczas, gdy komórkę zdrową zaklasyfikujemy jako rakową.

Trzecią metodą wyłaniania błędów drzew klasyfikacyjnych jest **wskaźnik określający entropię podziału danych**. Nie szacuje on niepoprawności klasyfikacji, ale pewność, z jaką obiekty zostają zaklasyfikowane do swoich grup.

Jeżeli klasyfikacja obiektów odbyła się poprawnie, grupy różnią się pomiędzy sobą, a jednocześnie są wewnętrznie jednorodne (homogeniczne) – wówczas wszystkie wskaźniki błędów są niskie. Gdy w zbiorze danych jest wiele informacji, które trudno jest zaklasyfikować, wówczas błąd wzrasta, a wartości jego wskaźników dopasowania maleją. Przykładowe drzewo decyzyjne zaprezentowane zostało na rysunku 8.



Rysunek 8. Przykładowe drzewo decyzyjne zidentyfikowane przy pomocy algorytmu drzew regresyjnych i klasyfikacyjnych (*classification and regression trees, C&RT*).

Pierwsza gałąź drzewa zbudowana jest ze zmiennej objaśniającej VECTOR, której kategorie konwenują ze zmienną objaśnianą o kategoriach X1 i X2, tak jak przedstawione jest to na rysunku 8. W podanym przykładzie jeżeli wartość zmiennej VECTOR jest mniejsza niż 94,5, wówczas wiąże się ona z kategorią X2 zmiennej objaśnianej dość ściśle (aż 54 ze 167 osób, które charakteryzowały się tą kategorią zmiennej VECTOR na poziomie niższym niż 94,5, równocześnie charakteryzowały się kategorią X2). W związku z tym, że zastosowanie jednej zmiennej nie doprowadziło do idealnego zróżnicowania grup, algorytm przeprowadził kolejny podział. Tym razem inna zmienna (zmienna VERSUS) utworzyła kolejną gałąź drzewa, po raz

kolejny doprowadzając do podzielenia zmiennej objaśnianej według danej kategorii. Procedura podziału powtórzona została też po raz trzeci i czwarty (różnicując próbę przy pomocy zmiennych EXIS oraz KURSOR). Stopień rozbudowania drzew tworzonych przez metodę C&RT i inne zależy od ilości zmiennych w zbiorze.

Po przeprowadzeniu analizy można określić, z jaką dokładnością przy pomocy predyktorów wyjaśnione zostały kategorie zmiennej objaśnianej. Równocześnie programy komputerowe prezentują wyniki dotyczące tej dokładności jako procent poprawnie zaklasyfikowanych na podstawie predyktorów poziomów (kategorii) zmiennej objaśnianej. Przykładowe wyniki prezentowane są w tabeli 3.

Tabela 3

Macierz klasyfikacyjna ilustrująca procent zaklasyfikowanych obiektów

	Obiekty zaklasyfikowane jako X1	Obiekty zaklasyfikowane jako X2	% poprawnie zaklasyfikowanych obiektów
Zaobserwowane jako X1	64	15	81%
Zaobserwowane jako X2	26	62	70,5%
Ogólny wskaźnik poprawnych zaklasyfikowań			75,75 (średni %)

Na podstawie skonstruowanego modelu lepiej można określić przynależność osób do kategorii X1 niż do kategorii zmiennej objaśnianej X2. Dla kategorii X1 poprawność klasyfikacji wynosi 81%, a dla kategorii X2 – 70,5%. Dokładność klasyfikacji dla całego drzewa (jako średnia wartość poprawnie zaklasyfikowanych obiektów) wynosi 75,75% (por. tabela 3).

Waga (ważność) predyktorów w procesie budowy drzewa decyzyjnego ukazana jest w tabeli 4.

Tabela 4

Waga predyktorów w procesie budowie drzewa (C&RT)

Zmienne	Ranga zmiennej	Waga
SPLIT	31	0,31
VECTOR	85	0,85
EXIS	79	0,79

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Zmienne	Ranga zmiennej	Waga
SPLUT	95	0,95
KURSOR	100	1,00
SPLOT	44	0,44
SPLET	27	0,27
SPLAT	10	0,10
VERSUS	70	0,70

Dane przedstawione w tabeli informują o tym, że waga najważniejszego predyktora = 1, oraz że kolejne predyktory mają moc coraz słabszą. Należy jednak zauważyć, że predyktor KURSOR, który ma największy wkład w budowę drzewa decyzyjnego (por. tabela 4), nie jest predyktorem, który najsilniej różnicuje grupy, ale tym, który ostatecznie je różnicuje (on tworzy ostatnią gałąź w drzewie decyzyjnym). To predyktor VECTOR najsilniej różnicuje osoby w próbie i to on buduje pierwszą gałąź drzewa (por. rysunek 8 i tabela 4).

Jak pokazuje rysunek 8, gdy zmienna VECTOR osiąga wartości większe lub równe 94,5, kategorie X1 zmiennej objaśnianej są z nią silnie współwystępujące. Gdy zmienna EXIS przybiera wartości większe lub równe 49,5, kategorie X2 zmiennej objaśnianej współwystępują z nią. Pierwszą gałąź drzewa buduje zmienna VECTOR, drugą gałąź drzewa – zmienna VERSUS, trzecią gałąź drzewa – zmienna EXIS, a czwartą gałąź drzewa – zmienna KURSOR.

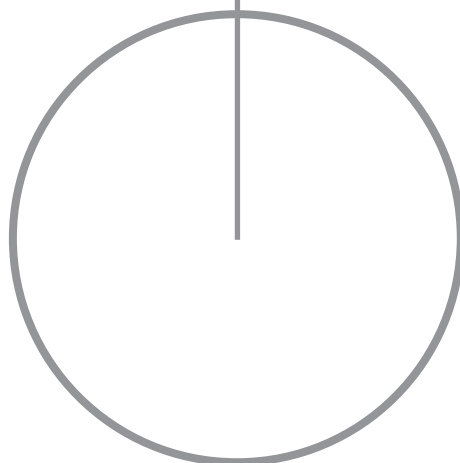
Istnieje kilka metod budowy modeli z wykorzystaniem algorytmów matematycznych (niektóre z tych metod to techniki wykorzystujące dane jakościowe zamiast danych ilościowych – są to tzw. techniki *text mining*). Wybór metody zależy od stawianego problemu i od charakterystyki otrzymanego zbioru danych, a zatem od tego, który algorytm najlepiej jest w stanie zbudować model dla danego zagadnienia. Badacz może sam wybrać algorytm albo też zastosować wszystkie i wybrać ten, który buduje najlepszy model.

Ważnym zagadnieniem podczas wykorzystywania techniki ujawniania konwencji danych jest problem dokładności klasyfikacyjnej modeli. Modele budowane przy pomocy algorytmów matematycznych charakteryzują się często bardzo wysoką dokładnością, osiągającą często poziom powyżej 95%. Należy to jednak traktować raczej jako wadę niż zaletę modeli ujawniających konwencję danych (*data mining*). Wysoka dokładność tych modeli wynika z faktu, że algorytmy tak długo przeprowadzają podziały, aż osiągną maksymalną możliwą homogeniczność w grupach – algorytmy

określają przynależności do grup na podstawie predyktorów (jest to więc technika podobna do regresji logistycznej i analizy dyskryminacyjnej; zob. też: Kinnear, Gray, 2008). Należy podkreślić, że często modele skonstruowane przez algorytmy matematyczne charakteryzują się bardzo dobrą dokładnością klasyfikacyjną, ale słabą generalizowalnością. Wynika to z faktu, że „wmodelowane” bywają w nie informacje charakterystyczne dla poszczególnych osób badanych, a więc związane ze specyfiką badanej próby, która nie jest reprezentatywna dla populacji. Mówiąc językiem formalnym, wmodelowany zostaje w nie szum informacyjny. W celu uniknięcia tego problemu analitycy ograniczają ilość predyktorów, a także liczbę iteracji. W literaturze przedmiotu (np. Nisbet i in., 2009) rekomendowane jest budowanie modeli z naciskiem na ich interpretowalność i prostotę raczej niż na bardzo wysoką dokładność. Skomplikowane modele są bowiem zbyt trudne do wyjaśnienia, a równocześnie zbyt często nie dają się generalizować.

CZĘŚĆ II

METODY I PROCEDURY BADAWCZE



CEL BADANIA I REJESTR HIPOTEZ SZCZEGÓŁOWYCH

Celem badań własnych jest odpowiedź na następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieje związek pomiędzy rozbieżnością (tj. odległością zaplanowanego przez rodzica celu wychowawczego od aktualnie posiadanych przez dziecko cech) i doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą?
2. Czy temperament dziecka pełni rolę moderującą związek pomiędzy rozbieżnością i doświadczaną trudnością wychowawczą?
3. Czy istnieje związek pomiędzy doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą a kształtującą się w umyśle rodzica reprezentacją dziecka?
4. Czy reprezentacja dziecka w umyśle rodzica związana jest z reakcją rodzica (obroną przed stresem, zwalczaniem stresu)?
5. Czy reprezentacja dziecka w umyśle rodzica związana jest ze stylem komunikacji z dzieckiem?
6. Czy reprezentacja dziecka w umyśle rodzica związana jest z hamowaniem aktywności dziecka?
7. Czy reakcja zwalczania stresu związana jest z hamowaniem aktywności dziecka przez rodzica?
8. Czy hamowanie aktywności dziecka związane jest ze spadkiem poczucia kompetencji u dziecka?
9. Czy temperament dziecka pełni rolę moderującą związek pomiędzy hamowaniem przez rodzica aktywności własnej dziecka a spadkiem poczucia kompetencji u dziecka?
10. Jakie cele wychowawcze rodzica warunkują doświadczanie przez niego trudności wychowawczej?

Postawiono następujące hipotezy badawcze:

H1: Rozbieżność pozostaje w dodatnim związku z doświadczaną przez rodzica trudnością (wywołującą stres) w sytuacji wychowawczej.

Hipoteza taka została postawiona *explicite* przez Gurycką w jej pracach (np. Gurycka, 1970, 1979), a *implicite* – poprzez odwołanie się przez Gurycką do koncepcji stresu psychicznego w ujęciu Reykowskiego (1966; zob. też: Gurycka, 1990), w której to koncepcji niemożność uzgodnienia rozbieżności stanowi podstawę doświadczenia stresu oraz napięcia.

H2: Doświadczana przez rodzica trudność w sytuacji wychowawczej pozostaje w dodatnim związku z kształtującą się negatywną reprezentacją dziecka i jego zadań w umyśle rodzica.

Hipoteza ta została postawiona *explicite* przez Gurycką w jej pracach poprzez stwierdzenie, że „reprezentacja kształtuje się na skutek doświadczenia” (Gurycka, 1996, s. 8).

H3: Negatywna reprezentacja dziecka w umyśle rodzica pozostaje w dodatnim związku z reakcją obrony rodzica przed stresem.

Hipoteza taka została postawiona *implicite* przez Gurycką w jej pracach poprzez odniesienie się do koncepcji stresu psychicznego autorstwa Reykowskiego (1966).

H4: Reakcja obrony przed stresem pozostaje w dodatnim związku z brakiem kontroli rodzicielskiej.

Hipoteza ta została postawiona przez Autorki niniejszego opracowania na podstawie literatury dotyczącej stosowania przez rodzica kontroli rodzicielskiej (zob. np. Baumrind, 1996; Schaeffer, 1959) oraz przesłanki intuicyjnej, według której istnieje prawdopodobieństwo, że rodzic, broniąc się przed stresem, wycofa się z sytuacji wychowawczej.

H5: Negatywna reprezentacja dziecka pozostaje w dodatnim związku z dyrektywnością agresywną.

Tę hipotezę Autorki tej książki sformułowały na podstawie literatury światowej, według której reprezentacja dziecka w umyśle rodzica ma wpływ na nasilenie komunikatów agresywnych stosowanych wobec dziecka (np. Bugental, Happaney, 2000; Bugental i in., 1999).

H6: Negatywna reprezentacja dziecka pozostaje w dodatnim związku z reakcją zwalczania stresu.

Hipoteza ta została postawiona zarówno *explicite* (np. Gurycka, 1990), jak i *implicite* w pracach Guryckiej (o przyjmowaniu takiego założenia przez Gurycką można wnioskować np. na podstawie odwoływania się przez nią do zaproponowanej przez Reykowskiego [1966] koncepcji stresu, w której reakcja na stres uwarunkowana jest spostrzeganiem czynnika wywołującego stres).

H7: Reakcja zwalczania stresu pozostaje w dodatnim związku z hamowaniem aktywności dziecka.

Tę hipotezę Gurycką postawiła *explicite* w swoich pracach (np. Gurycka, 1990).

H8: Specyficzna reprezentacja dziecka w umyśle rodzica pozostaje w dodatnim związku z hamowaniem aktywności dziecka.

Hipoteza ta została postawiona *explicite* w pracach Guryckiej (np. 2008).

H9: Hamowanie aktywności dziecka pozostaje w dodatnim związku ze spadkiem poczucia kompetencji u dziecka.

O przyjęciu tej hipotezy przez Gurycką możemy wnioskować na podstawie odnoszenia się przez tę badaczkę do negatywnych skutków błędu hamowania aktywności (np. Gurycka, 1990) dla rozwoju dziecka. Hipoteza ta została uszczegółowiona w pracach dotyczących bierności społecznej dzieci (Gurycka, 1970) oraz zahamowania społecznego dzieci (Chłopkiewicz, 1975a, 1975b).

H10: Plastyczność temperamentalna moderuje związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością w sytuacji wychowawczej³⁵.

H11: Nastrój dziecka moderuje związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością w sytuacji wychowawczej.

H12: Roztargnienie temperamentalne dziecka moderuje związek hamowania aktywności dziecka ze spadkiem poczucia kompetencji u dziecka.

H13: Wytrwałość temperamentalna dziecka moderuje związek hamowania aktywności dziecka ze spadkiem poczucia kompetencji u dziecka.

H14: Istnieją różnice między cechami, które opiekunowie chcą ukształtować w dziecku (wskazanymi w doborze celów wychowawczych), a cechami, których używają oni w swobodnym opisie dziecka (reprezentacja).

H15: Istnieją cechy wskazane przez rodzica w doborze celów wychowawczych, które silniej niż inne cechy warunkują doświadczanie przez rodzica trudności wychowawczych.

³⁵ Tę hipotezę i następne (H11, H12, H13, H14, H15) Autorki niniejszego opracowania postawiły jako nowe, nieweryfikowane w modelu przedstawionym na rysunku 2.

PROCEDURA BADAWCZA I PRÓBA BADANA

Badanie prowadzone było drogą internetową na terenie Polski. Próba miała charakter losowy. Sprawdzono liczbę i rodzaje przedszkoli znajdujących się w Polsce. Kolejno losując co szóste przedszkole w kraju, zwrócono się do dyirekcji o poinformowanie rodziców i zaproszenie ich do wzięcia udziału w badaniu.

Na stronie internetowej umieszczone zostały opracowane wcześniej kwestionariusze. Rodzice proszeni byli na początku badania o myśleniu o swoim dziecku (tym które uczęszcza do przedszkola) i do końca badań udzielanie odpowiedzi tylko na temat tego dziecka. Ta procedura chroniła przed mieszaniem treści udzielanych odpowiedzi w przypadku, gdy rodzic miał więcej niż jedno dziecko. Do analiz przyjęto dane pochodzące od 319 osób – zarówno ojców, jak i matek dzieci przedszkolnych.

Przedział wieku osób badanych wynosił od 19 do 54 lat, z najliczniejszą reprezentacją osób pomiędzy 28 a 35 rokiem życia (można więc przyjąć, że była to grupa młodych dorosłych). Dominanta wyniosła 33 lata, a mediana 27 lat. Informacje na temat wykształcenia badanych osób zostały zaprezentowane w tabeli 5.

Tabela 5

Poziom wykształcenia osób w próbie badanej

Wykształcenie	Procent
Podstawowe i zasadnicze	4,6%
Średnie	29,1%
Wyższe	63,4%
Doktorat	2,9%
Σ	100%

Na podstawie danych zaprezentowanych w tabeli 5 można powiedzieć, że w grupie badanych dominowały osoby dobrze wykształcone. Dominanta wskazuje na to, że najbardziej liczna była grupa po studiach wyższych.

Jak widać w tabeli 6, osoby badane pochodziły głównie z dużych miast, ale w badaniu wzięły również udział osoby ze wsi i z mniejszych miejscowości.

Tabela 6

Miejsce zamieszkania osób badanych

Miejsce zamieszkania	Procent
Wieś	13,1%
Miasto do 10 tys. mieszkańców	6,9%
Miasto 10–15 tys. mieszkańców	20,0%
Miasto 50–200 tys. mieszkańców	22,3%
Miasto 200–500 tys. mieszkańców	11,4%
Miasto > 500 tys. mieszkańców	26,3%
Σ	100%

Frekwencję płci rodziców przedstawia tabela 7. W próbie była przeważająca liczba matek.

Tabela 7

Rozkład frekwencji płci rodziców

Płeć rodzica	Procent ważnych
Kobieta	90,3%
Mężczyzna	9,7%

W próbie badanej znalazła się porównywalna liczba rodziców chłopców, jak i dziewczynek (tabela 8).

Tabela 8

Rozkład frekwencji płci dzieci

Płeć dziecka	Frekwencja	Procent
Chłopiec	175	54,9%
Dziewczynka	144	45,1%
Σ	319	100%

W badaniu udział wzięli rodzice dzieci w wieku przedszkolnym (3 do 6 lat), uczęszczających do przedszkoli (tabela 9).

Tabela 9

Rozkład frekwencji wieku dzieci

Wiek	Frekwencja	Procent
3–4 lata	151	47,3%
5–6 lat	168	52,7%
Σ	319	100%

Rozkład płci dzieci w poszczególnych grupach wiekowych prezentuje tabela 10. Niestety, w przewidzianym (ustawowo) czasie na badania nie udało się zbadać takiej liczby osób, aby idealnie wyrównać liczebności rodziców dziewcząt i chłopców będących w różnych grupach wiekowych³⁶.

Tabela 10

Rozkład frekwencji płci dzieci w poszczególnych grupach wiekowych

Wiek	Płeć	Frekwencja	Procent
3 lata	Chłopiec	32	48,5%
	Dziewczynka	34	51,5%
	Σ	66	100%
4 lata	Chłopiec	51	60%
	Dziewczynka	34	40%
	Σ	85	100%
5 lat	Chłopiec	47	47,5%
	Dziewczynka	52	52,5%
	Σ	99	100%
6 lat	Chłopiec	45	34,8%
	Dziewczynka	24	65,2%
	Σ	69	100%

Dzieci rodziców z próby badanej uczęszczały do przedszkoli państwowych, ale również do placówek prywatnych, katolickich itp. Dane na ten temat przedstawia tabela 11.

³⁶ Książka bazuje na pracy doktorskiej dr Agnieszki Szymańskiej.

Tabela 11

Rozkład frekwencji dzieci uczęszczających do różnych przedszkoli

Przedszkole	Frekwencja	Procent
Publiczne	186	58,3%
Prywatne	67	21,0%
Inne	58	18,2%
Systemowe braki danych	8	2,5%
Σ	319	100%

Najwięcej dzieci chodziło do przedszkoli państwowych i prywatnych, mniej – do przedszkoli katolickich, a najmniej – do przedszkoli stosujących metodę Montessori (takich placówek jest jednak w kraju najmniej)³⁷.

³⁷ Jest to najmniejsza liczba przedszkoli odnotowanych na stronach internetowych rejestrujących liczbę placówek wychowawczych w kraju.

ZMIENNE OBJAŚNIANE I OBJAŚNIAJĄCE UWZGLĘDNIONE W HIPOTEZACH ORAZ TECHNIKI OPERACJONALIZACJI

Rozważane w weryfikowanym modelu – wynikającym z teorii Guryckiej z rozszerzeniem Szymańskiej – zoperacjonalizowane konstrukty, stanowiące wymienione wyżej zmienne z jednej strony są objaśniane, a z drugiej – objaśniają inne, dlatego nie sposób jednoznacznie podzielić ich na zmienne zależne i niezależne. Za jedyną zmienną właściwie zależną można uznać błąd hamowania aktywności dziecka, a za zmienne niezależne: rozbieżność, płeć dziecka oraz jego cechy temperamentalne. Zmienne te zostaną scharakteryzowane niżej.

Rozbieżność rozumiana jest tu jako odległość celu wychowawczego rodzica (tj. cech psychicznych, które w trakcie procesu wychowawczego rodzic chce ukształtować w dziecku; por. Brzezińska, 2002; Glenn, 2005; Miller, 1966; Muszyński, 1972; Sośnicki, 1966) od stanu aktualnego dziecka (tj. stopnia, w jakim dziecko posiada dane cechy; por. Gurycka, 1979).

Doświadczenie przez rodzica trudności w sytuacji wychowawczej to wewnętrzny stan rodzica, charakteryzujący się napięciem i wywołany trudną sytuacją, która stawia rodzica wobec konieczności redukcji rozbieżności (Reykowski, 1966; zob. też: Gurycka, 1979; Kochańska, 1982; Reeve, 2005). Jest to reakcja na rozbieżność na poziomie emocjonalno-motywacyjnym.

Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica jest rozumiana jako „struktury pamięciowe, które reprezentują wersję życiowych doświadczeń jednostki” (Valentino i in., 2008; Zeanah, Barton, 1989, za: Gracka-Tomaszewska, 1999); odzwierciedlają one obraz dziecka w umyśle rodzica, który powstaje na podstawie doświadczeń interakcji z dzieckiem i/lub bywa aktualizowany na podstawie tych doświadczeń (Cierpka, 2004). W niniejszej pracy zwraca się uwagę na taką reprezentację dziecka oraz zadań dziecka w umyśle rodzica, która ujmuje je „jako mało ważne, a w każdym razie mniej ważne od własnych pomysłów, celów, potrzeb wychowawcy” (Gurycka, 2008, s. 339).

Tor zmian specyficznych to reakcja na stres, która może przyjąć dwie formy: reakcji zwalczania stresu oraz reakcji obrony przed stresem. Do reakcji zwalczania stresu, czyli ukierunkowania na osiągnięcie celu pomimo wszystko, należą następujące zachowania rodzica: usuwanie przeszkody, przełamywanie przeszkody, ponawianie prób, modyfikacja sposobu

działania, podporządkowanie się sytuacji i badanie sytuacji. Reakcje obrony przed stresem służą natomiast zabezpieczeniu osobnika przed szkodliwym wpływem stresu przy równoczesnej rezygnacji z osiągnięcia celu (Reykowski, 1966).

Kontrola rodzicielska to wywieranie wpływu wychowawczego na dziecko (Baumrind, 1966, 1983; Schaeffer, 1959). W niniejszej pracy zmienna ta konceptualizowana jest jako wywieranie wpływu wychowawczego poprzez uczenie dziecka zasad poprawnego zachowania w różnych sytuacjach wychowawczych (Szymańska, 2009c, 2010).

Dyrektywy agresywne to nacechowane agresją, werbalnie upokarzające komunikaty kierowane wobec drugiej osoby (Szymańska, 2008, 2009c). Przyjęte w niniejszej pracy rozumienie dyrektywności jest uszczegółowieniem rozumienia tego terminu według Searle'a (1983), a jednocześnie jest różne od rozumienia dyrektywności zaproponowanego przez Raya (1981, 1984a, 1984b, 1986; Ray, Lovejoy, 1988) – autora skal D-15 i D-26 (zob. też: Brzozowski, 1997).

Hamowanie aktywności dziecka to wywieranie przez rodzica siły przeciwstawnej do kierunku aktywności dziecka, mającej na celu zredukowanie dziecięcej aktywności. Rodzic hamuje aktywność dziecka m.in. poprzez zabranianie, karanie, krytykowanie, przerywanie, zniechęcanie dziecka do aktywności lub narzucanie mu innego rodzaju aktywności (por. Gurycka, 1990).

Poczucie kompetencji u dziecka jest to ocena formułowana przez dziecko na podstawie własnego doświadczenia, dotycząca własnych umiejętności w głównych sferach aktywności: manualnej, motorycznej i społecznej (Gurycka, 1970), która wpływa na kształt reprezentacji samego siebie – spostrzegania samego siebie (*self-perception*) przez dziecko w wymienionych obszarach (Harter, Park, 1984).

Rozumienie **temperamentu dziecka** w niniejszej pracy odwołuje się do koncepcji Thomasa i Chess (1977, za: Śliwińska i in., 1995; Windle, 1989). W koncepcji tej wyodrębniono dziewięć cech temperamentu, z których następujące cztery cechy zostały wprowadzone do przeprowadzonych przez autorkę niniejszej rozprawy analiz:

1. zdolności przystosowawcze (plastyczność), czyli łatwość zmiany reakcji dziecka w odpowiedzi na wymagania otoczenia;
2. roztargnienie, czyli stopień, w jakim zewnętrzne bodźce zmieniają kierunek zachowania dziecka;

3. wytrwałość, czyli czas, przez jaki dziecko potrafi zajmować się daną czynnością pomimo bodźców zakłócających;
4. dobry i zły nastrój.

Poniżej przedstawiony został opis technik wykorzystanych w badaniu. Ponieważ większość stosowanych narzędzi to skale autorskie Szymańskiej, przybliża się ich właściwości psychometryczne.

Opis każdej skali składa się z następujących części:

1. Ogólnych informacji o skali, w których przypomina się **założenia teoretyczne** narzędzia oraz pytania należące do wymiarów. Z treściami pytań Czytelnik może zapoznać się w odpowiednich załącznikach umieszczonych w *Aneksie*. Każde pytanie w załącznikach ma swój własny numer, na który powołujemy się w opisie skal przedstawionych w rozdziałach. W tekście oraz modelach, wszędzie gdzie będziemy odwoływać się do konkretnych pytań, nie będzie podawano ich treści ale ich numer – tożsamy z numerem w odpowiednim załączniku.
2. Opisu, w jaki sposób została ustalona trafność narzędzia. Ważnym etapem jest ocena **trafności treściowej** skali. W przypadku skal wykorzystywanych w badaniu korzystano z opinii ekspertów, a zgodność opinii sędziów szacowano współczynnikiem λ Aranowskiej.
3. Wartości **statystyk opisowych** skali. W tym miejscu podajemy wartości miar tendencji centralnych skali, wartość skośności i kurtozy oraz wyniki testu szacującego normalność rozkładu. Ponieważ badana próba była większa niż 120 osób, wykorzystano test Kołmogorowa–Smirnowa.
4. Wartości miar **rzetelności**. Podawano współczynniki rzetelności dla całej skali (dla wszystkich jej pytań razem bez uwzględnienia struktury czynnikowej skali). Do celu oszacowania rzetelności narzędzi wykorzystano – zgodnie z teorią klasyczną – wskaźnik α Cronbacha. Ponieważ jednak wskaźnik ten jest nie tylko obciążonym wskaźnikiem rzetelności, ale, co więcej, istnieją w literaturze światowej opinie, że nie jest poprawnym wskaźnikiem rzetelności – dodatkowo do szacowania rzetelności wykorzystywano nieobciążony współczynnik 2, który zgodnie z teorią generalizowalności jest współczesną miarą rzetelności. Te dwa współczynniki były dla każdej skali porównywane.
5. Do opisu **trafności czynnikowej narzędzi** zostały wykorzystane dwie procedury:
 - eksploracyjna analiza czynnikowa
 - konfirmacyjna analiza czynnikowa

Obydwie te procedury były stosowane niezależnie, a ich wyniki były jedynie porównywane.

Ekploracyjna analiza czynnikowa (EFA) była wykorzystywana po to, aby ustalić, w jakie czynniki układają się pytania, nie narzucając jednocześnie liczby tych czynników. Stosowano metodę varimax, która zakłada brak skorelowania pomiędzy dymensjami testu. Ta procedura służyła przede wszystkim temu, aby ujawnić istnienie wymiarów nieprzewidzianych na poziomie teoretycznym.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa (CFA) została wykorzystana *explicit*e do potwierdzenia założeń teoretycznych skali. Pytania zostały przypisane do wymiarów (zmiennych latentnych), a liczba wymiarów była ściśle ustalona podczas budowy narzędzia. CFA – zgodnie z metodologią – konfirmowała (potwierdzała) założone rozwiązania teoretyczne (Hair i in., 2006).

6. Wobec skal, które miały charakter wielowymiarowy, ponownie oceniano współczynniki rzetelności. Tym razem szacowano współczynniki rzetelności dla każdego wymiaru osobno. Czyniono to za każdym razem, gdy skala posiadała więcej niż jeden czynnik.

Procedura ta została zastosowana celowo, ponieważ współczynnik 2 jest bardzo czuły na zmianę tendencji w odpowiadaniu osób badanych. Osoba posiadająca daną cechę powinna (zgodnie z założeniem) podobnie wysoko odpowiadać na kolejne pytania w teście. Dzieje się jednak inaczej, kiedy skala bada różne wymiary niekoniecznie ze sobą skorelowane. Wówczas osoba badana może mieć wysoki wynik w jednym i niski w drugim wymiarze. Współczynnik ρ^2 taką zmianę w tendencji odpowiadania osoby wychwyci, a jego wartość spadnie. Współczynnik α Cronbacha jest na taką zmianę nieczuły, a jego wartości w takich sytuacjach nie ulegają zmianie – na co zwraca się uwagę przy opisach skal. Dla współczynnika α Cronbacha dopuszczalna rzetelność wynosi 0,6. Jeżeli skala jest wykorzystywana w badaniach naukowych, wartości powyżej 0,8 uznaje się za wysokie. Dla współczynnika 2 wartość umiarkowana rzetelności to próg 0,4. Interpretuje się ją podobnie jak wartość statystyki korelacji. Wartości powyżej 0,4 są umiarkowane, powyżej 0,7 – wysokie.

Skala rozbieżności i jej własności psychometryczne

Ponieważ nie znaleziono narzędzia, które mierzy rozbieżność między poziomami oczekiwania celów wychowawczych rodziców (celami psychicznymi, które rodzic chce ukształtować w dziecku) i aktualnym poziomem rozwoju dziecka w zakresie tych cech, na potrzeby niniejszych badań skonstruowano autorską skalę rozbieżności.

Skala rozbieżności Szymańskiej składa się z 12 pytań, które ułożone są parami (*Załącznik B*). Każda para pytań mierzy odpowiedzi rodzica dotyczące jednego celu wychowawczego. Pierwsze pytanie w każdej parze dotyczy celu wychowawczego. Rodzice proszeni są o wymienienie cechy, którą pragną ukształtować w dziecku. Równocześnie na skali od -7 do 7 szacują, jak bardzo pragną, aby dziecko daną cechę w przyszłości posiadało. Drugie pytanie w parze dotyczy stopnia, w jakim dziecko ma rozwiniętą daną cechę w obecnym momencie życia. Rodzice na skali od -7 do 7 szacują stopień posiadania tej cechy przez dziecko.

Trzy pytania skali dotyczą cech pozytywnych (cech, które rodzice chcieliby, aby dziecko rozwinęło), a trzy – cech negatywnych (niepożądanych przez rodzica). Na poziomie teoretycznym skala powinna składać się z dwóch wymiarów: a) rozbieżności od celów pozytywnych, do którego należą miary: rozb1, rozb2, rozb3, b) rozbieżności od celów negatywnych, do którego należą miary: rozb4, rozb5 i rozb6. Każda z tych miar powstaje w wyniku odjęcia od wyniku szacującego wskazany przez rodzica poziom, na jakim chciałby, aby dziecko rozwinęło daną cechę – wyniku określającego, jak bardzo dziecko daną cechę rozwinęło.

Tabela 12

Pierwsza para pytań Skali rozbieżności dotycząca celu wychowawczego

INSTRUKCJA	
Proszę wymienić trzy cechy, które są dla Pani/Pana jako rodzica szczególnie ważne i przykłada Pani/Pan wysiłek, aby dziecko te cechy rozwinęło.	
Cecha pierwsza: (nazwa cechy)	
Oceń ważność tej cechy dla Ciebie jako rodzica, w jakim stopniu chciałbyś, aby Twoje dziecko takie było?	
-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7	
(-7) zdecydowanie nie takie (7) zdecydowanie takie	

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Oceń, w jakim stopniu (wpisz imię dziecka) posiada daną cechę?
-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7
(-7) zdecydowanie nie posiada (7) zdecydowanie posiada

W ten sposób uzyskuje się sześć miar rozbieżności (trzy od pożądanego celu wychowawczego (rozb1, rozb2, rozb3) i trzy od celu niepożądanego (rozb4, rozb5, rozb6).

Statystyki opisowe Skali rozbieżności. W celu sprawdzenia normalności rozkładu dla skali zastosowano test Kołmogorowa–Smirnowa. Uzyskane wyniki, $Z(319) = (0,13)$; $p < 0,001$, świadczą o tym, że rozkład odbiega od rozkładu normalnego. Skośność dla skali wynosi 0,89, a kurtoza – 3,40. Zbiór wartości skali znajduje się w przedziale od –84 do 84 (14 punktów rozstępu dla jednej skali; 14x6 dla sześciu pytań).

Średnia dla skali wynosi $= -2,34$; mediana: $Me = -3$; moda: $M = -2$; odchylenie standardowe: $SD = 15,33$. Wartości miar tendencji centralnej lekko odbiegają od siebie. Rozstęp w próbie wynosi 138. Najniższy wynik na skali to (–63), a najwyższy to 75. W rozstępie skali mieści się dziewięć odchyłeń standardowych. Dla potrzeb modeli równań strukturalnych wyniki skali zostały transformowane poprzez zastosowanie potęgi³⁸.

Rzetelność. Omawiana skala charakteryzuje się wysoką rzetelnością w sensie zgodności wewnętrznej (α Cronbacha = 0,83). Zważywszy, że skala posiada tylko sześć pozycji, jej rzetelność nie wynika z wielości poszczególnych itemów, lecz z ich skorelowania ze skalą, która to waha się od 0,58 do 0,63 (zob. tabela 13).

Tabela 13
Korelacje pozycji ze Skalą rozbieżności

Pozycja	Korelacja pozycji ze skalą	α Cronbacha po usunięciu pozycji
rozb1	0,58	0,80
rozb2	0,59	0,80
rozb3	0,63	0,80
rozb4	0,63	0,79
rozb5	0,60	0,80
rozb6	0,61	0,80

³⁸ Każdą miarę, jaką były: rozb1, rozb2, rozb3, rozb4, rozb5, rozb6, podnoszono do kwadratu.

Ze względu na to, że α Cronbacha jest w świetle klasycznej teorii testów obciążonym estymatorem rzetelności, w rzeczywistości realna wartość α jest nieco mniejsza. Równocześnie zbadano wysokość współczynnika korelacji wewnątrzklasowej ρ_2 dla pełnej struktury wyniku (model mieszany typu III), który w literaturze przedmiotu, w świetle teorii generalizowalności wyników, uznawany jest za właściwy, nieobciążony estymator rzetelności (por. Aranowska, 2005). Korelacja wewnątrzklasowa jest na przeciętnym poziomie – wynosi 0,44.

Należy zauważyć, że opisywana skala cechuje się bardzo wysoką rzetelnością w świetle klasycznej teorii testów i dość dobrą w świetle koncepcji generalizowalności. Wartość współczynnika korelacji wewnątrzklasowej jest zawsze niższa od wartości współczynnika α Cronbacha.

Eksploacyjna analiza czynnikowa. W celu zbadania wielowymiarowości *Skali rozbieżności* w ramach oceny odnośnego aspektu trafności przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową (*exploratory factor analysis*, EFA; Anastasi, Urbina, 1999; Aranowska, 1996, 2005; Hornowska, 2003). Celem tej procedury jest odnalezienie nowej, mniejszej grupy zmiennych, które wyrażą to, co jest wspólne między początkowymi oryginalnymi zmiennymi. Nowe zmienne (czynniki) są więc metacechami (por. Aranowska, 2005).

Miara adekwatności próby K–M–O wyniosła 0,77. Ten wysoki wynik świadczy o tym, że macierz korelacji wyraża strukturę zmiennych zależnych, oraz że pozycje testowe są ze sobą skorelowane, a zatem że mierzą tę samą cechę (por. Aranowska, 2005). Wynik testu sferyczności Bartletha wyniósł $\chi^2(15) = 0,80$; $p < 0,001$. Na podstawie tego wyniku można założyć strukturę podobieństwa zmiennych, w związku z czym zasadne jest przeprowadzanie analizy czynnikowej (por. Aranowska, 2005). Analiza czynnikowa (przeprowadzona metodą varimax) wykazała istnienie dwóch czynników, które wyjaśniają razem aż 63,20% wariancji wszystkich wyników (por. tabela 14, 15).

Tabela 14
Wyniki analizy czynnikowej dla *Skali rozbieżności*

Składowe	Ogółem	% war	% skum	Ogółem	% war	% skum	Po rotacji		
							Ogółem	% war	% skum
1	3,29	54,90	54,90	2,93	48,82	48,82	1,99	33,18	33,18
2	1,21	20,08	74,99	0,86	14,38	63,20	1,80	30,01	63,20
3	0,50	8,28	83,27						

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Składowe	Ogółem	% war	% skum	Ogółem	% war	% skum	Po rotacji		
							Ogółem	% war	% skum
4	0,39	6,51	89,78						
5	0,34	5,62	95,40						
6	0,28	4,60	100,00						

Adnotacje. Tabela przedstawia wartości własne macierzy korelacji (metoda wyodrębniania czynników – osi głównych).

Tabela 15

Wyniki analizy czynnikowej dla Skali rozbieżności

Pozycja	Czynnik 1	Czynnik 2	Po rotacji	
			Czynnik 1	Czynnik 2
rozb1	0,76	-0,45	0,86	
rozb3	0,73		0,69	
rozb2	0,72	-0,36	0,78	
rozb6	0,67	0,44		0,78
rozb4	0,66			0,63
rozb5	0,65	0,47		0,79

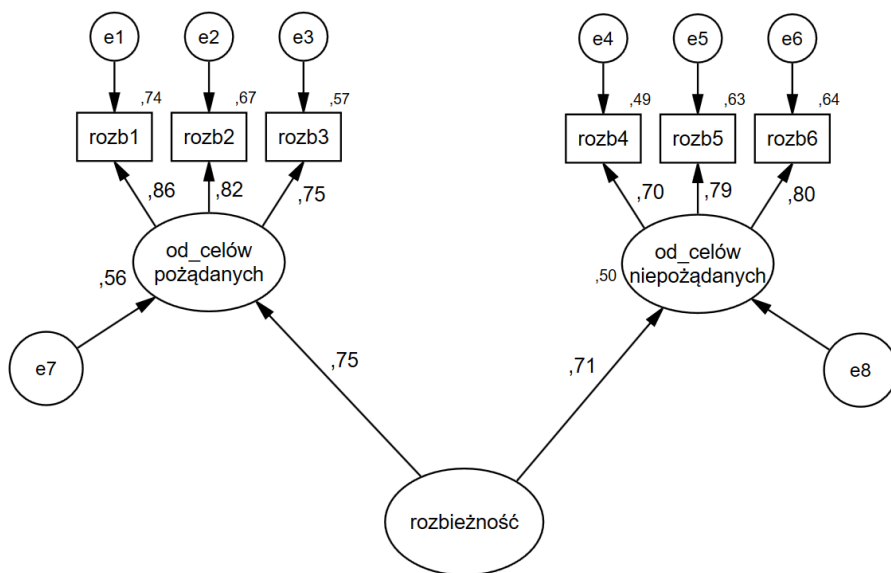
Adnotacje. W tabeli zaprezentowano ładunki czynnikowe po analizie czynnikowej metodą osi głównych oraz po obrotach metodą varimax.

Tabela 14 pokazuje, że pierwszy czynnik (objaśniający 33,18% zmienności wszystkich sześciu pozycji) to czynnik mierzący rozbieżność między cechami pożądanymi przez rodzica i poziomem rozwoju dziecka w zakresie tych cech (rozb1, rozb2 i rozb3). Czynnik drugi (objaśniający 30,01% zmienności) to czynnik mierzący rozbieżność między cechami aktualnymi i tymi niepożądanymi przez rodzica a poziomem rozwoju dziecka w zakresie tych cech (rozb4, rozb5 i rozb6). Rozb1 najsilniej nasycą treścią czynnik 1, natomiast rozb5 najsilniej nasycą treścią czynnik 2. Zauważmy, że analiza ujawniła istnienie dwóch niezależnych wymiarów, które reprezentują rozbieżność od dwóch typów celów wychowawczych: poświadanych i niepoświadanych przez rodzica. Potwierdziło to założenia teoretyczne skali.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa. W celu sprawdzenia założeń teoretycznych skali oraz ładunków czynnikowych dwóch struktur: rozbieżności (od celów poświadanych przez rodzica i od celów niepoświadanych przez rodzica),

przeprowadzono hierarchiczną konfirmacyjną analizę czynnikową (Hair i in., 2006).

Model okazał się dobry: bliska jedności wartość statystyki CFI dowodzi dobrego dopasowania modelu do danych (por. rysunek 9 i tabela 17).



Rysunek 9. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla konstruktów rozbieżność: $\chi^2(8) = 28,632$; $p < 0,001$; CFI = 0,975; RMSEA = 0,090.

Po przeprowadzeniu konfirmacyjnej analizy czynnikowej ustalono, że wartości λ , będące miarą związku zmiennej obserwowalnej (oznaczonej w modelu kwadratem) z konstruktem latentnym (oznaczonym w modelu kołem), wynoszą od 0,70 do 0,86. Wszystkie wystandaryzowane ładunki czynnikowe przekraczają wartość 0,7, są więc wysokie, co świadczy o dobrej budowie zmiennej latentnej.

Tabela 16

Szacunki parametrów modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla struktury Skali rozbieżności

Parametry	Wystandaryzowane	Niewystandaryzowane	SD
λ_{rozb1}	0,86	1,00	
λ_{rozb2}	0,82	0,87	0,06

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Parametry	Wystandaryzowane	Niewystandaryzowane	SD
λ_{rozb3}	0,76	0,80	0,06
λ_{rozb4}	0,70	1,00	
λ_{rozb5}	0,79	1,10	0,10
λ_{rozb6}	0,80	1,18	0,10
$\lambda_{po\acute{z}adane}$	0,75	1,00	
$\lambda_{niepo\acute{z}adane}$	0,71	1,00	

Jak pamiętamy, omawiana skala składa się z dwóch czynników: pytań dotyczących rozbieżności rozwoju dziecka od celów pozytywnych (tzn. cech, które rodzic chce ukształtować w dziecku) oraz rozbieżności rozwoju dziecka od celów negatywnych (tzn. cech niepożądanych przez rodzica). Trzy zmienne latentne charakteryzują się przedstawionymi niżej własnościami psychometrycznymi.

1. Wariancja wyjaśniona dla zmiennej rozbieżności od celów pożądanых (dla pozycji rozb1, rozb2 i rozb3): $VE = 0,66^{39}$; rzetelność CR = $0,85^{40}$ (0,81)⁴¹. Do końca książki wartość pierwsza CR będzie liczona według wzoru 3, a druga, podawana w nawiasach, według wzoru 4.
2. Wariancja wyjaśniona dla zmiennej rozbieżności od celów niepożądanych (dla pozycji: rozb4, rozb5 i rozb6): $VE = 0,59$; rzetelność CR = 0,81 (0,77).
3. Dla zmiennej nadrzędnej (jaką jest rozbieżność) wariancja wyjaśniona na podstawie tych dwóch czynników wynosi $VE = 0,53$; rzetelność CR = 0,70 (0,73).

Konfirmacyjna analiza czynnikowa również potwierdziła założenia teoretyczne skali.

Rzetelność czynników. Niżej przeprowadzono analizy rzetelności dla omawianych podskal, tym razem dzieląc zbiór na pozycje według wyników analizy czynnikowej. Rzetelność została obliczona osobno dla skali rozbieżności od cech pożądanых oraz osobno dla skali rozbieżności od cech niepożądanych. Poprawiło to parametry skali pod względem wartości współczynnika korelacji wewnątrzklasowej (0,65 dla czynnika pierwszego i 0,58 dla czynnika drugiego). Estymator α Cronbacha dla czynnika pierwszego wyniósł 0,85, a dla czynnika drugiego – 0,81.

³⁹ Według wzoru 2.

⁴⁰ Według wzoru 3.

⁴¹ Według wzoru 4.

Tabela 17

Estymator współczynnika korelacji wewnątrzklasowej oraz estymator α Cronbacha dla czynnika 1 i 2 Skali rozbieżności

	Korelacja wewnątrzklasowa	Estymator α Cronbacha
Czynnik 1	0,65	0,85
Czynnik 2	0,58	0,81

Podsumowując, należy stwierdzić, że *Skala rozbieżności* ma wysokie i dobre parametry psychometryczne, odpowiednią rzetelność, trafność w aspekcie treściowym oraz czynnikowym w rozumieniu klasycznej teorii testów (por. Aranowska, 2005). Narzędzie składa się z dwóch podskal – taką strukturę zmiennej rozbieżność potwierdziły eksploracyjna i konfirmacyjna analiza czynnikowa.

Uwzględnianie dwóch podskal podnosi również rzetelność narzędzia (*Skali rozbieżności*) w rozumieniu teorii generalizowalności, a zatem zwiększa się jednorodność reakcji wszystkich osób na pojawiające się kolejne bodźce (pozycje skali; por. Aranowska, 2005).

Skala doświadczanej trudności wychowawczej i jej własności psychometryczne

Skala doświadczanej trudności wychowawczej (skala DTW) mierzy poziom (nasilenie) odczuwanej przez rodzica trudności w relacji z dzieckiem (*Załącznik C*). Trudność ta rozumiana jest jako wewnętrzny stan rodzica, charakteryzujący się napięciem, które ma swoje przyczyny w procesie wychowawczym i które wynika z relacji z dzieckiem. Doświadczanie trudności jest zatem tożsame z doświadczaniem stanu wewnętrznego napięcia, uwarunkowanego w tym przypadku czynnikami związanymi z wychowywaniem dziecka.

Takie rozumienie doświadczania trudności ściśle wiąże ten konstrukt z pojęciem stresu psychicznego. Używanie pojęcia „doświadczane trudności” łącznie z przymiotnikiem „wychowawcze” ogranicza jednak zakres tego terminu do sytuacji związanych z procesem wychowania dziecka. Na doświadczenie trudności wychowawczych składają się zatem wewnętrzne przeżycia rodzica, charakteryzujące się napięciem i związane z sytuacjami

wychowawczymi, ale odnoszące się jedynie do procesu wychowania dziecka i interakcji z nim.

Tym samym rozumienie pojęcia „doświadczane trudności wychowawcze” jest zupełnie inne niż w przypadku terminu „trudności wychowawcze”, który to termin często w nauce jest stosowany do określenia rodzaju reprezentacji dziecka w oczach rodzica (por. dziecko grzeczne vs. dziecko trudne; Czwartosz, 1989; Dryll, 1995, 2001; Porębska, 1982). Weryfikacja koncepcji Guryckiej wymaga jednak przyjęcia w badaniach rozumienia terminu „trudna sytuacja” możliwie najbliższego rozumieniu Guryckiej (podobnie rzecz się ma z „odczuwaną trudnością”). Przypomnijmy raz jeszcze, że Gurycka w swoich pracach (np. 1979, 1990) definiowała termin „odczuwana trudność wychowawcza” poprzez odniesienie się do koncepcji stresu psychicznego autorstwa Reykowskiego (1966) a termin „trudna sytuacja” do sposobu, w jaki zdefiniował ją Tadeusz Tomaszewski (1975), który w następujący sposób pisał o sytuacji trudnej: „Jeżeli wewnętrzna równowaga sytuacji normalnej zostanie zakłócona tak, że normalny przebieg aktywności podstawowej zostanie zakłócony i prawdopodobieństwo realizacji zadania na poziomie normalnym stanie się mniejsze, mówimy o sytuacjach trudnych” (s. 32).

Ze względu na ogromną wieloznaczność pojęcia „trudności wychowawcze” w literaturze przedmiotu, należy bardzo uważnie przeanalizować aspekty metodologiczne z tym pojęciem związane. Używając pojęcia „trudność wychowawcza” dla określenia reprezentacji dziecka jako trudnego, zawęża się znacznie językową definicję tego pojęcia, która w słowniku języka polskiego brzmi: „[trudność] to coś, co jest trudne, uciążliwe, czego przezwyciężenie wymaga trudu, wysiłku” (Szymczak, 1978, s. 537). Pojęcie to w języku potocznym oznacza więc przeciwności, przeszkody i komplikacje. Przymiotnik „trudny” oznacza z kolei „wymagający, nastęrczający wiele trudu, wysiłku, niedający się szybko osiągnąć, uzyskać, przyswoić, wykonać, zrozumieć; niełatwy, mozolny, żmudny. O człowieku, o jego charakterze: nieprzystępny, oporny, przykry, uciążliwy” (Szymczak, 1978, s. 538). Definicje językowe, potoczne z reguły nie pokrywają się ze znaczeniem pojęć naukowych. Tak jest też w tym przypadku. Należy podkreślić, że ograniczanie znaczenia słowa „trudność” jedynie do kształtu reprezentacji dziecka znacznie zawęża potoczne rozumienie tego terminu.

Dążąc do poprawności terminologicznej, proponujemy używać terminu „doświadczana trudność” w odniesieniu do stanów emocjonalno-motywacyjnych dotyczących przeżyć rodzica, natomiast określenia „reprezentacja

dziecka jako trudnego” – w odniesieniu do konstruktów reprezentacji dziecka w umyśle rodzica.

Powyższe rozróżnienie terminologiczne pociąga za sobą pewne konsekwencje metodologiczne na poziomie wyprowadzenia wskaźników służących do wnioskowania o danym konstrukcie. Pytając o doświadczaną trudność wychowawczą, można użyć wskaźnika stanowiącego odpowiedź na pytanie „czy doświadczają Pan/Pani trudności w relacji z dzieckiem?”. Będzie to wówczas wskaźnik definicyjny. Wskaźnik ten *nota bene* posiada doskonałą moc rozdzielczą. Odrzuca on bowiem poza swój zakres wszystko to, co nie dotyczy *indicatum* (doświadczanej trudności wychowawczej), uwzględniając równocześnie wszystko to, co *indicatum* dotyczy. Czasami w psychometrii wskaźniki takie określa się mianem „czystego markera” (np. Atanasi, Urbina, 1999). Pozytywna odpowiedź na pytanie o doświadczanie trudności w relacji z dzieckiem jest jednoznacznym wskaźnikiem tego, że rodzic takich trudności doświadczają. Przykładem takiego markera dla konstruktów reprezentacji dziecka jako trudnego może być wskaźnik w postaci odpowiedzi na pytanie „czy moje dziecko jest trudne?” (można też prosić badanych o wskazanie stopnia nasilenia tego zjawiska). Jest to również wskaźnik definicyjny.

Jeżeli jednak określenie „trudność wychowawcza” jest rozumiane jako reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, to rodzi się problem, jak wyprowadzić wskaźnik definicyjny? Czy należy pytać o zakres *definiensa* czy *definiendum*? Zakresy *definiendum* (w naszym przypadku są nim „trudności”) oraz *definiensa* („reprezentacja dziecka”) pokrywają się tylko w pewnym stopniu albo wcale. Podczas gdy *definiendum* odnosi się do wysiłku wykonanego w celu poradzenia sobie z przeszkodą, *definiens* odnosi się do reprezentacji tej przeszkody (do trudnych cech dziecka).

Nawet jeżeli wskaźnik pozostanie wobec swojego *indicatum* w zależności definicyjnej i poprosimy osobę badaną o odpowiedź na pytanie „czy moje dziecko jest trudne?”, to czy możemy pośrednio wnioskować również o tym, że rodzic odniesie się także do podejmowanego wysiłku wychowawczego i prób poradzenia sobie z sytuacją? Byłby to wówczas wskaźnik korelacyjny⁴² wobec *definiendum* (trudności) i wymagałby on jednak pewnej weryfikacji empirycznej. Dlaczego mielibyśmy zakładać, że rodzic, który spostrzega dziecko jako trudne, coś z tym robi, podejmie jakiś wysiłek? Istnieją przecież badania, które dowodzą, że tak nie będzie – że rodzic, który spostrzega

⁴² Wskaźnik korelacyjny (empiryczny) stanowi zjawisko obserwowalne różne od *indicatum*, oznaczone przez całkiem inny termin, a związek łączący wskaźnik ze zjawiskiem ma charakter statystycznej zależności (Nowak, 2007).

w taki sposób dziecko, wycofa się z założonego procesu wychowawczego lub zastosuje metody nieefektywne, np. agresję (Bugental, Happaney, 2000). Z drugiej strony istnieją badania, których wyniki dowodzą, że rodzice posiadający reprezentację dziecka jako trudnego uruchamiają kontrolę (np. Szymańska, 2010). Problem ten nie doczekał się jednak w nauce jednoznacznego rozstrzygnięcia (porusza go jedna z hipotez stawianych w ramach niniejszej pracy), nie powinno się go więc wprowadzać w definicję jako rzecz oczywistą.

Zupełnie inaczej ma się rzecz z „odczuwaną trudnością wychowawczą”. Odczuwać trudność może tylko ten, kto doświadcza trudu. Zarówno *definiens*, jak i *definiendum* mają w tym przypadku taki sam zakres. Można to łatwo zobrazować na przykładzie badań nad stresem – tylko osoba zaangażowana w rozwiązanie zadania może doświadczać stresu, trudności (Ledzińska, 2009; Reykowski, 1966).

Kolejny problem definicyjno-metodologiczny może powstać wówczas, gdy „reprezentację dziecka w umyśle rodzica” zdefiniuje się jedynie w terminach posiadanych przez dziecko cech (oczywiście nie wszyscy badacze, w tym Gurycka, przyjmują takie rozumienie tego konstruktów). Czy bowiem w takiej sytuacji reprezentację celów wychowawczych (tj. cech, które rodzic chce ukształtować w dziecku) również możnaby uznać za reprezentację dziecka? Jeżeli tak, to badanie celów wychowawczych i reprezentacji dziecka byłoby analizowaniem *idem per idem* (tego samego przez to samo).

W koncepcji Guryckiej zarówno „rozbieżność”, jak i „trudność” czy „reprezentacja” są zupełnie odrębnie definiowane, co pozwala na przeprowadzenie badań z uwzględnieniem wszystkich tych konstruktów oraz umożliwiania osobne ich operacjonalizowanie. Inne teorie trudności wychowawczych nie czynią takiego klarownego rozróżnienia definicyjnego, co pragniemy podkreślić w celu uprzedzenia mogących pojawić się wątpliwości.

Ze względu na brak jasno zdefiniowanego pojęcia „trudności wychowawczej” w literaturze przedmiotu (Dryll, 1995), w niniejszej pracy nie można było wykorzystać *Skali trudności wychowawczej* zaproponowanej przez Dryll. Badaczka ta skonstruowała skalę, w której rodzic w odpowiedzi na to pytanie dotyczące dziecka będzie opisywał je w formie odpowiedzi: 1 – *moje dziecko jest bardzo grzeczne*; 2 – *raczej grzeczne*; 3 – *trudno powiedzieć*; 4 – *mam z nim trochę kłopotów*; 5 – *spore trudności wychowawcze*. Wydaje się, że autorka koncepcji trudności wychowawczej (Dryll, 1995) w sposób nieprecyzyjny definiuje, czym jest trudność wychowawcza. Jeśli jest to reprezentacja dziecka, wówczas wskaźnik „dziecko jest grzeczne” mierzyłby

zakres *definiendum*. Jeśli jest to stan rodzica, wówczas wskaźnik „mam z nim trochę kłopotów” też mierzyłby dobrze zakres *definiendum*. Skala Dryll mierzy trudności wychowawcze i reprezentację dziecka w jednym formacie odpowiedzi, nawet nie rozbijając ich na osobne pytania, co zaburza obraz wyników. Z powodów niejasności terminologicznych postanowiono więc do badania zjawiska trudności wychowawczych nie wykorzystywać skali autorstwa Dryll. Wobec tego narzędzia można sformułować bowiem poważne zastrzeżenia psychometryczne (dotyczące zwłaszcza jego trafności).

W takiej sytuacji Szymańska postanowiła stworzyć własne narzędzie do pomiaru doświadczanych przez rodzica trudności wychowawczych – tzw. skalę DTW (*Załącznik C*).

Skala DTW na poziomie teoretycznym powinna stanowić jednorodny konstrukt (wszystkie pozycje od tr1 do tr8 powinny stanowić jeden czynnik). Taka budowa skali będzie kolejno weryfikowana przy pomocy analizy czynnikowej.

Badanie aspektu trafności Skali doświadczanej trudności wychowawczej dotyczącego treści pozycji. W celu oszacowania trafności ze względu na treść itemów posłużono się metodą sędziów kompetentnych. Grupę sędziów stanowiło pięć osób. Cztery z nich to specjaliści psychometrii, absolwenci specjalizacji psychometria stosowana Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, a jedna osoba to pracownik naukowy Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Konsultacji z sędziami dokonano w czerwcu 2010 roku. Otrzymali oni instrukcję oraz pulę 15 pytań z prośbą, aby na 7-stopniowej skali (od *wcale nie mierzy* do *bardzo dobrze mierzy*) oszacowali użyteczność każdego pytania wchodzącego w skład skali.

Zgodność sędziów wyliczono metodą λ Aranowskiej (2005). Dla każdej pozycji wyliczono λ Aranowskiej, określając jednorodność ocen sędziów dla każdej pozycji, a następnie, w celu ustalenia użyteczności pozycji dla testu, zastosowano miarę agregatową KAi. Do pilotażowej wersji kwestionariusza dopuszczono pozycje, które na kryterium agregatowym osiągnęły wynik $> 0,6$, a równocześnie których średnia była większa niż 3,5. Taką wersję skali z pytaniami ułożonymi naprzemiennie poddano pilotażowi.

Statystyki opisowe. W celu sprawdzenia normalności rozkładu dla skali DTW zastosowano test Kołmogorowa–Smirnowa. Uzyskane wyniki: $Z(319) = 0,16$; $p < 0,0005$; wskazują na to, że otrzymany rozkład odbiega od

rozkładu normalnego. Skośność dla skali wynosi 1,05, a kurtoza – 0,28. Rozkład jest prawoskośny, co świadczy o tym, że nadreprezentowane są wyniki niskie. Jest to wynik zgodny z oczekiwaniami. Lata doświadczeń w przeprowadzaniu badań nad zjawiskiem trudności wychowawczych pokazują, że rozkłady są zazwyczaj skośne, czyli że większość osób nie deklaruje trudności napotykaną w relacji ze swoimi dziećmi (Szymańska, 2010).

Dla niniejszej skali średnia wynosi $= 23,55$, mediana: $Me = 17$; moda: $M = 7$, odchylenie standardowe: $SD = 18,89$. Rozstęp po uciągleniu wynosi $80,5 - (-0,5) = 81$ (w rozstępie skali mieszczą się cztery odchylenia standardowe). Wszystkie miary tendencji centralnej oraz liczba odchyłeń standardowych w rozstępie wyników sugerują (zgodnie z wynikiem testu Kołmogorowa–Smirnowa), że rozkład odbiega od normalnego.

Rzetelność. Rzetelność narzędzia oszacowano między innymi na podstawie zgodności wewnętrznej $\alpha = 0,97$. Ten wynik wskazuje na bardzo wysoką rzetelność, zważywszy na to, że skalę konstytuuje zaledwie osiem pozycji. Wewnętrzna spójność narzędzia wynika z silnego skorelowania pozycji testu (a nie z faktu ich liczebności) oraz z pewnej jednorodności badanych (na poziomie wyników ogólnych) i niskich wariancji pozycji.

Zbadano też wysokość współczynnika korelacji wewnątrzklasowej dla pełnej struktury wyniku (model mieszany typu III). Współczynnik ten jest w literaturze przedmiotu uznawany za nieobciążony estymator rzetelności w sensie generalizowalności wyników (por. Aranowska, 2005). Wynik jest bardzo wysoki $\rho_2 = 0,77$.

Estymator korelacji wewnątrzklasowej znajdował się w granicach od 0,68 do 0,90. Jest to bardzo zadowalająca rzetelność. Skala ma wystarczającą rzetelność zarówno w sensie klasycznej teorii testów, jak i w sensie teorii generalizowalności. Pytania nie tylko są ze sobą skorelowane, ale możemy również powiedzieć, że wszyscy rodzice zmieniają w podobny sposób schemat odpowiedzi, „przechodząc” z pozycji na pozycję.

Eksploacyjna analiza czynnikowa. W celu sprawdzenia aspektu wieloskalowego, czynnikowego trafności skali DTW, przeprowadzono obliczenia z wykorzystaniem analizy czynnikowej.

Miara adekwatności próby K–M–O wyniosła 0,93. Tak wysoki wynik oznacza, że pozycje testowe są silnie ze sobą skorelowane, a zatem że mierzą tę samą cechę (por. Aranowska, 2005). Na podstawie wyniku testu sferyczności Bartleta: $\chi^2(28) = 3142,640$; $p < 0,001$ można założyć strukturę

podobieństwa zmiennych i przyjąć, że zasadne jest przeprowadzanie analizy czynnikowej (por. Aranowska, 2005). Analiza czynnikowa (metoda wyodrębniania czynników według osi głównych) dla skali DTW wykazała istnienie jednego czynnika wyjaśniającego aż 77,83% wariancji wszystkich zmiennych początkowych. Ze względu na wyłonienie jednego czynnika EFA nie przeprowadziła rotacji.

Tabela 18

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla pozycji Skali doświadczanej trudności wychowawczej

Czynnik	Ogółem	% war	% skum	Ogółem	% war	% skum
1	6,43	80,40	80,40	6,23	77,83	77,83
2	0,57	7,16	87,55			
3	0,32	3,96	91,52			
4	0,18	2,28	93,79			
5	0,17	2,08	95,87			
6	0,12	1,55	97,42			
7	0,12	1,48	98,89			
8	0,09	1,11	100,00			

Adnotacje. W tabeli zaprezentowano wartości własne macierzy korelacji (metoda wyodrębniania czynników – osi głównych).

Tabela 19

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla pozycji Skali doświadczanej trudności wychowawczej

Pozycje Skali doświadczanej trudności wychowawczej	Czynnik 1
tr3	0,92
tr5	0,92
tr7	0,92
tr6	0,91
tr4	0,91
tr1	0,90
tr2	0,88

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

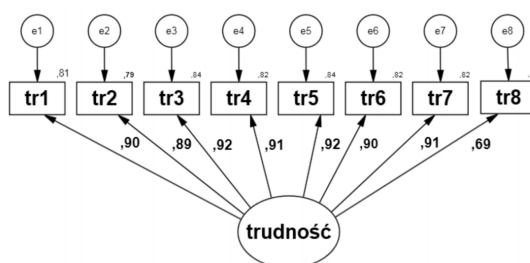
Pozycje Skali doświadczanej trudności wychowawczej	Czynnik 1
tr8	0,69

Adnotacje. W tabeli zawarte są ładunki czynnikowe po analizie czynnikowej metodą osi głównych.

Wyniki analizy czynnikowej potwierdziły trafność omawianego narzędzia. Wyłonienie jednego czynnika dowodzi, że skala nie mierzy różnych rodzajów trudności, lecz odnosi się do jednego doświadczenia trudności. Zatem wyniki EFA potwierdziły założenia teoretyczne skali.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa. Założenie teoretyczne o jednowymiarowości skali wtórnie sprawdzono przy pomocy konfirmacyjnej analizy czynnikowej.

Model przedstawiony na rysunku 10 okazał się dobry: bliska jedności wartość statystyki CFI dowodzi dobrego dopasowania konstruktów do danych (por. tabela 20).



Rysunek 10. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla konstruktów doświadczanej trudności wychowawczej: $\chi^2(20) = 252,040$; $p < 0,001$; CFI = 0,926; RMSEA = 0,191.

Po przeprowadzeniu konfirmacyjnej analizy czynnikowej ustalono, że wartości λ będące miarą związku zmiennej obserwowalnej (oznaczonej w modelu kwadratem) z konstruktami latentnymi (oznaczonymi w modelu kołem) wynoszą od 0,69 do 0,92 i są zadowalające. Rzetelność dla zmiennej wynosi CR = 0,97 (0,88), a wariancja VE = 0,78.

Tabela 20

Szacunki parametrów modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla struktury Skali doświadczanej trudności wychowawczej

Parametry	Wystandaryzowane	Niewystandaryzowane	SD
λ_{tr1}	0,90	1,00	
λ_{tr2}	0,89	1,14	0,05
λ_{tr3}	0,92	1,11	0,04
λ_{tr4}	0,91	1,07	0,04
λ_{tr5}	0,92	1,13	0,04
λ_{tr6}	0,90	0,98	0,04
λ_{tr7}	0,91	1,04	0,04
λ_{tr8}	0,69	0,65	0,04

Ponieważ skala składa się z jednego wymiaru, nie sprawdzano parametrów rzetelności dla każdego czynnika osobno.

Skala reprezentacji dziecka i jej własności psychometryczne

Reprezentacja jest rozumiana jako „struktury pamięciowe, które reprezentują wersję życiowych doświadczeń jednostki” (Zeanah, Barton, 1989, za: Gracka-Tomaszewska, 1999, s. 137; por. Valentino i in., 2008). Struktury te odzwierciedlają obraz dziecka w umyśle rodzica, obraz, który powstaje na podstawie doświadczeń interakcji z dzieckiem i bywa uaktualniany na podstawie tych doświadczeń (Cierpka, 2004).

Według Guryckiej (2008) reprezentacja, która przyczynia się do hamowania aktywności dziecka polega na spostrzeganiu zadań rodzica jako ważniejszych od zadań dziecka. W związku z tym, że nie istnieje narzędzie, które mierzy tak zdefiniowaną reprezentację dziecka w umyśle rodzica, zaistniała potrzeba skonstruowania własnego narzędzia badawczego.

Skala reprezentacji dziecka bada reprezentację dziecka w umyśle rodzica oraz reprezentację zadań dziecka jako „mało ważnych, a w każdym razie mniej ważnych od własnych pomysłów, celów, potrzeb wychowawcy” (*Załącznik D*), a reprezentację zadań rodzica jako ważniejszych od zadań dziecka (Gurycka, 2008). Skala na poziomie teoretycznym bada więc dwa aspekty reprezentacji: a) zadań swoich i b) zadań dziecka. Taka budowa skali będzie w dalszych krokach weryfikowana przy pomocy analizy czynnikowej.

Do wymiaru zadań dziecka na poziomie teoretycznym należą pytania: r1, r2, r4.

Do wymiaru reprezentacji zadań rodzica należą pytania: r3, r5, r6, r7, r8.

Badanie aspektu trafności *Skali reprezentacji dziecka dotyczącego treści pozycji.*

W celu oszacowania trafności ze względu na treść pozycji narzędzia posłużono się metodą sędziów kompetentnych. Grupę sędziów stanowiło pięć osób – specjalistów psychometrów z ukończoną specjalizacją psychometryczną na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Wśród tej grupy jedna osoba pracuje jako pracownik naukowy.

Konsultacji z sędziami dokonano w czerwcu 2010 roku. Sędziowie otrzymali instrukcję oraz pulę 14 pytań z prośbą, aby na 7-stopniowej skali (od 0 – *wcale nie mierzy* do 7 – *bardzo dobrze mierzy*) oszacowali trafność każdego pytania względem konstruktu.

Zgodność sędziów wyliczono metodą λ Aranowskiej (2005). Dla każdej pozycji wyliczono λ Aranowskiej, określając jednorodność ocen sędziów dla pojedynczej pozycji, a następnie, w celu ustalenia użyteczności pozycji dla testu, zastosowano miarę agregatową KAi. Do pilotażowej wersji kwestionariusza dopuszczono pozycje, które na kryterium agregatowym osiągnęły wynik $> 0,6$, a równocześnie których średnia była większa niż 3,5. W ten sposób z puli 14 pytań wybrano osiem pozycji, które wykorzystano w pilotażu.

Statystyki opisowe. Wyniki testu Kołmogorowa–Smirnowa: $Z(319) = 0,109$; $p < 0,005$ świadczą o tym, że rozkład cechy odbiega od rozkładu normalnego. Skośność dla skali wynosi 0,73, a kurtóza – 0,05. Rozkład jest lekko prawoskośny, co oznacza, że nadreprezentowane są wyniki niskie.

Długość skali wynosi od 0 do 80 (osiem pozycji, w których format odpowiedzi wynosi od 0 do 10). Dla niniejszej skali średnia wynosi $= 16,93$, mediana: $Me = 15$, moda: $M = 11$, a odchylenie standardowe: $SD = 11,61$. Rozstęp wynosi $58,5 - (-0,5) = 59$. Najniższy wynik na skali to 0, a najwyższy to 58. W rozstępie mieści się około pięciu odchyłeń standardowych, co świadczy o pewnym spłaszczeniu rozkładu względem rozkładu normalnego.

Rzetelność. Rzetelność narzędzia (traktowaną jako zgodność wewnętrzną) oszacowano metodą α Cronbacha. Wynik ($\alpha = 0,86$) wskazuje na bardzo wysoką rzetelność, zważywszy na to, że w skali znajduje się jedynie osiem pozycji.

Ze względu na fakt, że α Cronbacha jest obciążonym estymatorem rzetelności (realnie wartość α jest niższa), zbadano wysokość współczynnika korelacji interklasowej dla pełnej struktury wyniku (model mieszany typu III). Współczynnik ten jest w literaturze przedmiotu uznawany za nieobciążony estymator rzetelności w sensie generalizowalności (por. Aranowska, 2005). Wynik jest przeciętny $\rho^2 = 0,43$.

W związku z tym zdecydowano się zbadać jednolitość skali, stosując analizę czynnikową – wstępnie eksploracyjną, wtórnie – confirmacyjną.

Eksploracyjna analiza czynnikowa. Miara adekwatności próby K–M–O wyniosła 0,82. Tak wysoki wynik oznacza, że macierz korelacji dobrze wyraża strukturę zmiennych zależnych oraz że niektóre pozycje testowe są silnie ze sobą skorelowane, a zatem najpewniej mierzą tę samą cechę (por. Aranowska, 2005). Na podstawie wyniku testu sferyczności Bartleta: $\chi^2(28) = 1645,569$; $p < 0,0005$ można założyć strukturę podobieństwa zmiennych i uznać za zasadne przeprowadzanie analizy czynnikowej (por. Aranowska, 2005). Uzyskane wyniki prezentuje tabela 21.

Analiza czynnikowa (metoda osi głównych oraz varimax) wykazała istnienie dwóch czynników, które wyjaśniają razem około 67,73% zmienności wszystkich zmiennych początkowych.

Tabela 21

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla Skali reprezentacji dziecka

Czynnik	Ogółem	% war	% skum	Po rotacji		
				Ogółem	% war	% skum
1	4,14	51,72	51,72	3,17	39,65	39,65
2	1,82	22,79	74,50	2,25	28,08	67,73
3	0,58	7,27	81,78			
4	0,46	5,80	87,58			
5	0,42	5,19	92,77			
6	0,23	2,93	95,70			
7	0,22	2,80	98,50			
8	0,12	1,51	100,00			

Adnotacje. W tabeli zaprezentowano wartości własne macierzy korelacji (metoda wyodrębniania czynników – osi głównych).

Tabela 22

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla Skali reprezentacji dziecka

Pozycje Skali reprezentacji dziecka	Czynnik 1	Czynnik 2
r5	0,82	
r6	0,78	-0,37
r3	0,78	
r8	0,71	-0,39
r4	0,61	
r7	0,60	
r2	0,59	0,73
r1	0,58	0,71

Adnotacje. Tabela zawiera ładunki czynnikowe po analizie czynnikowej metodą osi głównych.

Tabela 23

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla Skali reprezentacji dziecka

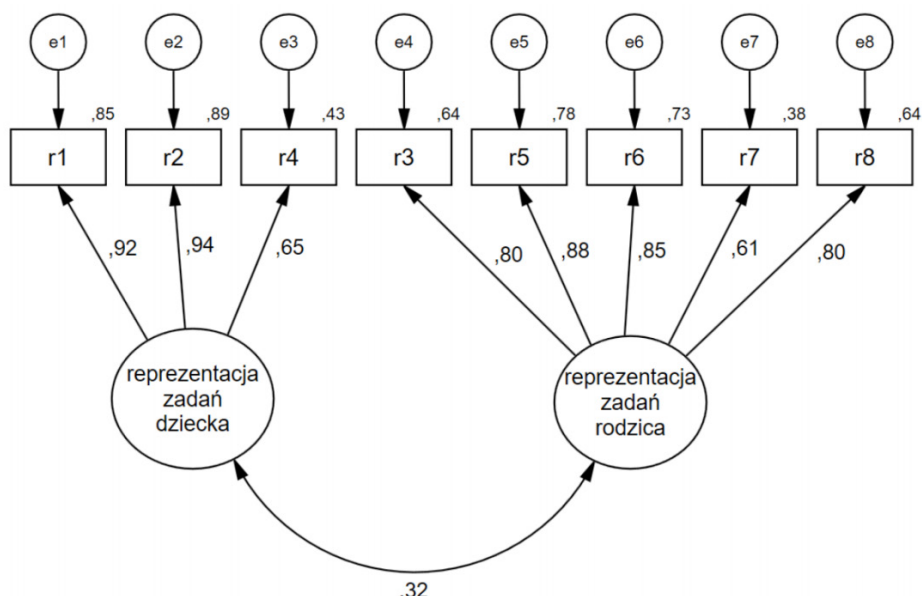
Pozycje Skali reprezentacji dziecka	Czynnik 1	Czynnik 2
r5	0,86	
r6	0,85	
r8	0,81	
r3	0,75	
r7	0,60	
r2		0,94
r1		0,91
r4		0,62

Adnotacje. Tabela przedstawia ładunki czynnikowe po obrotach metodą varimax.

Na podstawie wyników prezentowanych w tabeli 21 widać, że pierwszy czynnik (objaśniający 39,65% zmienności wszystkich pozycji) to czynnik mierzący reprezentację (u rodziców) swoich celów, aktywności, potrzeb jako ważniejszych niż aktywność dziecka. Czynnik drugi (objaśniający 28,08% zmienności) to czynnik odzwierciedlający reprezentację dziecka w umyśle rodzica jako osoby mało „użytecznej”, błażej i nieważnej. Należy zaznaczyć, że obydwa czynniki są w zasadzie tak samo ważne. Eksploracyjna analiza czynnikowa potwierdziła założenia teoretyczne skali.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa. Dodatkowo, dla sprawdzenia modelu dwuczynnikowego, przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową.

Model okazał się dobrze dopasowany do danych: $\chi^2(19) = 107,315$; $p < 0,0005$; CFI = 0,946; RMSEA = 0,121; również wartości λ we wszystkich strukturach były odpowiednio wysokie. Model ten został zaprezentowany na rysunku 11. Rzetelność czynnika pierwszego wyniosła CR = 0,88 (0,85) przy wariancji wyjaśnionej VE = 0,72, a rzetelność czynnika drugiego to CR = 0,89 (0,79) przy wariancji wyjaśnionej VE = 0,63.



Rysunek 11. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla konstruktów reprezentacja dziecka w umyśle rodzica: $\chi^2(19) = 107,315$; $p < 0,0005$; CFI = 0,946; RMSEA = 0,121.

W tabeli 24 zaprezentowane zostały szacunki parametrów modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej, która uwzględnia istnienie dwóch czynników.

Tabela 24

Szacunki parametrów modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla konstruktów reprezentacja dziecka w umyśle rodzica

Parametry	Wystandaryzowane	Niewystandaryzowane	SD
λ_{r1}	0,92	1,00	
λ_{r2}	0,95	1,05	0,05

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Parametry	Wystandaryzowane	Niewystandaryzowane	SD
λ_{r4}	0,65	0,62	0,05
λ_{r3}	0,80	1,00	
λ_{r5}	0,88	1,02	0,06
λ_{r6}	0,85	0,93	0,05
λ_{r7}	0,61	0,73	0,06
λ_{r8}	0,80	0,84	0,05

Model confirmacyjnej analizy czynnikowej potwierdził założenia teoretyczne budowy *Skali reprezentacji dziecka*.

Rzetelność czynników. Po raz kolejny przeprowadzono analizy rzetelności dla testu, tym razem dzieląc zbiór na pozycje według dwóch czynników. Osobno obliczono rzetelność dla skali reprezentacji zdań dziecka oraz reprezentacji zadań swoich w umyśle rodzica. Znacznie poprawiło to parametry współczynnika korelacji wewnątrzklasowej, który wzrósł z poziomu 0,43 do 0,70 dla czynnika pierwszego (por. tabela 25) oraz z poziomu 0,43 do 0,62 dla czynnika drugiego. Estymator obciążony (α Cronbacha) praktycznie nie uległ zmianie, lekko tylko podwyższając swój wynik.

Tabela 25

Współczynnik korelacji wewnątrzklasowej oraz estymator α Cronbacha

	Korelacja wewnątrzklasowa	Estymator α Cronbacha
Dla reprezentacji dziecka i jego zadań	0,70	0,87
Dla reprezentacji zadań rodzica	0,62	0,89

Podsumowując, należy stwierdzić, że *Skala reprezentacji dziecka* ma wysokie i dobre parametry psychometryczne, odpowiednią rzetelność, trafność treściową oraz teoretyczną w sensie klasycznej teorii testów. Skala składa się z dwóch czynników, co potwierdzają wyniki zarówno eksploracyjnej, jak i confirmacyjnej analizy czynnikowej.

Uwzględnienie dwóch podskal podnosi rzetelność narzędzia w rozumieniu teorii generalizowalności, a zatem zwiększa się jednorodność reakcji wszystkich osób na pojawiające się kolejne bodźce (pozycje skali; por. Aronowska, 2005).

Skala reakcji na stres i jej własności psychometryczne

Zbudowana z 15 pozycji *Skala reakcji na stres* (por. Załącznik E) mierzy reakcję rodziców na stres związany z wychowywaniem dziecka. Model reakcji na stres Reykowskiego (1966) uwzględnia zarówno adaptacyjne, jak i dezadaptacyjne reakcje na stres (por. tabela 26).

Zakłada on, że reakcje na stres mogą przyjąć dwie formy: a) formę reakcji zwalczania stresu lub b) formę reakcji obrony przed stresem. Reakcja zwalczania stresu, reakcje walki (*fight*), czyli ukierunkowanie na osiągnięcie celu pomimo wszystko, przejawia się w takich zachowaniach jak usuwanie przeszkody, przełamywanie przeszkody, ponawianie prób, modyfikacja sposobu działania, podporządkowanie się sytuacji oraz badanie sytuacji. Reakcje zwalczania stresu współwystępują najczęściej z mobilizacją (podnieceniem, wzrostem intensywności reakcji, przyspieszeniem tempa i płynności skojarzeń itp.). Reakcje obrony przed stresem, reakcje ucieczki (*flee*) służą natomiast zabezpieczeniu osobnika przed szkodliwym wpływem stresu przy równoczesnej rezygnacji z osiągnięcia celu. Do przykładowych przejawów takiej reakcji należą fizyczne usunięcie się z sytuacji stresowej, symboliczne wycofanie się czy poszukiwanie ratunku (Reykowski, 1966). Reakcje obrony na stres są wyrazem destrukcji (zaburzeniem organizacji działań i samokontroli, brakiem możliwości zbudowania planu działania i podjęcia należytych decyzji w celu zrealizowania go; Reykowski, 1966; zob. też: Gurycka, 1970).

Tabela 26

Cztery kategorie reakcji na stres w ujęciu Reykowskiego (1966)

	Adaptacyjne	Nieadaptacyjne
Walka	Poznawcze dystansowanie się	Presja
Ucieczka	Poszukiwanie pomocy	Wycofanie się

Wśród reakcji walki i ucieczki znajdują się zarówno reakcje adaptacyjne, jak i nieadaptacyjne, co zostało przedstawione w tabeli 26. Na tej podstawie powstały cztery kategorie reakcji na stres badane w prezentowanym modelu teoretycznym Guryckiej:

- **wycofanie się** jako reakcja obrony przed stresem (dezadaptacyjna). Ten wymiar mierzą pytania: s10, s11, s12, s13, s14, s15.
- **szukanie pomocy** jako reakcja obrony przed stresem (adaptacyjna). Ten wymiar mierzą pytania: s1, s5, s6.

- **poznawcze dystansowanie się** – szukanie innych rozwiązań, reakcja zwalczania stresu (adaptacyjna). Ten wymiar mierzą pytania: s2, s3, s4.
- **presja** jako reakcja zwalczania stresu (dezadaptacyjna). Ten wymiar mierzą pytania: s7, s8, s9.

Takie ujęcie radzenia sobie ze stresem jest mało zbadane, więc warto je weryfikować empirycznie. Ponadto koncepcja Guryckiej odnosiła się właśnie do tego ujęcia stresu.

Badanie aspektu trafności *Skali reakcji na stres dotyczącego treści pozycji*. W celu oszacowania trafności ze względu na treść pozycji posłużono się metodą sędziów kompetentnych. Grupę sędziów stanowiło pięciu specjalistów psychometrów (z ukończoną specjalizacją psychometryczną na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego). Wśród tej grupy jedna osoba pracuje jako pracownik naukowy.

Zgodność sędziów wyliczono metodą λ Aranowskiej (2005). Dla każdej pozycji wyliczono λ Aranowskiej, określające jednorodność ocen sędziów dla pojedynczej pozycji, a następnie, w celu ustalenia wagi pozycji dla testu psychologicznego, zastosowano miarę agregatową KAi. Do pilotażowej wersji kwestionariusza dopuszczono pozycje, które równocześnie na kryterium agregatowym osiągnęły wynik $> 0,6$ i których średnia była większa niż 3,5 (okazało się, że ten warunek spełniły wszystkie pozycje).

Statystyki opisowe. Dla wyników skali wyliczono test Kołmogorowa–Smirnowa, który wykazał, że uzyskany rozkład odbiega od rozkładu normalnego, $Z(258) = 0,062$; $p = 0,019$. Skośność dla skali wynosi 0,17, a kurtoza jest równa 2,43. Skala przyjmuje wartości od 0 do 150 (skala składa się z 15 pozycji, każda pozycja ma format odpowiedzi od 0 do 10).

Średnia dla skali wynosi $= 56,90$; a inne charakterystyki przedstawiają się następująco: mediana: $Me = 57$, moda: $M = 59$, odchylenie standardowe: $SD = 16,00$. Rozstęp wynosi 129 (po uciągleniu). Najniższy wynik na skali to 0, a najwyższy to 128. W skali mieści się 8,06 odchyłeń standardowych.

Rzetelność. Współczynnik rzetelności (w sensie zgodności wewnętrznej α Cronbacha) wyniósł $\alpha = 0,67$. Tę dość niską rzetelność można uznać za wystarczającą do analiz naukowych, ale wynik ten nie zadowala analityka ze względu na to, że estymator ten zwykle daje zawyżone wyniki (por. Aranowska, 2005).

Tabela 27
Korelacje pozycji ze Skalą reakcji na stres

Pozycja	Korelacja pozycji ze skalą	α Cronbacha po usunięciu pozycji
s1	0,23	0,66
s2	-0,16	0,70
s3	-0,19	0,71
s4	-0,23	0,72
s5	0,32	0,65
s6	0,34	0,65
s7	0,50	0,62
s8	0,47	0,63
s9	0,43	0,63
s10	0,46	0,63
s11	0,45	0,63
s12	0,51	0,63
s13	0,42	0,64
s14	0,47	0,63
s15	0,35	0,65

Na podstawie danych zaprezentowanych w tabeli 27 można stwierdzić, że sześć pozycji nie jest skorelowanych albo jest bardzo nisko skorelowanych ze skalą. Może to świadczyć o tym, że pozycje te mierzą po prostu inną cechę. Przypuszczenie to zostanie zweryfikowane po przeprowadzeniu analizy czynnikowej. Wartość współczynnika korelacji interklasowej (model mieszany typu III) wynosi 0,12. Zauważmy, że świadczy to o bardzo niskiej rzetelności, pomimo że rzetelność wyliczona przy pomocy estymatora α Cronbacha była w zasadzie zadowalająca. W związku z tym skala powinna zostać poddana dalszym analizom psychometrycznym.

Eksploracyjna analiza czynnikowa. W celu sprawdzenia trafności teoretycznej skali przeprowadzono obliczenia z wykorzystaniem eksploracyjnej analizy czynnikowej. Miara adekwatności próby K–M–O wyniosła 0,85. Ten wysoki wynik oznacza, że pozycje testowe są silnie ze sobą skorelowane, a zatem że mierzą tę samą cechę. Wyniki testu sferyczności Bartletha $\chi^2(105) = 2566,918$; $p < 0,0005$ dają podstawy do przyjęcia założenia o strukturze podobieństwa zmiennych i czynią zasadnym przeprowadzanie analizy czynnikowej (por.

Aranowska, 2005). Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla pozycji *Skali reakcji na stres* prezentuje tabela 28.

Analiza czynnikowa (metoda osi głównych oraz varimax) dla skali wykazała istnienie czterech czynników, które wyjaśniają razem aż 68,57% zmienności wszystkich wyników.

Tabela 28

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla Skali reakcji na stres

Czynnik	Ogółem	% war	% skum	Ogółem	% war	% skum	Po rotacji		
							Ogółem	% war	% skum
1	5,99	39,96	39,96	5,70	38,00	38,00	3,57	23,82	23,82
2	2,23	14,89	54,85	1,98	13,18	51,18	2,48	16,51	40,32
3	1,77	11,79	66,63	1,56	10,38	61,56	2,36	15,72	56,04
4	1,32	8,81	75,44	1,05	7,01	68,57	1,88	12,53	68,57
5	0,80	5,31	80,74						
6	0,59	3,91	84,65						
7	0,42	2,77	87,42						
8	0,37	2,47	89,88						
9	0,31	2,07	91,95						
10	0,29	1,90	93,86						
11	0,26	1,72	95,58						
12	0,21	1,42	96,99						
13	0,17	1,14	98,13						
14	0,14	0,96	99,09						
15	0,14	0,91	100,00						

Adnotacje. W tabeli zaprezentowano wartości własne macierzy korelacji (metoda wyodrębniania czynników – osi głównych).

Tabela 29

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla Skali reakcji na stres

Pozycje <i>Skali reakcji na stres</i>	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4
s14	0,83			
s12	0,74			
s11	0,73			
s10	0,71			
s4	-0,70			

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Pozycje Skali reakcji na stres	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4
s13	0,69			
s3	-0,69			0,47
s2	-0,69			0,44
s9	0,69		0,57	
s8	0,66		0,64	
s15	0,53			
s6		0,89		
s5		0,82		
s1		0,42		
s7	0,56		0,63	

Adnotacje. Tabela zawiera ładunki czynnikowe po analizie czynnikowej metodą osi głównych.

Tabela 30

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla Skali reakcji na stres

Pozycje Skali reakcji na stres	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4
s12	0,82			
s13	0,78			
s11	0,75			
s10	0,71			
s14	0,69			
s15	0,57			
s8		0,90		
s7		0,84		
s9		0,83		
s2			0,86	
s3			0,84	
s4			0,72	
s6				0,95
s5				0,88
s1				0,38

Adnotacje. W tabeli zaprezentowano ładunki czynnikowe po obrotach metodą varimax.

Na podstawie ładunków w tabeli 30 wyraźnie widać, że pierwszy czynnik (objaśniający 23,82% zmienności wszystkich wyników) to czynnik związany

z wycofywaniem się. Należą do niego pozycje świadczące o tym, że rodzic wycofuje się z sytuacji wychowawczej. Czynniki drugi (objaśniający 16,51% zmienności) to czynnik związany ze zwalczaniem stresu poprzez próbę przełamania przeszkody (zastosowanie presji). Czynniki trzeci (objaśniający 15,72% zmienności) to czynnik związany ze zwalczaniem stresu przez nabieranie poznawczego dystansu do sytuacji wychowawczej oraz kształtowanie pozytywnego stosunku do sytuacji. Ostatni czynnik, czynniki czwarte (objaśniający 12,53% zmienności), to czynnik związany z radzeniem sobie ze stresem poprzez próby znalezienia wyjścia z sytuacji (szukanie pomocy np. specjalisty).

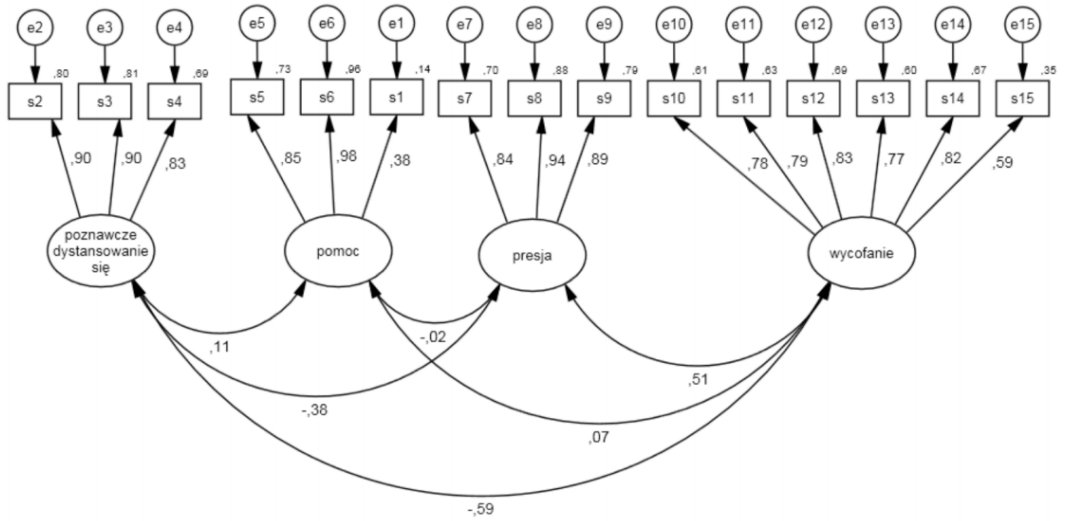
Eksploracyjna analiza czynnikowa dokładnie odtworzyła założoną strukturę teoretyczną skali.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa. W celu sprawdzenia założeń teoretycznych związanych z adekwatnością definicji operacyjnych struktury latentnej przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową (zob. rysunek 12). Wyniki analizy potwierdziły dobre dopasowanie modelu do danych dla wszystkich czterech czynników: $\chi^2(84) = 185,070$; $p < 0,0005$; CFI = 0,960; RMSEA = 0,062.

Dla czynnika radzenia sobie ze stresem poprzez wycofywanie rzetelność wyniosła CR = 0,90 (0,77), a zmienność wyjaśniona: VE = 0,59. Dla czynnika radzenia sobie ze stresem poprzez poszukiwanie pomocy rzetelność wyniosła CR = 0,81 (0,78), zmienność wyjaśniona: VE = 0,61. Dla czynnika radzenia sobie ze stresem poprzez stosowanie presji rzetelność wyniosła CR = 0,92 (0,89), a zmienność wyjaśniona: VE = 0,79. Dla czynnika obrony przed stresem poprzez poznawcze dystansowanie rzetelność wyniosła CR = 0,91 (0,88), zmienność wyjaśniona: VE = 0,77. Jak widać, rzetelności dla poszczególnych czynników okazały się wysokie.

Wymiary nie są skorelowane (por. rysunek 12), dlatego nie skonstruowano struktury hierarchicznej, a zmienne reprezentujące wymiary skali zostały ze sobą jedynie skorelowane – co reprezentują strzałki z dwustronnym grotem. Podsumowując, należy raz jeszcze podkreślić, że *Skali reakcji na stres* w sytuacji wychowawczej nie można traktować jako jednolitego wymiaru.

W tabeli 31 przedstawiono szacunki parametrów modelu obliczonego przez konfirmacyjną analizę czynnikową dla struktury reakcji na stres.



Rysunek 12. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla konstruktów reakcja na stres: $\chi^2(84) = 185,070$; $p < 0,0005$; CFI = 0,960; RMSEA = 0,062.

Tabela 31

Szacunki parametrów modelu obliczonego przez konfirmacyjną analizę czynnikową dla struktury reakcji na stres

	Wystandaryzowane	Niewystandaryzowane	SD
s1	0,38	0,36	0,06
s2	0,90	1,00	
s3	0,90	1,01	0,05
s4	0,83	1,13	0,06
s5	0,85	1,00	
s6	0,98	1,12	0,11
s7	0,84	1,00	
s8	0,94	1,07	0,06
s9	0,89	1,09	0,06
s10	0,78	1,00	
s11	0,79	0,97	0,07
s12	0,83	1,03	0,07
s13	0,77	0,94	0,07
s14	0,82	1,13	0,08
s15	0,59	0,49	0,05

Rzetelność czynników. Po raz kolejny przeprowadzono analizy rzetelności dla testu, tym razem dzieląc zbiór na pozycje według czterech czynników. Osobno obliczono rzetelność dla każdego czynnika w skali (por. tabela 32). Znacznie poprawiło to parametry współczynnika korelacji wewnątrzklasowej.

Tabela 32

Estymatory współczynnika korelacji wewnątrzklasowej oraz estymator α Cronbacha

	Korelacja wewnątrzklasowa	Estymator α Cronbacha
Poznawcze dystansowanie się	0,76	0,90
Szukanie pomocy	0,53	0,77
Stosowanie presji	0,79	0,92
Wycofywanie się	0,58	0,89

Podsumowując, należy stwierdzić, że *Skala reakcji na stres* ma wysokie i dobre parametry psychometryczne, odpowiednią rzetelność, trafność w szerokim znaczeniu. Skala składa się z czterech nieskorelowanych czynników, co wykazuje zarówno eksploracyjna, jak i konfirmacyjna analiza czynnikowa.

Uwzględnienie czterech czynników w skali pozwala podnieść jej rzetelność w sensie teorii generalizowalności (podnosi się poziom współczynnika korelacji wewnątrzklasowej), a zatem zwiększa się jednorodność reakcji wszystkich osób na pojawiające się kolejne bodźce (pozycje skali; por. Aronowska, 2005).

Skala dyrektywności agresywnej i jej własności psychometryczne

Skala dyrektywności agresywnej jest częścią autorskiego narzędzia DAiS-R, które mierzy dyrektywność rodzicielską, tj. sposób komunikacji rodzica z dzieckiem. Kwestionariusz DAiS-R jest rozszerzoną wersją kwestionariusza DAiS (Szymańska, 2007, 2011b). Ze względu na słabszą rzetelność skali dyrektywności agresywnej w wersji pierwszej kwestionariusza DAiS (przekraczającą lekko $\alpha < 0,70$), do kolejnej wersji narzędzia dodano 10 pozycji. W ten sposób powstała rozszerzona wersja – kwestionariusz DAiS-R, na który składa się 60 pozycji.

Skala dyrektywności agresywnej bada styl zwracania dziecku uwag, wydawania poleceń, ustosunkowywania się do jego próśb, udzielania dziecku odpowiedzi na pytania oraz ogólny, nacechowany agresją sposób odnoszenia się do dziecka. Agresywne odnoszenie się do dziecka rozumiane jest jako wrogie i upokarzające wobec dziecka.

Skala dyrektywności agresywnej składa się z 31 pozycji przypisanych do czterech przewidzianych na poziomie teoretycznym wymiarów, którymi są:

1. wymiar korekt i karania – należą do niego pozycje: da8, da11, da18, da25, da28, da42, da51;
2. wymiar poleceń agresywnych – należą do niego pozycje: da14, da50, da52;
3. wymiar próśb i nieudzielania pomocy – należą do niego pozycje: da7, da22, da23, da24, da26, da35, da41, da46, da57, da58, da59;
4. wymiar rozmów – należą do niego pozycje: da3, da6, da16, da34, da44, da53, da54, da55, da56, da60.

Osoba badana ustosunkowuje się do każdego pytania, zaznaczając swoje odpowiedzi na 5-stopniowej skali Likerta (*Załącznik G*).

Badanie aspektu trafności *Skali dyrektywności agresywnej* dotyczącego treści pozycji.

W celu oszacowania aspektu trafności związanego z adekwatnością treści pozycji posłużono się metodą sędziów kompetentnych. Rolę sędziów pełniły dwie grupy osób: grupa pięciu pracowników naukowych Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz grupa pięciu pedagogów z 15-letnim stażem pracy w przedszkolu.

Zgodność sędziów wyliczono metodą λ Aranowskiej (2005). Dla każdej pozycji wyliczono średnią oraz λ Aranowskiej, określające jednorodność ocen sędziów dla pojedynczej pozycji, a następnie, w celu ustalenia użyteczności pozycji dla testu, zastosowano miarę agregatową KAi. Do końcowej wersji kwestionariusza dopuszczono pozycje, które na kryterium agregatowym osiągnęły wynik $> 0,6$, a równocześnie których średnia była większa niż 3,5.

Statystyki opisowe. W celu sprawdzenia normalności rozkładu wyników skali zastosowano test Kołmogorowa–Smirnowa. Na podstawie uzyskanych wyników: $Z(158) = 0,093$; $p = 0,002$ można powiedzieć, że rozkład odbiega od normalnego. Skośność dla skali wynosi 1,04, a kurtoza jest równa 4,75.

Średnia dla *Skali dyrektywności agresywnej* wynosi $= 44$, a inne jej charakterystyki przedstawiają się następująco: mediana: $Me = 44$, moda: $M =$

44, odchylenie standardowe: $SD = 7,51$. Rozstęp wynosi $(84,5 - 20,5) = 64$ (po uciągleniu). Najniższy wynik na skali to 21, a najwyższy to 84. W skali mieści się około 8,5 odchyłeń standardowych. Rozkład jest wyraźnie leptokurtyczny.

Rzetelność. Rzetelność (rozumianą jako zgodność wewnętrzna) oszacowano metodą α Cronbacha. Uzyskany wynik ($\alpha = 0,793$) można potraktować jako potwierdzenie wystarczającej rzetelności. Wysokość współczynnika korelacji interklasowej dla pełnej struktury wyniku (model mieszany typu III) ρ_2 wynosi 0,11 i jest niezadowalający.

Eksploacyjna analiza czynnikowa. W celu zweryfikowania trafności w sensie jednoskalowości zastosowano eksploacyjną analizę czynnikową. Miara adekwatności próby K–M–O wyniosła 0,81. Ten wysoki wynik oznacza, że pozycje testowe są na tyle ze sobą skorelowane, że ma sens odtwarzanie struktury podobieństwa pozycji. Na podstawie wyniku testu sferyczności Bartleta: $\chi^2(465) = 1643,050$; $p < 0,0005$ można założyć istnienie takiej struktury zmiennych i uznać za zasadne przeprowadzanie analizy czynnikowej (por. Aranowska, 2005).

Analiza czynnikowa (metodą osi głównych oraz varimax) dla *Skali dyrektywności agresywnej* wykazała istnienie dziewięciu czynników, które wyjaśniają razem 47,72% zmienności wszystkich zmiennych pierwotnych/początkowych (por. tabela 33).

Tabela 33

Wyniki eksploacyjnej analizy czynnikowej dla Skali dyrektywności agresywnej

Czynnik	Ogółem			Ogółem			Po rotacji		
	% war	% skum		% war	% skum		Ogółem	% war	% skum
1	7,42	23,94	23,94	6,94	22,38	22,38	2,71	8,75	8,75
2	2,45	7,90	31,84	1,98	6,39	28,77	2,02	6,53	15,28
3	1,84	5,94	37,78	1,36	4,39	33,16	1,75	5,63	20,91
4	1,60	5,18	42,96	1,09	3,52	36,68	1,65	5,34	26,24
5	1,40	4,51	47,47	0,89	2,87	39,55	1,54	4,98	31,22
6	1,32	4,27	51,74	0,74	2,39	41,95	1,37	4,43	35,65
7	1,21	3,89	55,63	0,65	2,11	44,06	1,31	4,22	39,87
8	1,15	3,69	59,32	0,63	2,04	46,10	1,24	4,01	43,88
9	1,02	3,29	62,61	0,51	1,63	47,72	1,19	3,84	47,72

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Czynnik	Ogółem	% war	% skum	Ogółem	% war	% skum	Po rotacji		
							Ogółem	% war	% skum
10	0,99	3,20	65,81						
11	0,91	2,94	68,75						
12	0,86	2,76	71,51						
13	0,79	2,54	74,05						
14	0,73	2,35	76,40						
15	0,68	2,19	78,58						
16	0,67	2,15	80,74						
17	0,61	1,97	82,70						
18	0,58	1,88	84,58						
19	0,54	1,74	86,32						
20	0,52	1,68	87,99						
21	0,47	1,52	89,51						
22	0,46	1,48	90,99						
23	0,43	1,40	92,39						
24	0,40	1,29	93,68						
25	0,38	1,23	94,91						
26	0,35	1,12	96,03						
27	0,31	1,01	97,04						
28	0,30	0,96	97,99						
29	0,25	0,80	98,79						
30	0,21	0,68	99,47						
31	0,16	0,53	100,00						

Adnotacje. W tabeli zaprezentowano wartości własne macierzy korelacji (metoda wyodrębniania czynników – osi głównych).

Tabela 34

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla Skali dyrektywności agresywnej

Pozycje	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4	Czynnik 5	Czynnik 6	Czynnik 7	Czynnik 8	Czynnik 9
da53	0,69	-0,44							
da51	0,64								
da54	0,63	-0,52							
da52	0,58								
da8	0,56	0,37							
da56	0,55								

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Pozycje	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4	Czynnik 5	Czynnik 6	Czynnik 7	Czynnik 8	Czynnik 9
da18	0,55				0,39				
da58	0,54	-0,30		-0,33					
da57	0,54	-0,27		0,27				0,27	
da6	0,52	-0,27							
da7	0,51								
da59	0,51		-0,27						
da55	0,51	-0,41							
da28	0,48	0,39				-0,28	0,28		
da46	0,48			-0,32					
da22	-0,48								
da14	0,47		0,43						
da42	0,47								
da50	0,46			0,40			-0,27		
da26	-0,45			0,28					
da24	0,41					-0,29			
da23	-0,40			0,32					
da35	-0,35								
da44	0,33	0,29							
da34	0,35	0,41							
da11	0,37	0,38			0,34				
da25	0,34	0,35					-0,28		
da41	0,37			0,63					
da60									
da16	0,31								
da3									

Adnotacje. Tabela zawiera ładunki czynnikowe po analizie czynnikowej metodą osi głównych.

Tabela 35

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla Skali dyrektywności agresywnej

Pozycje	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4	Czynnik 5	Czynnik 6	Czynnik 7	Czynnik 8	Czynnik 9
da54	0,67								
da53	0,64								

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Pozycje	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4	Czynnik 5	Czynnik 6	Czynnik 7	Czynnik 8	Czynnik 9
da23	-0,60								
da59	0,58								
da51	0,46								
da7	0,38								
da28		0,77							
da8		0,57							
da26		-0,44							
da42		0,39							
da18			0,67						
da11			0,53						
da6			0,49						
da58	0,44			0,58					
da46				0,56					
da35				-0,44					
da24				0,41					
da41					0,72				
da22					-0,48				
da57						0,61			
da56						0,45			
da50							0,64		
da52							0,45		
da3							0,41		
da60								0,58	
da14				0,38				0,44	
da55	0,39							0,40	
da16									0,53
da44									0,39
da25									0,38
da34									0,36

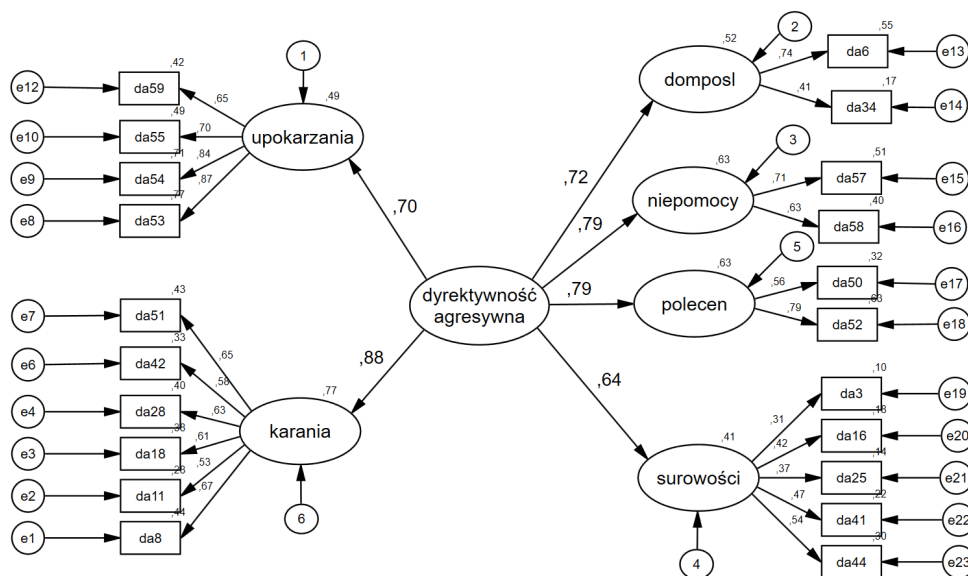
Adnotacje. W tabeli zaprezentowano ładunki czynnikowe po obrotach metodą varimax.

Wyniki analizy czynnikowej nie potwierdziły założonej struktury *Skali dyrektywności agresywnej*. Z przewidzianych czterech – wyłoniła ona dziewięć czynników. Po dokładnym przeanalizowaniu struktury czynnikowej powstałej po użyciu eksploracyjnej analizy czynnikowej postanowiono

zweryfikować (podobnie jak w przypadku pozostałych skal) przewidywaną strukturę teoretyczną przy pomocy konfirmacyjnej analizy czynnikowej.

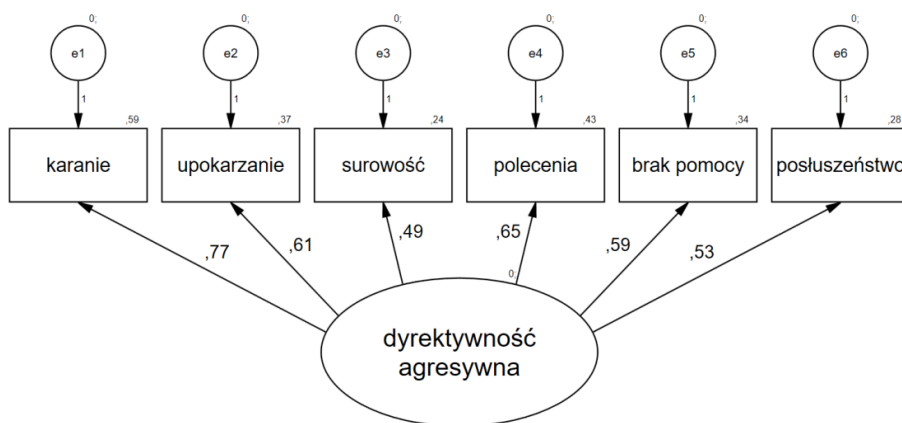
Konfirmacyjna analiza czynnikowa. Pierwotnie do zmiennych latentnych przypisano wszystkie pozycje tak, jak było to przewidziane na poziomie teoretycznym. W wyniku obliczeń z użyciem konfirmacyjnej analizy czynnikowej usunięto te pozycje, które miały najsłabsze ładunki czynnikowe (λ). Usunięto je, aby nie obciążać rzetelności zmiennych. W ten sposób skrócono skalę o 10 pozycji – z 31, które pierwotnie posiadała, pozostało 21 pozycji. Kolejno włączono pozycje, które słabo korelowały z resztą wymiaru (chodziło o wymiar rozmów) w trzy osobne wymiary. W ten sposób odtworzono strukturę, która składała się z trzech pierwotnych wymiarów: korekt i karania, wydawania poleceń, próśb i nieudzielania pomocy oraz wymiaru rozmów, który rozpadł się na trzy wyżej wymiary: upokarzania (poprzez rozmowy), domagania się posłuszeństwa (poprzez rozmowy) i surowości.

Tak opisany model został zaprezentowany na rysunku 13. Model okazał się dobrze dopasowany do danych: $\chi^2(183) = 362,746$; $p < 0,0005$; CFI = 0,827; RMSEA = 0,056.



Rysunek 13. Struktura hierarchiczna Skali dyrektywności agresywnej: $\chi^2(183) = 362,746$; $p < 0,0005$; CFI = 0,827; RMSEA = 0,056.

Ponieważ tak złożona struktura nie mogła być wprowadzona do dalszych obliczeń (model byłby bowiem bardzo złożony), w celu jej uproszczenia ograniczono ilość pozycji poprzez dodanie ich w strukturach do siebie. W ten sposób powstały nowe zmienne, które utworzyły nowy czynnik – czynnik dyrektywności agresywnej (zob. rysunek 14), $\chi^2(9) = 61,301$; $p = 0,0005$; CFI = 0,793; RMSEA = 0,135. Rzetelność dla czynnika wyniosła CR = 0,78(0,62), a wyjaśniona wariancja to VE = 0,38.



Rysunek 14. Zmienna latentna dla Skali dyrektywności agresywnej: $\chi^2(9) = 61,301$; $p = 0,0005$; CFI = 0,793; RMSEA = 0,135.

Tabela 36

Szacunki parametrów modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla struktury zmiennej dyrektywność agresywna

	Wystandaryzowane	Niewystandaryzowane	SD
Karanie	0,77	1,00	
Upokarzanie	0,61	0,54	0,08
Surowość	0,49	0,46	0,08
Wydawanie poleceń	0,65	0,36	0,05
Nieudzielanie pomocy	0,59	0,32	0,05
Domaganie się posłuszeństwa	0,53	0,29	0,05

Z początkowych 31 pozycji do ostatniej wersji narzędzia zostało przyjętych (po przeprowadzeniu konfirmacyjnej analizy czynnikowej) jedynie 21 pozycji (por. rysunek 14). Pozostałych 10 pozycji zostało wykluczonych, ponieważ ujemnie lub zbyt nisko korelowały z przewidzianymi na poziomie

teoretycznym podskalami. Ze względu na fakt, że eksploracyjna analiza czynnikowa nie dała sensownego rozwiązania, do dalszych analiz stosowano rozwiązanie wygenerowane w wyniku przeprowadzenia konfirmacyjnej analizy czynnikowej. Odrzucono zatem pozycje: da23, da7, da26, da46, da35, da24, da22, da56, da60 i da14 (por. *Załącznik G*). Warto zauważyć, że najwięcej usuniętych pytań należało pierwotnie do podskali nieudzielania pomocy (da7, da46, da35, da24, da22). To bardzo charakterystyczne, że w grupie wiekowej rodziców dzieci przedszkolnych ten wymiar się nie odtwarza. Wynikać to może z faktu, że są to tak małe dzieci, że rodzice nie mogą im nie pomagać. Badania przeprowadzone na grupie rodziców dzieci w różnym wieku (zróżnicowany wiek – dzieci młodsze i starsze), wymiar nieudzielania pomocy i niereagowania na prośby – odtworzył się (Szymańska, 2015b). Na próbie „szerokiej” wymiary odtwarzają się również zgodnie z założeniami teoretycznymi, podczas gdy na próbie przedszkolnej pytania różnicują się, tworząc bardziej różnorodne czynniki. I tak np. zamiast ogólnego wymiaru rozmów na próbie przedszkolnej mamy trzy wymiary: 1) upokarzania, 2) surowości oraz 3) domagania się posłuszeństwa. Odtwarzają się w próbie przedszkolnej natomiast wymiary dawania korekt, reagowania na prośby i nieudzielania pomocy oraz wymiar wydawania poleceń. Można więc powiedzieć, że na próbie przedszkolnej wymiar rozmów rozpada się na bardziej specyficzne wymiary.

Rzetelność podskal. Po raz kolejny przeprowadzono analizy rzetelności dla testu, tym razem dzieląc zbiór na pozycje według czynników.

Skala karania dziecka i korekt. Analiza rzetelności wykazała, że dla tej skali wysokość estymatora $\alpha = 0,77$ dla sześciu pozycji (por. rysunek 14). Jest to wartość zadowalająca. Wymiar ma niższą rzetelność według estymatora nieobciążonego korelacji wewnątrzklasowej $\rho_2 = 0,35$. Jest to niestety rzetelność niska.

Skala upokarzania i ranienia słowami. Dla tej podskali (składającej się z czterech pozycji) wyliczono α Cronbacha i wyniosła ona $\alpha = 0,83$. Jest to rzetelność zadowalająca. Wymiar ma również umiarkowaną rzetelność według estymatora nieobciążonego $\rho_2 = 0,55$.

Skala surowości. Dla tej podskali (składającej się z czterech pozycji) α Cronbacha osiągnęła wartość 0,53. Oznacza to, że rzetelność skali jest niska.

Podobnie wymiar nie ma wystarczająco wysokiej rzetelności według estymatora nieobciążonego $\rho_2 = 0,18$.

Skala poleceń agresywnych. Dla tej podskali złożonej z czterech pozycji wyliczono współczynnik α Cronbacha. Wyniósł on $\alpha = 0,62$, co jest jedynie wartością wystarczającą do badań naukowych. Wymiar ma według estymatora nieobciążonego rzetelność umiarkowaną $\rho_2 = 0,45$.

Skala nieudzielania pomocy. Dla tej podskali wyliczono α Cronbacha dla czterech pozycji i wyniosła ona $\alpha = 0,59$. Jest to wartość bardzo niska, co wynikać może z niewielkiej liczby pytań. Wymiar ma umiarkowaną rzetelność według estymatora nieobciążonego $\rho_2 = 0,42$.

Skala domagania się posłuszeństwa. Dla podskali (składającej się z czterech pozycji) wyliczono α Cronbacha. Jej wartość to $\alpha = 0,46$, co wynikać może z niewielkiej liczby pytań. Oznacza to, że rzetelność podskali jest niezadowalająca. Wymiar ma także niską rzetelność według estymatora nieobciążonego $\rho_2 = 0,30$.

Podsumowując, rzetelności wszystkich podskal omawianego narzędzia są zbyt niskie, aby można było na ich podstawie osobno wyliczać wyniki opisanych wymiarów dyrektywności agresywnej. Do modelu wprowadzona jednak zostanie zmienna ze zredukowaną do metacechy strukturą przedstawioną na rysunku 14. Ma ona wystarczającą rzetelność ($CR = 0,69$).

Skala kontroli rodzicielskiej i jej własności psychometryczne

Skala kontroli rodzicielskiej mierzy uczenie dziecka zasad poprawnego zachowania się w różnych sytuacjach wychowawczych (Szymańska, 2009c, 2010). Składa się ona z trzech wymiarów: 1) wymiaru uczenia dziecka zasad (wymiaru kontroli rodzicielskiej), 2) wymiaru nieuczenia dziecka zasad (wymiaru braku kontroli rodzicielskiej) oraz 3) wymiaru wymagania od dziecka posłuszeństwa i natychmiastowego podporządkowywania się poleceniom rodzica. W pracy wykorzystywany będzie tylko jeden wymiar skali, a mianowicie wymiar braku kontroli rodzicielskiej. Wykorzystana w badaniach skala zamieszczona została w *Załączniku H*. Ponieważ jest to skala, która

wykorzystywana była już do celów różnych badań (Szymańska, 2009a), w tym miejscu zostaną przybliżone jedynie ogólne informacje na jej temat.

Badanie aspektu trafności *Skali kontroli rodzicielskiej* dotyczącego treści pozycji.

W celu oszacowania trafności związanej z adekwatnością treści pozycji narzędzia posłużono się metodą sędziów kompetentnych. Funkcję sędziów pełniła grupa pięciu pracowników naukowych Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz grupa pięciu pedagogów z 15-letnim stażem pracy w przedszkolu.

Zgodność sędziów wyliczono metodą λ Aranowskiej (2005). Dla każdej pozycji wyliczono λ Aranowskiej, określające jednorodność ocen sędziów dla pojedynczej pozycji, a następnie, w celu ustalenia użyteczności danej pozycji dla testu, zastosowano miarę agregatową KAi. Do końcowej wersji kwestionariusza dopuszczono pozycje, które na kryterium agregatowym osiągnęły wynik $> 0,6$ i równocześnie których średnia była większa niż 3,5.

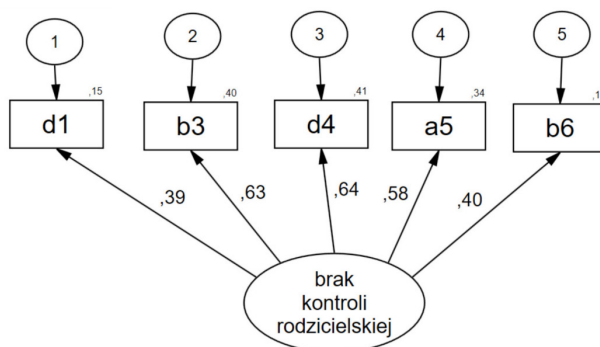
Statystyki opisowe. W celu sprawdzenia normalności rozkładu użyto testu Kołmogorowa–Smirnowa. Uzyskane wyniki: $Z(197) = 0,115$; $p < 0,005$ pokazały, że otrzymany rozkład odbiega od normalnego. Skośność dla skali wynosi $-1,15$, a kurtoza równa jest $13,00$.

Dla niniejszej skali średnia wynosi $= 13,62$; mediana: $Me = 13$, moda: $M = 13$, odchylenie standardowe: $SD = 3,35$. Rozstęp wynosi 24. Najniższy wynik na skali to 2, a najwyższy to 25. W skali mieści się około 10 odchyłeń standardowych.

Rzetelność. Rzetelność narzędzia obliczano metodą α Cronbacha. Otrzymany współczynnik ($\alpha = 0,65$) świadczy o zaledwie akceptowalnej rzetelności skali, z zastrzeżeniem, że można ją stosować jedynie do badań naukowych. Wysokość współczynnika korelacji interklasowej dla pełnej struktury wyniku (model mieszany typu III) wyniosła $\rho^2 = 0,27$. Tę wartość można uznać za niezadowalającą.

W związku z tym, że narzędzie istniało już wcześniej i było wykorzystywane do celów różnych analiz (np. Szymańska, 2009a, 2010), nie przeprowadzono eksploracyjnej analizy czynnikowej, lecz skupiono się na zbudowaniu struktury latentnej dla braku kontroli rodzicielskiej. W tym celu przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową dla jednej struktury.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa. W pierwszym kroku ograniczono liczbę pozycji kwestionariusza, wybierając jedynie te, które należały do *Skali braku kontroli rodzicielskiej* (bo tylko brak kontroli rodzicielskiej został przewidziany na poziomie teoretycznym w modelu – por. rysunek 2). W ten sposób powstała zupełnie nowa struktura (zob. rysunek 15). Struktura ta okazała się dobrze dopasowana do danych, na co wskazują statystyki dopasowania: $\chi^2(5) = 3,888$; $p = 0,0005$; CFI = 1,000; RMSEA < 0,0005. Rzetelność dla czynnika wyniosła CR = 0,66 (0,54), a wyjaśniona wariancja VE = 0,29.



Rysunek 15. Struktura dla zmiennej brak kontroli rodzicielskiej: $\chi^2(5) = 3,888$; $p = 0,0005$; CFI = 1,000; RMSEA 0,0005.

Tabela 37

Szacunki parametrów obliczone przez konfirmacyjną analizę czynnikową dla Skali braku kontroli rodzicielskiej

	Wystandaryzowane	Niewystandaryzowane	SD
d1	0,39	1,00	
b3	0,63	1,28	0,31
d4	0,64	1,47	0,36
a5	0,58	1,41	0,35
b6	0,41	0,80	0,23

Skala hamowania aktywności dziecka i jej własności psychometryczne

Skala hamowania aktywności dziecka jest przeznaczona dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Załącznik F). U podstaw konstrukcji skali leży koncepcja zakładająca dwa możliwe ustosunkowania się rodzica wobec aktywności dziecka: postawę promującą aktywność dziecka

oraz postawę hamującą aktywność dziecka. Obydwa aspekty (promowanie i hamowanie aktywności dziecka) zostały uwzględnione w skali.

Promowanie aktywności dziecka jest rozumiane jako postawa rodzica, która polega na wspieraniu dziecka w ważnych dla niego aktywnościach. Rodzic promujący aktywność dziecka włącza się w linię aktywności dziecka, np. chętnie uczestniczy w zabawach, do których dziecko go zaprasza, aktywnie wspiera rozwój zainteresowań dziecka, zachęca je do podtrzymywania aktywności, pokazuje mu nowe możliwości podejmowania działania. Do zachowań promujących dziecięcą aktywność należy również chwalenie oraz ochrona aktywności dziecka poprzez niepozwalanie innym na blokowanie dziecku jego aktywności.

Hamowanie aktywności dziecka, zgodnie z definicją Guryckiej (1990), jest wyjaśniane jako „przerywanie, zakazywanie aktywności własnej dziecka poprzez fizyczne lub symboliczne zachowanie własne, zmienianie bez racjonalnych przyczyn rodzaju aktywności dziecka” (s. 81). Gurycka uważa, że takie zachowania mają negatywne (krótkotrwałe lub długotrwałe) skutki dla rozwoju dziecka. Badaczka ta utożsamia się je z błędami wychowawczymi, czyli z sytuacjami, które przynoszą skutki zaburzające rozwój osobowości dziecka. Hamowanie aktywności może występować w kontekście sytuacyjnym (wiązać się z sytuacją), ale może być również ogólną postawą, stałą tendencją rodzica wobec aktywności dziecka. Jak już wspomniano, hamowanie zalicza się do tzw. błędów zimnych, ponieważ jest ono związane z ekstremalnym emocjonalnym odrzuceniem dziecka, z „lodem” emocjonalnym oraz z niedocenianiem wagi zadań dziecka. W kole błędów wychowawczych hamowanie zostało umieszczone przez Gurycką obok agresji i obojętności (uznawanych za błędy bliskie hamowaniu). Zachowania agresywne mogą bowiem towarzyszyć hamowaniu aktywności dziecka, a rodzic niedoceniający zadań dziecka cechuje się dużą obojętnością na potrzeby dziecka. Przykładami zachowań hamujących dziecięcą aktywność są według Guryckiej zabranianie, krytykowanie i przerywanie. Zachowaniom tym może też towarzyszyć upokarzanie dziecka, wyśmiewanie się, drwienie z jego aktywności, kpiny, zabieranie dziecku przedmiotów, poniżanie, krzyki, zniechęcanie dziecka lub zamykanie go w jakimś pomieszczeniu, a nawet związywanie go. Hamowanie jako brutalną ingerencję rodzica w aktywność dziecka należy zdecydowanie odróżnić od kierunkowania aktywności dziecka. W związku z tym, że hamowanie aktywności dziecka może przejawiać się na wiele sposobów, skupiono się na wyłonieniu obszarów, w których hamowanie może mieć szczególny wpływ na rozwój dziecka. W tym celu przez okres 20

godzin Szymańska obserwowała dowolną aktywność dzieci w wieku przedszkolnym przejawianą w okresie czasu swobodnej zabawy w przedszkolu. Wyniki obserwacji dowodzą, że dzieci w wolnym czasie zajmują się głównie budowaniem z klocków i układaniem puzzli (najczęściej chłopcy), rysowaniem oraz (w przypadku dziewczynek) zabawą tematyczną o charakterze zabaw społecznych (np. zabawa w dom, w salon fryzjerski, w sklep). Dużą część czasu dzieci poświęcają również na zabawy ruchowe.

W związku z tym, że dzieci w wieku przedszkolnym najwięcej uczą się w trakcie swobodnej zabawy, gdy ich uwaga nie jest ukierunkowana (por. np. Turner, Helms, 1999), do konstruowanej skali postanowiono włączyć takie pozycje dotyczące aktywności dziecka, które wiążą się z zabawą jako samorzną aktywnością podejmowaną przez dziecko.

Wyniki jakościowych analiz danych uzyskanych z obserwacji uznano za spójne z przeprowadzonym przez Chruszczewskiego (2009) podziałem na główne obszary zdolności rozwijanych przez dziecko (zdolności społeczne, werbalne, dźwiękowo-słuchowe, rozumowo-pojęciowe, przestrzenno-wizualne oraz kinestetyczne). W związku z tym, że zachowania dzieci przejawiane podczas dowolnej aktywności można powiązać z odpowiednimi obszarami, proponowane przez Chruszczewskiego strefy rozwojowe przyjęto jako główne wymiary, na których dokonuje się hamowanie lub promowanie aktywności dziecka. Dodatkowo wymiar umiejętności społecznych rozbudowano o aspekt relacyjny, tworząc wymiar zdolności społeczno-relacyjnych.

Przyjrzyjmy się charakterystyce poszczególnych wymiarów.

1. Wymiar społeczno-relacyjny dotyczy rozwoju kompetencji społecznych, do których należą umiejętności bycia w grupie, współdziałania z innymi, rozumienia znaczenia sytuacji społecznych oraz umiejętności przystosowania się dziecka do warunków i wymagań swojego otoczenia. Aspekt relacyjny tego wymiaru odnosi się do umiejętności pozostawiania przez dziecko w stałej i satysfakcjonującej relacji z innymi osobami i wiąże się z rozumieniem emocji swoich oraz drugiej osoby, rozwiązywaniem konfliktów, dzieleniem się swoimi potrzebami oraz umiejętnościami odpowiadania na potrzeby innych osób. Promowanie aktywności dziecka w tym obszarze związane jest z taką postawą i zachowaniami rodzica, które umożliwiają dziecku podtrzymywanie swojej aktywności w obszarze społeczno-relacyjnym. Hamowanie dziecka jest związane m.in. z zabranianiem dziecku przebywania w grupie, z karaniem i krytykowaniem go za podtrzymywanie kontaktów z kolegami, z zabranianiem dziecku uczestniczenia w różnych aktywnościach grupy.

Do tego wymiaru należą pytania: h1, h2, h3, h4, h5, h6, h7, h8, h9, h11, h15, h16, h32, h37.

2. Wymiar dźwiękowo-słuchowy (muzyczny) dotyczy rozwoju kompetencji muzycznych dziecka, tj. umiejętności rozpoznawania dźwięków, dostrzegania zmiany dynamiki, tempa i wysokości dźwięku, gry na instrumentach muzycznych, układania własnych linii melodycznych, wyrażania swojego nastroju przez śpiew, dzielenia przeżyć z innymi poprzez muzykę, a także uczestniczenia w kulturze muzycznej (np. uczestnictwo w koncertach, słuchanie muzyki, w tym muzyki klasycznej).

Do tego wymiaru nie konstruowano pytań.

3. Wymiar lingwistyczny (werbalny) dotyczy rozwoju mowy dziecka, umiejętności posługiwania się przekazem werbalnym w celu porozumienia z innymi osobami oraz wyrażania siebie słowem, umiejętności rozumienia wypowiedzi innych osób. Wskaźnikiem poziomu kompetencji dziecka w tym zakresie może być znajomość jak największej liczby słów, płynność językowa, umiejętność poprawnej artykulacji i dostrzegania tonu głosu do sytuacji czy poprawne pod względem gramatycznym i składniowym używanie języka. Umiejętności dziecka na wymiarze lingwistycznym rozwijają się poprzez czytanie książeczek (w tym poezji) czy możliwość kontaktu z językiem pisany.

Do tego wymiaru należą pytania: h10, h18, h26.

4. Wymiar rozumowo-pojęciowy (analityczny) dotyczy rozwoju myślenia dziecka. W szczególności chodzi o rozwój ważnego w tym wieku myślenia przyczynowo-skutkowego, kształcenie umiejętności dostrzegania związków pomiędzy zdarzeniami, poszerzanie wiedzy dotyczącej zjawisk przyrodniczych i zachodzących regularności (np. zmiany pór roku, miesięcy i dni), a także ćwiczenie umiejętności liczenia: dodawania i odejmowania na poziomie podstawowym.

Do tego wymiaru należą pytania: h17, h19, h20, h21, h22, h23, h24, h25.

5. Wymiar przestrzenno-wizualny dotyczy rozwoju spostrzegania i organizacji pola percepcyjnego dziecka, a w szczególności klasyfikowania obiektów, układania ich w kolejności, rozwoju zainteresowań plastycznych (posługiwania się farbami, rozpoznawania kolorów, kształtów itp.), kontaktu z rzeźbą, architekturą i malarstwem, uczestniczenia dziecka w świecie kultury (zwiedzanie galerii, wystawianie swoich prac na konkursach plastycznych, tworzenie własnych kompozycji i konstrukcji).

Do tego wymiaru należą pytania: h12, h13, h14, h28, h29, h30, h31, h34, h36.

6. Wymiar kinestetyczny (behawioralny) dotyczy rozwoju małej i dużej motoryki dziecka, w tym sprawnego poruszania się dziecka, czynności samoobsługowych, umiejętności używania przedmiotów codziennego użytku (kredek, nożyczek, widelca itp.), umiejętności wyrażania swojej aktywności przez ruch (np. taniec, bieganie, wspinanie się), a także kordynacji ruchowej.

Do tego wymiaru należą pytania: h27, h33, h35, h38, h39.

Na poziomie treści – jak widać – zoperacjonalizowano sześć wymiarów. W pytaniach dotyczących wszystkich wymiarów użyto formatu odpowiedzi 0–10.

Badanie aspektu trafności Skali hamowania aktywności dziecka dotyczącego treści pozycji. W celu oszacowania trafności związanej z adekwatnością treści pozycji narzędzia posłużono się metodą sędziów kompetentnych. Funkcję sędziów pełniło czterech specjalistów psychometrów (absolwentów specjalizacji psychometria stosowana Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego), jeden pracownik naukowy Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (również psychometra) oraz dziewięcioosobowa grupa pracowników dydaktycznych jednego z przedszkoli warszawskich. W sumie grupę sędziów stanowiło 14 osób.

Konsultacji z sędziami dokonano w czerwcu 2010 roku. Sędziowie otrzymali instrukcję oraz pulę pytań z prośbą, aby na 7-stopniowej skali (od *wcale nie mierzy* do *bardzo dobrze mierzy*) oszacowali użyteczność każdego pytania do skali.

Zgodność sędziów wyliczono metodą λ Aranowskiej (2005). Dla każdej pozycji wyliczono λ Aranowskiej, określające jednorodność ocen sędziów dla pojedynczej pozycji, a następnie, w celu ustalenia użyteczności danej pozycji dla testu, zastosowano miarę agregatową KAi. Do pilotażowej wersji kwestionariusza dopuszczono pozycje, które na kryterium agregatowym osiągnęły wynik 0,6 i równocześnie których średnia była większa niż 3,5. W ten sposób z puli 50 pytań wyłoniono 39 pozycji, które poddano pilotażowi (pozycje te weszły potem w skład *Skali hamowania aktywności dziecka*; por. *Załącznik F*).

Statystyki opisowe. W celu sprawdzenia normalności rozkładu dla wyników skali wyliczono test Kołmogorowa–Smirnowa. Otrzymany wynik: $Z(261) = 0,128$; $p < 0,0005$ świadczy o tym, że uzyskany rozkład odbiega od rozkładu normalnego. Skośność dla skali wynosi 1,42 a kurtoza to 2,78. Rozkład jest prawoskośny.

Dla *Skali hamowania aktywności dziecka* średnia wynosi = 46,73; mediana: $Me = 39$, moda: $M = 24$ (zauważmy, że miary tendencji centralnej mocno odbiegają od siebie); odchylenie standardowe: $SD = 31,89$. Rozstęp wynosi 190. Najniższy wynik na skali to 0, a najwyższy to 186. W skali mieści się około sześciu odchyłeń standardowych. Miary tendencji centralnej potwierdzają, że uzyskany rozkład odbiega od normalnego.

Rzetelność. Rzetelność narzędzia obliczano metodą α Cronbacha ($\alpha = 0,90$). Wyniki uwzględniające wysokość współczynnika korelacji interklasowej dla pełnej struktury wyniku (model mieszany typu III) okazały się bardzo niskie $\rho^2 = 0,19$.

Analiza czynnikowa. W celu sprawdzenia trafności w aspekcie czynnikowym skali przeprowadzono obliczenia z wykorzystaniem analizy czynnikowej, której celem jest redukcja zmiennych ze zbioru wyjściowego do ich mniejszej liczby według zasady, że za przynależność pozycji do zbioru mniejszej liczby nowych zmiennych będzie odpowiadała metacecha (Aranowska, 2005).

Miara adekwatności próby K–M–O wyniosła 0,88. Ten wysoki wynik oznacza, że układy pozycji testowych są ze sobą skorelowane, a zatem grupami mierzą tę samą cechę (por. Aranowska, 2005). Na podstawie wyniku testu sferyczności Bartleta: $\chi^2(741) = 4054,647$; $p < 0,0005$; można założyć strukturę podobieństwa zmiennych i uznać za zasadne przeprowadzanie analizy czynnikowej (por. Aranowska, 2005).

Analiza czynnikowa (metoda osi głównych i varimax) dla skali wykazała istnienie dziewięciu czynników, które wyjaśniają razem 47,86% wariancji wszystkich wyników. Wyniki zaprezentowane zostały w tabeli 38.

Tabela 38

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla Skali hamowania aktywności dziecka

Czynnik	Ogółem	% war	% skum	Ogółem	% war	% skum	Po rotacji		
							Ogółem	% war	% skum
1	10,47	27,56	27,56	9,99	26,30	26,30	3,90	10,26	10,26
2	2,11	5,56	33,12	1,67	4,40	30,70	2,39	6,28	16,54
3	1,87	4,93	38,05	1,37	3,60	34,30	2,32	6,11	22,65
4	1,76	4,62	42,67	1,26	3,33	37,62	2,02	5,31	27,96

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Czyn- nik	Ogółem	% war	% skum	Ogółem	% war	% skum	Po rotacji		
							Ogółem	% war	% skum
5	1,50	3,94	46,61	0,93	2,43	40,06	1,92	5,06	33,02
6	1,44	3,78	50,39	0,91	2,38	42,44	1,71	4,50	37,52
7	1,31	3,44	53,83	0,74	1,94	44,38	1,51	3,97	41,49
8	1,21	3,20	57,02	0,72	1,88	46,26	1,50	3,95	45,44
9	1,17	3,09	60,11	0,61	1,60	47,86	0,92	2,42	47,86
10	0,97	2,55	62,65						
11	0,90	2,37	65,02						
12	0,89	2,34	67,37						
13	0,86	2,27	69,64						
14	0,82	2,15	71,79						
15	0,76	2,01	73,80						
16	0,73	1,91	75,70						
17	0,72	1,88	77,58						
18	0,70	1,83	79,41						
19	0,65	1,70	81,11						
20	0,61	1,60	82,71						
21	0,57	1,50	84,21						
22	0,56	1,47	85,68						
23	0,52	1,37	87,05						
24	0,49	1,29	88,33						
25	0,47	1,24	89,57						
26	0,46	1,21	90,78						
27	0,42	1,10	91,88						
28	0,41	1,07	92,95						
29	0,35	0,91	94,84						
30	0,33	0,86	95,70						
31	0,30	0,79	96,48						
32	0,28	0,74	97,22						
33	0,25	0,66	97,88						
34	0,23	0,60	98,48						
35	0,22	0,57	99,05						
36	0,19	0,51	99,56						
37	0,17	0,44	100,00						

Adnotacje. W tabeli podano wartości własne macierzy korelacji (metoda wyodrębniania czynników – osi głównych).

Tabela 39

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla Skali hamowania aktywności dziecka

Pozycje	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4	Czynnik 5	Czynnik 6	Czynnik 7	Czynnik 8	Czynnik 9
h6	0,67		-0,38						
h17	0,66								
h14	0,66								
h24	0,65								
h25	0,64	-0,38							
h7	0,61								
h39	0,61								
h29	0,59	0,46							
h5	0,58								
h33	0,57								
h32	0,57								
h23	0,57								
h30	0,57								
h8	0,56								
h12	0,56								
h4	0,55								
h10	0,53								
h34	0,53								
h26	0,53								
h18	0,52								
h3	0,52								
h13	0,51								
h37	0,49								
h15	0,49			-0,35					
h2	0,48								
h22	0,48								
h27	0,47					0,42			
h1	0,47								
h31	0,43								
h16	0,42								
h20	0,37								

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Pozycje	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4	Czynnik 5	Czynnik 6	Czynnik 7	Czynnik 8	Czynnik 9
h28	0,57	0,57							
h9									
h19			0,51						
h35				0,41					
h38						0,30			
h11								0,28	
h21								0,27	

Adnotacje. Tabela przedstawia ładunki czynnikowe po analizie czynnikowej metodą osi głównych.

Tabela 40

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla Skali hamowania aktywności dziecka

Pozycje	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4	Czynnik 5	Czynnik 6	Czynnik 7	Czynnik 8	Czynnik 9
h6	0,76								
h39	0,59							0,38	
h8	0,56								
h3	0,56								
h22	0,49								
h24	0,45								
h10	0,40								
h7	0,38								
h1	0,32								
h4		0,60							
h25		0,59							
h2	0,38	0,45							
h30		0,44			0,38				
h9		0,42							
h28			0,78						
h29			0,77						
h34			0,47						
h33			0,35					0,35	
h31			0,34						
h14				0,62					

ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Pozycje	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4	Czynnik 5	Czynnik 6	Czynnik 7	Czynnik 8	Czynnik 9
h13				0,55					
h12		0,41		0,48					
h5	0,41			0,46					
h27					0,66				
h37					0,55				
h38					0,39				
h15					0,37				
h32					0,34				
h16						0,54			
h20						0,46			
h26						0,45			
h23		0,37					0,53		
h17							0,48		
h18							0,42	0,35	
h11							-0,38		
h35								0,55	
h19								0,50	0,37
h21									0,56

Adnotacje. W tabeli przedstawiono ładunki czynnikowe po obrotach metodą varimax.

Analiza czynnikowa przeprowadzona metodą eksploracyjną nie potwierdziła założonej struktury *Skali hamowania aktywności dziecka*. Wyłoniła dziewięć czynników z przewidzianych pięciu (ponieważ wymiar muzyczny nie został odtworzony w skali hamowania). Po dokładnym przeanalizowaniu struktury czynnikowej zaproponowanej przez eksploracyjną analizę czynnikową postanowiono zweryfikować (podobnie jak w przypadku pozostałych skal) założoną strukturę teoretyczną przy pomocy confirmacyjnej analizy czynnikowej.

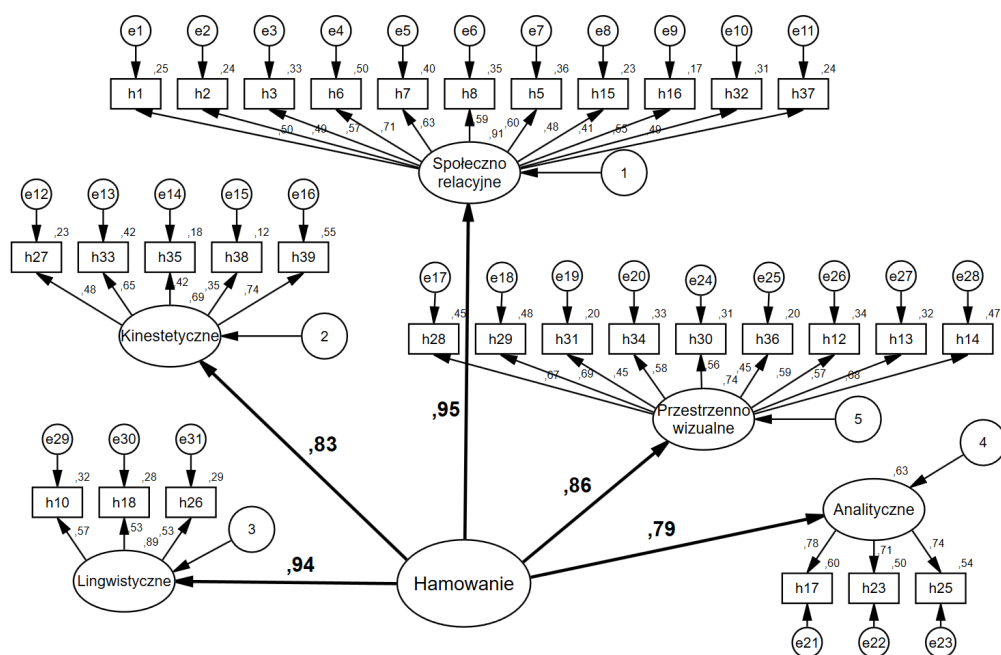
Konfirmacyjna analiza czynnikowa. W celu zbudowania struktury, która reprezentowałaby zmienną latentną hamowania aktywności dziecka, należało przeprowadzić confirmacyjną analizę czynnikową. Pierwotnie do zmiennych latentnych przypisano wszystkie pozycje tak, jak było to przewidziane na poziomie teoretycznym. W wyniku obliczeń z 39 pozycji pierwotnie zaliczanych do skali przy użyciu confirmacyjnej analizy czynnikowej usunięto

osiem itemów, które miały nasłabsze ładunki czynnikowe (λ). Miało to na celu nieobciążanie rzetelności zmiennych.

Analiza potwierdziła istnienie silnie ze sobą skorelowanych czynników głównych. Budowa tych czynników polegała na połączeniu w czynniki pytań, które według przewidzianych na poziomie teoretycznym założeń przynależały do danego wymiaru. W ten sposób powstało następujących pięć czynników:

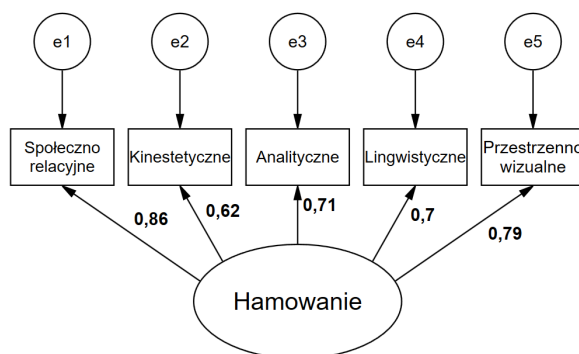
1. czynnik hamowania aktywności społeczno-relacyjnej;
2. czynnik hamowania aktywności kinestetycznej;
3. czynnik hamowania aktywności analitycznej;
4. czynnik hamowania aktywności przestrzenno-wizualnej;
5. czynnik hamowania aktywności lingwistycznej.

Przy pomocy konfirmacyjnej analizy czynnikowej stwierdzono, że czynniki w skali są bardzo silnie skorelowane. Połączono je więc w jedną zmienną latentną, tworząc zmienną hierarchiczną. Została ona przedstawiona na rysunku 16.



Rysunek 16. Pełny model dla Skali hamowania aktywności dziecka: $\chi^2(429) = 1360,324$; $p < 0,0005$; CFI = 0,697; RMSEA = 0,083.

Ponieważ taka struktura – z powodu swojej złożoności – nie mogła być wprowadzona do modelu (por. rysunek 2) w celu jej uproszczenia ograniczono liczbę pozycji poprzez dodanie pozycji w czynnikach do siebie. W ten sposób powstała nowa zmienna, która składała się z dodanych do siebie pozycji konstytuujących wcześniejsze wymiary czynnika hamowania aktywności dziecka. Model ze zredukowaną liczbą pozycji został zaprezentowany na rysunku 17. Model ten charakteryzuje się bardzo dobrym dopasowaniem do danych: $\chi^2(5) = 11,643$; $p = 0,040$; CFI = 0,988; RMSEA = 0,065. Rzetelność dla czynnika wyniosła CR = 0,86 (0,74), a wyjaśniona wariancja to VE = 0,55. Skonstruowana w ten sposób struktura zmiennej hamowania aktywności dziecka została w dalszej kolejności wprowadzona do weryfikowanego modelu (por. rysunek 2).



Rysunek 17. Model ze zredukowaną liczbą pozycji dla zmiennej hamowania aktywności dziecka: $\chi^2(5) = 11,643$; $p = 0,040$; CFI = 0,988; RMSEA = 0,065.

Tabela 41

Szacunki parametrów modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla struktury hamowania aktywności dziecka

	Wystandaryzowane	Niewystandaryzowane	SD
Społeczno-relacyjne	0,86	1,00	
Kinestetyczne	0,62	0,36	0,04
Analityczne	0,71	0,28	0,02
Przestrzenno-wizualne	0,70	0,23	0,02
Lingwistyczna	0,79	0,84	0,06

Rzetelność podskal *Skali hamowania aktywności dziecka*. Przeprowadzono analizy rzetelności dla podskal testu, tym razem dzieląc zbiór na pozycje według czynników.

Skala hamowania aktywności społeczno-relacyjnej. Wysokość estymatora α Cronbacha wyniosła $\alpha = 0,81$ dla ośmiu pozycji. Jest to dobra rzetelność. Wartość współczynnika korelacji wewnątrzklasowej $\rho_2 = 0,27$ jest niska.

Skala hamowania aktywności kinestetycznej. Wartość współczynnika α Cronbacha dla tej podskali wyniosła $\alpha = 0,63$, co można uznać za rzetelność zaledwie wystarczającą. Wartość współczynnika korelacji wewnątrzklasowej $\rho_2 = 0,26$ jest niska.

Skala hamowania aktywności analitycznej. Wysokość współczynnika α Cronbacha dla tej podskali wyniosła $\alpha = 0,78$, co można uznać za dobrą rzetelność. Wartość współczynnika korelacji wewnątrzklasowej $\rho_2 = 0,54$ jest umiarkowana.

Skala hamowania aktywności przestrzenno-wizualnej. Wysokość współczynnika α Cronbacha dla tej podskali wyniosła $\alpha = 0,81$, co można uznać za dobrą rzetelność. Wartość współczynnika korelacji wewnątrzklasowej $\rho_2 = 0,32$ jest niska.

Skala hamowania aktywności lingwistycznej. Wartość współczynnika α Cronbacha dla tego wymiaru wyniosła $\alpha = 0,55$, co można uznać za słabą rzetelność. Wartość współczynnika korelacji wewnątrzklasowej $\rho_2 = 0,29$ jest niska.

Skala poczucia kompetencji dziecka i jej własności psychometryczne

Skala ta mierzy poczucie własnych kompetencji u dziecka. Poczucie kompetencji u dziecka jest rozumiane jako własna ocena dziecka, dokonywana na podstawie doświadczenia, dotycząca swoich własnych umiejętności w głównych sferach aktywności: manualnej, motorycznej i społecznej (Gurycka, 1970). Ocena ta wpływa na kształt reprezentacji siebie oraz na spostrzeganie samego siebie (*self-perception*) przez dziecko w wymienionych obszarach (Harter, Park, 1984). *Skala poczucia kompetencji dziecka* jest rekonstrukcją narzędzia *The Pictorial Perceived Competence Scale for Young Children* (Harter, Park, 1984).

Pilotaż tego narzędzia przeprowadzono na stosunkowo małej próbie 25 dzieci. Niestety z powodu ograniczeń czasowych i finansowych nie wykonano badań z użyciem tej skali na próbie właściwej.

Statystyki opisowe. Na wynikach *Skali poczucia kompetencji dziecka* nie przeprowadzono testu Kołmogorowa–Smirnowa sprawdzającego normalność rozkładu danych. Próba badana składała się bowiem tylko z 25 osób, a test Kołmogorowa–Smirnowa wymaga prób większych niż 100 osób. Skośność dla skali wynosi -2,77, a kurtoza równa jest 10,03.

Dla *Skali poczucia kompetencji dziecka* średnia wynosi = 42,60; mediana: $Me = 43$; moda: $M = 48$; odchylenie standardowe: $SD = 6,98$. Rozstęp wynosi 33. Najniższy wynik uzyskany na skali to 15, a najwyższy to 48. W skali mieści się około pięciu odchyłeń standardowych.

Rzetelność. Rzetelność (rozumianą jako zgodność wewnętrzną) oszacowano metodą α Cronbacha. Wynik $\alpha = 0,88$ wskazuje na wystarczającą rzetelność. Współczynnik korelacji wewnątrzklasowej wyniósł $\rho_2 = 0,47$.

Tabela 42

Korelacje pozycji ze Skalą poczucia kompetencji dziecka

Pozycja	Korelacja pozycji ogółem	α Cronbacha po usunięciu pozycji
rys1	0,72	0,85
rys2	0,57	0,88
rys3	0,72	0,85
rys4	0,70	0,85
rys5	0,73	0,85
rys6	0,55	0,87
rys7	0,66	0,86
rys8	0,63	0,87

Eksploracyjna analiza czynnikowa. W celu zweryfikowania trafności w aspekcie wieloskalowości skali przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową. Miara adekwatności próby K–M–O wyniosła 0,64. Ten wynik oznacza, że pozycje testowe są wystarczająco silnie ze sobą skorelowane. Na podstawie wyniku testu sferyczności Bartleta: $\chi^2(28) = 104,341$; $p < 0,0005$ można założyć strukturę podobieństwa zmiennych i uznać za zasadne przeprowadzanie analizy czynnikowej (por. Aranowska, 2005). Uzyskane wyniki prezentują

tabele 43 i 44. Analiza czynnikowa (metoda varimax) dla skali wykazała istnienie jednego silnego czynnika, wyjaśniającego razem 50,65% wariancji wszystkich wyników.

Tabela 43

Wyniki analizy czynnikowej dla Skali poczucia kompetencji dziecka

Czynnik	Ogółem	% war	% skum	Ogółem	% war	% skum
1	4,53	56,58	56,58	4,05	50,65	50,65
2	0,90	11,26	67,85			
3	0,77	9,58	77,43			
4	0,67	8,41	85,84			
5	0,50	6,21	92,04			
6	0,33	4,16	96,20			
7	0,23	2,81	99,02			
8	0,08	0,99	100,00			

Adnotacje. W tabeli zawarto wartości własne macierzy korelacji (metoda wyodrębniania czynników – osi głównych).

Tabela 44

Wyniki analizy czynnikowej dla Skali poczucia kompetencji dziecka

Pozycja	Czynnik 1
rys1	0,78
rys2	0,59
rys3	0,80
rys4	0,76
rys5	0,74
rys6	0,59
rys7	0,72
rys8	0,68

Adnotacje. Ładunki czynnikowe po analizie czynnikowej metodą osi głównych.

Z macierzy modelowej wynika, że pierwszy czynnik (objaśniający 50,65% zmienności wszystkich wyników) to czynnik związany z ogólnym poczuciem kompetencji dziecka (bez podziału na wymiary założone na poziomie teoretycznym). Na podstawie otrzymanych wyników uznalibyśmy – gdyby nie mała próba – że narzędzie jest raczej jadoskalowe.

Zmodyfikowany kwestionariusz wymiarów temperamentu DOTS-R

Do pomiaru temperamentu dziecka wykorzystano *Zmodyfikowany kwestionariusz wymiarów temperamentu* autorstwa Windle'a i Lerner'a, adaptowany do warunków polskich (DOTS-R; Śliwińska i in., 1995). Pytania kwestionariusza DOTS-R mierzą 10 cech temperamentu:

1. ogólny poziom aktywności (poziom energii, wigoru, aktywności motorycznej ujawnianej w działaniu);
2. aktywność-sen (skłonność do częstej zmiany pozycji w czasie snu);
3. zbliżanie-wycofywanie się (tendencja do poszukiwania nowych sytuacji, poznawania nowych ludzi);
4. elastyczność-sztywność (łatwość przystosowywania się do zmian otoczenia);
5. jakość nastroju (dominujący nastrój – pozytywny lub negatywny);
6. rytmiczność-sen (regularność w zakresie snu);
7. rytmiczność-jedzenie (regularność w zakresie ilości spożywanej żywności);
8. rytmiczność-codzienne nawyki (regularność w zakresie potrzeb fizjologicznych);
9. skupienie (zdolność do koncentracji pomimo czynników zakłócających);
10. wytrwałość (wytrwałość w wykonywaniu zadań w dłuższym okresie czasu).

Kwestionariusz składał się z 53 pytań. Aby nie wydłużać nadmiernie czasu badania, wybrano tylko te skale, które wydawały się istotne z punktu widzenia analizowanego zagadnienia, a mianowicie skale: 1) elastyczności-sztywności (w celu stwierdzenia ogólnej plastyczności dziecka w przystosowywaniu się do nowych sytuacji) i 2) jakości nastroju.

W związku z tym, że kwestionariusz DOTS-R jest narzędziem wystandaryzowanym i powszechnie dostępnym, w tym miejscu nie zostaną opisane jego szczegółowe parametry psychometryczne. Podane zostaną jedynie informacje dotyczące rzetelności skal wykorzystanych w opisywanym badaniu (*Załącznik I*).

Do skali elastyczności należały pytania: t1, t2, t3, t4, t5.

Do skali dobrego nastroju należały pytania: t6, t8, t10, t11, t12.

Do skali złego nastroju należały pytania: t7, t9.

Skala elastyczności. Wysokość estymatora α Cronbacha dla pięciu pozycji podskali wyniosła $\alpha = 0,81$. Jest to rzetelność zadowalająca. Wartość

współczynnika korelacji wewnątrzklasowej okazała się przeciętna ($\rho^2 = 0,46$).

Skala dobrego nastroju. Według autorów skali wymiar dobrego i złego nastroju stanowią jeden przeciwstawny wymiar. Przeprowadzone przez nas analizy psychometryczne podważają to twierdzenie. Wskaźniki rzetelności obliczone dla całej podskali nastroju okazały się niższe, niż można byłoby przypuszczać. Wartość estymatora α Cronbacha wyniosła raptem $\alpha = 0,66$ natomiast wartość współczynnika korelacji wewnątrzklasowej $\rho^2 = 0,22$ okazała się niska.

Pytania z bieguna złego nastroju były związane ze skalą na poziomie 0,13 i 0,05 (po ich zrekodowaniu według wskazówek autorów).

Dokonano analiz teoretycznych, które również potwierdziły, że pozytywne i negatywne emocje nie są swoimi przeciwieństwami. Psychologowie zajmujący się tematyką emocji i motywacji zwracali uwagę, że negatywne i pozytywne emocje nie są swoimi przeciwieństwami, nie układają się one na dwóch biegunach. Nie można oczekiwać, że brak emocji pozytywnych oznacza automatycznie występowanie emocji negatywnych – jest jeszcze stan pośredni (Jarymowicz, 2008). Dokonano więc rozdzielenia pytań ze skal dobrego i złego nastroju.

Procedura rozdzielenia zdecydowanie poprawiła oceny parametrów skali – tak jak można się było tego spodziewać. Dla skali dobrego nastroju wysokość estymatora α Cronbacha wyniosła $\alpha = 0,93$ dla pięciu pozycji. Jest to bardzo wysoka wartość. Wysoka okazała się również wartość współczynnika korelacji wewnątrzklasowej $\rho^2 = 0,72$.

Skala złego nastroju. Wysokość estymatora α Cronbacha dla skali złego nastroju wyniosła $\alpha = 0,56$ dla dwóch pozycji. Jest to nieakceptowalny poziom rzetelności. Także wartość współczynnika korelacji wewnątrzklasowej jest niska ($\rho^2 = 0,39$). Skala powinna być skorygowana.

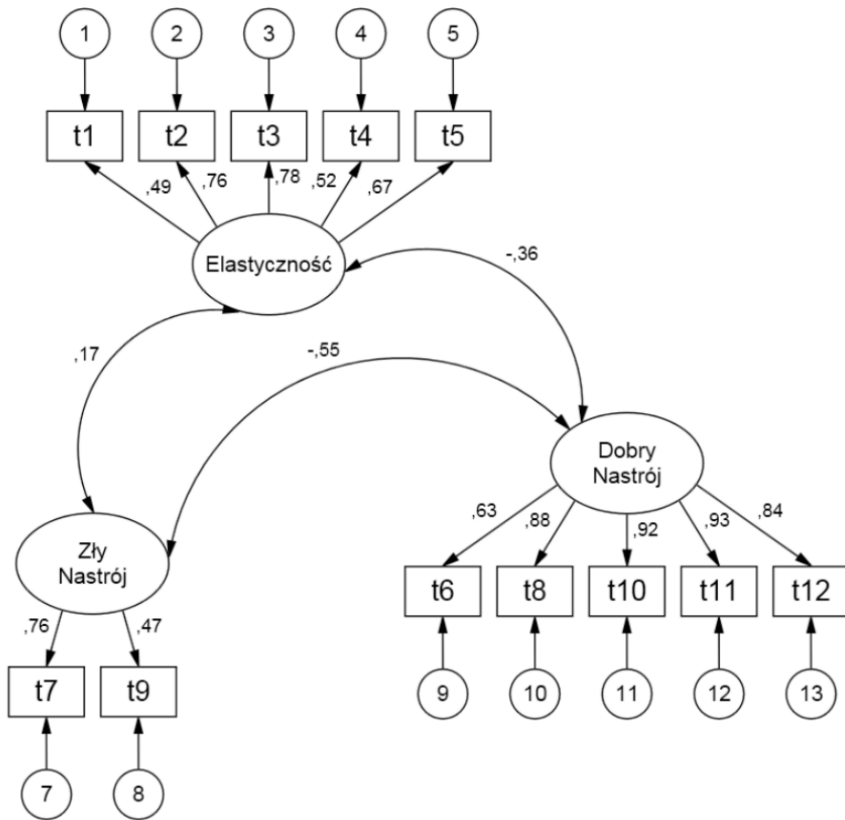
Pomimo, że rozdzielenie skali nastroju na wymiar pozytywny i negatywny nie poprawiło rzetelności skali złego nastroju, zdecydowanie jednak poprawiło rzetelność skali dobrego nastroju.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa. W celu zweryfikowania, czy badane wymiary temperamentu dziecka są ze sobą powiązane, a także czy tworzą sensowne wymiary, przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową, która miała porównać przede wszystkim trafność treściową zmiennych latentnych.

Analiza potwierdziła istnienie głównych czynników słabo skorelowanych między sobą. Budowa tych czynników polegała na połączeniu w struktury pytań, które mierzyły te same wymiary. W ten sposób powstały następujące trzy zmienne, które kolejno zostały włączone do dalszych analiz:

1. zmienna dobrego nastroju,
2. zmienna elastyczności,
3. zmienna złego nastroju.

Na podstawie przedstawionych danych (zob. rysunek 18) widać, że poszczególne struktury nie są ze sobą silnie skorelowane. Narzędzie to wykorzystane zostaje do wyliczenia modelu regresji dwupoziomowej. Model cechuje się jednak bardzo dobrym dopasowaniem do danych: $\chi^2(51) = 127,538$; $p < 0,005$; CFI = 0,958; RMSEA = 0,069. Poszczególne zmienne latentne charakteryzowały się dość dobrymi wartościami ładunków czynnikowych, co związane jest z dobrą rzetelnością i zmiennością wyjaśnioną przez te zmienne. Dla zmiennej złego nastroju: CR = 0,56 (0,63); VE = 0,40; dla zmiennej dobrego nastroju: CR = 0,93 (0,85); VE = 0,72; dla zmiennej elastyczności: CR = 0,78 (0,66); VE = 0,43.

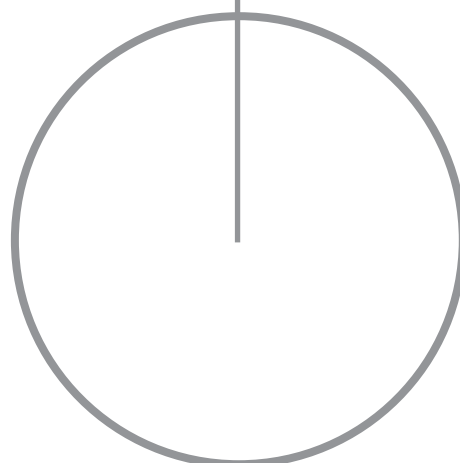


Rysunek 18. Wynik konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla skal elastyczności, dobrego nastroju i złego nastroju: $\chi^2(51) = 127,538$; $p < 0,005$; CFI = 0,958; RMSEA = 0,069.

Podsumowując, należy powiedzieć, że skale charakteryzują się dobrymi własnościami psychometrycznymi: rzetelnością i trafnością. Ponieważ nie istnieją skale mierzące wykorzystywane w pracy pojęcia, sprawdzanie trafności możliwe było głównie dzięki wykorzystywaniu metod analizy czynnikowej (eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej). Dla każdej skali wykorzystywanej w pracy konstruowano również strukturę latentną, która była kolejno wprowadzana do modelu weryfikowanego przy pomocy równań strukturalnych.

CZĘŚĆ III

WYNIKI BADAŃ



Przypomnijmy, że głównym celem pracy było sprawdzenie realności psychologicznej zaproponowanej przez Antoninę Gurycką (1990) teorii dotyczącej powstawania błędu hamowania aktywności dziecka w procesie wychowawczym. Wymagało to weryfikacji dwóch modeli teoretycznych: ogólnego i hierarchicznego.

Model ogólny opisuje związek doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej z popełnianym przez rodzica błędem hamowania aktywności dziecka (por. rysunek 2). W celu zweryfikowania stopnia dopasowania tego modelu do danych stosuje się program IBM AMOS 18, który umożliwia analizę modelu równań strukturalnych.

W rozdziale *Modelowanie przy pomocy równań strukturalnych* wspomniano, że pierwszym krokiem takiej analizy jest skonstruowanie tzw. modelu pomiarowego przy pomocy confirmacyjnej analizy czynnikowej (wyniki tego modelu zostaną zaprezentowane w rozdziale *Weryfikacja modelu teoretycznego – wyniki obliczeń estymatorów w jednopoziomowym modelu równań strukturalnych...*). Następnie stosuje się procedurę analizującą model równań strukturalnych (SEM), który sprawdza, czy model teoretyczny dobrze pasuje do danych empirycznych. Wyniki modelu SEM przedstawione zostaną w rozdziale *Sprawdzenie poprawności założeń modelu teoretycznego. Wyniki...*

Technikę obliczania adekwatności modeli przy pomocy równań strukturalnych stosuje się w celach weryfikacji⁴³ modeli teoretycznych. W naszym przypadku nie było konieczne wykorzystywanie jej możliwości eksploracyjnych, ponieważ modele okazały się dobrze dopasowane do danych empirycznych. W związku z tym postanowiono wykorzystać eksploracyjną technikę zwaną *data mining* (opisaną w rozdziale *Wykorzystanie algorytmów matematycznych w celu poszukiwania zależności...*), która służy do poszukiwania

⁴³ Metoda SEM posiada również ogromne możliwości eksploracyjne, ale wykorzystuje się je głównie wtedy, gdy badacz nie posiada dobrze ustrukturalizowanej teorii lub gdy model teoretyczny nie pasuje do danych empirycznych.

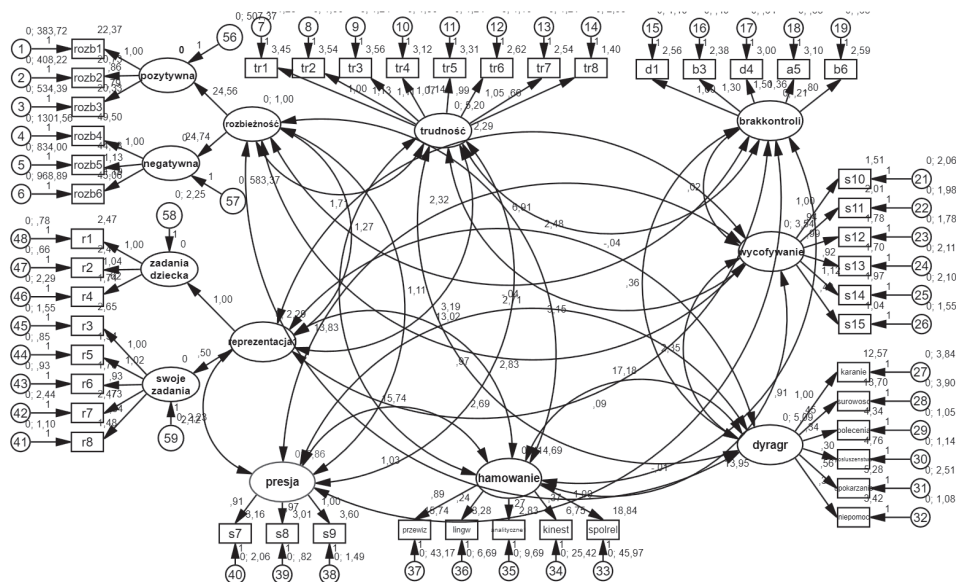
zależności w zbiorach danych. Szymańska (2012c) zastosowała *data mining*, ponieważ chciała sprawdzić, czy w uzyskanym zbiorze danych istnieją inne zmienne, które również wyjaśniają zmienną hamowania aktywności dziecka, a które w modelu teoretycznym nie były brane pod uwagę. Gdyby tak się okazało, oznaczałoby to, że struktura związków pomiędzy zmiennymi w modelu teoretycznym powinna zostać ponownie przemyślana i zweryfikowana przez model równań strukturalnych. Mogłoby to bowiem świadczyć o tym, że jakaś ścieżka w modelu nie została uwzględniona. I chociaż model teoretyczny okazał się dobrze skonstruowany i pasował do danych empirycznych, to wykrycie takiej ścieżki mogłoby go jeszcze udoskonalić. Wyniki obliczeń przeprowadzone przy pomocy algorytmu C&RT zaprezentowane zostaną w rozdziale *Weryfikacja założenia o moderującej roli temperamentu dziecka w związku zmiennych...*

Aby zweryfikować drugi model teoretyczny, który zakładał, że temperament dziecka ma wpływ na wzajemny związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą, zbudowano model regresji hierarchicznej. Wyniki modelu zaprezentowane zostaną natomiast w rozdziale *Sprawdzenie różnic w doborze celów wychowawczych w grupie rodziców doświadczających i niedoświadczających trudności wychowawczych...*

W celach czysto eksploracyjnych zastosowano technikę *text mining*. Technika ta również wykorzystuje metodę przeszukiwania zbioru danych przy pomocy algorytmów matematycznych, jednak w przeciwieństwie do *data mining* pracuje ona na zbiorach, w których danymi nie są liczby, ale słowa. Metoda ta zlicza frekwencję słów, układa je w skupiska, po czym przy pomocy wybranego przez badacza algorytmu (np. C&RT) buduje drzewo decyzyjne, które pokazuje, jakie zmienne (w tym przypadku: jakie słowa) najsilniej objaśniają zmienną zależną. Technika *text mining* została wykorzystana w niniejszej pracy do określenia, jakie cele wychowawcze rodziców objaśniają zmienną doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej. Wyniki uzyskane przy jej pomocy miały również odpowiedzieć na pytanie, czy cele wychowawcze wprost wskazywane przez rodziców mają podobną treść, jak te ujawniane przez rodziców w opisach reprezentacji dziecka. Wyniki uzyskane przez pomocy techniki *text mining* zostaną przedstawione w rozdziale *Interpretacja wyników*.

MODEL POMIAROWY DLA OGÓLNEGO MODELU ZWIĄZKU DOŚWIADCZANEJ TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZEJ Z BŁĘDEM HAMOWANIA AKTYWNOŚCI DZIECKA

Model pomiarowy niezbędny jest do określenia, czy struktury latentne zostały zbudowane poprawnie. Opierając się na konstruktach psychicznych, skonstruowano osiem zmiennych latentnych: 1) rozbieżność (por. „rozbieżność” na rysunku 19), 2) doświadczaną trudność wychowawczą (por. „trudność” na rysunku 19), 3) reprezentację dziecka (por. „reprezentacja” na rysunku 19), 4) reakcję zwalczania stresu poprzez stosowanie presji (por. „presja” na rysunku 19), 5) reakcję obrony przed stresem poprzez wycofywanie się z sytuacji (por. „wycofywanie” na rysunku 19), 6) dyrektywność agresywną (por. „dyragr” na rysunku 19), 7) brak kontroli rodzicielskiej (por. „brakkontroli” na rysunku 19), oraz 8) hamowanie aktywności dziecka (por. „hamowanie” na rysunku 19). Graf prezentujący wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej przedstawiono na rysunku 19.



Rysunek 19. Wynik konfirmacyjnej analizy czynnikowej ogólnego modelu opisującego związek doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej z popełnianym przez rodzica błędem hamowania aktywności dziecka.

Scharakteryzujemy po kolei wymienione zmienne.

Rozbieżność to konstrukt zoperacjonalizowany przez *Skalę rozbieżności*. Lambdy (ładunki czynnikowe, *factor loadings*) zmiennych obserwowalnych (pozycji testowych) wynoszą odpowiednio: $\lambda_{\text{rozb1}} = 0,86$; $\lambda_{\text{rozb2}} = 0,82$; $\lambda_{\text{rozb3}} = 0,75$; $\lambda_{\text{rozb4}} = 0,69$; $\lambda_{\text{rozb5}} = 0,81$; $\lambda_{\text{rozb6}} = 0,80$ (istotne statystycznie, *p-value* dla każdej lambdy: $p < 0,005$). Konstrukt rozbieżności składa się z dwóch czynników. Pierwszy czynnik obejmuje pytania dotyczące celów pozytywnych (tj. cech, które rodzic chciałby ukształtować w swoim dziecku). W skład tego czynnika wchodzi zmienne obserwowalne: rozb1, rozb2 i rozb3. Lambda (ładunek czynnikowy) dla tego czynnika wynosi $\lambda_{\text{pozytywne}} = 0,74$. Czynnik drugi składa się z pytań dotyczących celów negatywnych (tzn. cech, których rodzic nie chciałby ukształtować w swoim dziecku). W skład tego czynnika wchodzi zmienne obserwowalne: rozb4, rozb5 i rozb6. Lambda (ładunek czynnikowy) dla tego czynnika wynosi $\lambda_{\text{negatywne}} = 0,72$.

Wariancja wyjaśniona dla czynnika pierwszego (oznaczona mianem „pozytywna” na rysunku 19) wynosi $VE = 0,66$, a rzetelność $CR = 0,85$ (0,81). Wariancja wyjaśniona dla czynnika drugiego (por. „negatywna”, rysunek 19) osiąga podobne wartości: $VE = 0,59$ rzetelność $CR = 0,81$ (0,77). Dla struktury nadrzędnej (rozbieżność) wariancja wyjaśniona na podstawie tych dwóch czynników wynosi $VE = 0,53$, a rzetelność $CR = 0,70$ (0,73). Ze względu na to, że rozbieżność (a także – jak się dalej okaże – reprezentacja) składa się z dwóch czynników, wykorzystano dwupoziomową konfirmacyjną analizę czynnikową (Hair i in., 2006; Konarski, 2009). Procedura ta pozwoliła dokładniej odzwierciedlić prawdziwą strukturę zmiennej niż procedura jednopoziomowa⁴⁴. Zmienna latentna rozbieżność ma wysoką rzetelność i wystarczająco dobrą wariancję wyjaśnioną.

Doświadczana trudność wychowawcza to zmienna zoperacjonalizowana przez *Skalę doświadczanej trudności wychowawczej*. Lambdy (ładunki czynnikowe) zmiennych obserwowalnych (ośmiu pozycji testowych) wynoszą odpowiednio: $\lambda_{\text{tr1}} = 0,90$; $\lambda_{\text{tr2}} = 0,89$; $\lambda_{\text{tr3}} = 0,92$; $\lambda_{\text{tr4}} = 0,91$; $\lambda_{\text{tr5}} = 0,92$; $\lambda_{\text{tr6}} = 0,91$; $\lambda_{\text{tr7}} = 0,91$; $\lambda_{\text{tr8}} = 0,70$ (istotne statystycznie, *p-value* dla każdej lambdy $p < 0,005$). Wariancja wyjaśniona dla czynnika wynosi $VE = 0,78$, a rzetelność: $CR = 0,96$ (0,88). Zmienna latentna doświadczana trudność wychowawcza ma bardzo wysoką rzetelność i dobrą wariancję wyjaśnioną.

⁴⁴ Dzięki zastosowaniu dwupoziomowej CFA ładunki czynnikowe nie były obciążone błędem wynikającym z tego, że pozycje przynależące do dwóch różnych czynników wspólnie objaśniały wariancję jednej zmiennej. Poprawiło to zarówno rzetelność zmiennej latentnej, jak i wariancję wyjaśnioną.

Reprezentacja dziecka to zmienna zoperacjonalizowana przez *Skalę reprezentacji dziecka*. Lambdy (ładunki czynnikowe) zmiennych obserwowalnych (ośmiu pozycji testowych) wynoszą odpowiednio: $\lambda_{r1} = 0,92$; $\lambda_{r2} = 0,94$; $\lambda_{r3} = 0,80$; $\lambda_{r4} = 0,66$; $\lambda_{r5} = 0,88$; $\lambda_{r6} = 0,85$; $\lambda_{r7} = 0,62$; $\lambda_{r8} = 0,80$ (istotne statystycznie, p -value dla każdej lambdy $p < 0,005$). Wszystkie pozycje są związane ze swoim konstruktom na poziomie istotnym statystycznie. Konstruktm składa się z dwóch czynników. Pierwszy czynnik obejmuje pytania dotyczące reprezentacji zadań dziecka jako mniej ważnych od zadań rodzica (na rysunku 19 oznaczony jest on jako „zadania dziecka”). Lambda (ładunek czynnikowy) dla tego czynnika wynosi $\lambda_{\text{zadaniadziecka}} = 0,71$. Czynnik drugi zawiera pytania dotyczące reprezentacji zadań rodzica jako ważniejszych od zadań dziecka (por. „swoje zadania”, rysunek 19). Lambda (ładunek czynnikowy) dla tego czynnika wynosi $\lambda_{\text{zadaniarodzica}} = 0,46$.

Wariancja wyjaśniona dla czynnika zadań dziecka wynosi $VE = 0,72$, a rzetelność – $CR = 0,89$ (0,85). Zmienna ta ma więc bardzo wysoką rzetelność i dobrą wyjaśnioną wariancję. Wariancja wyjaśniona dla czynnika zadań rodzica jest nieco niższa i wynosi $VE = 0,63$, a rzetelność $CR = 0,90$ (0,79). Zmienna ta ma zatem również bardzo wysoką rzetelność i dość dobrze wyjaśnioną wariancję. Dla struktury nadrzędnej (reprezentacja) wariancja wyjaśniona na podstawie tych dwóch czynników wynosi $VE = 0,35$, a rzetelność $CR = 0,51$ (0,59). Co prawda struktura ta ma wystarczającą rzetelność, lecz wskaźnik CR jest niższy niż oczekiwano na podstawie tak rzetelnych (obydwa czynniki posiadają rzetelność powyżej 0,90) i wysoko wyjaśnionych przez własne pozycje struktur (obydwa czynniki mają dobrze wyjaśnioną wariancję: $> 0,6$ oraz $> 0,7$). Słabo wyjaśniona wariancja zmiennej nadrzędnej (reprezentacja) nie wynika ze słabości narzędzia, lecz z tego, że obydwie czynniki (zadania dziecka i zadania rodzica) ani nie stanowią jednolitego konstruktum, ani nie wyczerpują jego znaczenia.

Zwalczanie stresu poprzez presję to zmienna zoperacjonalizowana przez pozycje należące do *Skali reakcji na stres*, które są związane z czynnikiem stosowania presji. Lambdy (ładunki czynnikowe) zmiennych obserwowalnych (trzech pozycji testowych) wynoszą odpowiednio: $\lambda_{s7} = 0,84$; $\lambda_{s8} = 0,93$; $\lambda_{s9} = 0,89$ (istotne statystycznie, p -value dla każdej lambdy $p < 0,005$). Wariancja wyjaśniona wynosi $VE = 0,79$. Rzetelność konstruktum wynosi $CR = 0,92$ (0,89). Zarówno rzetelność, jak i wariancja wyjaśniona konstruktum, są więc bardzo wysokie.

Hamowanie aktywności dziecka to zmienna zoperacjonalizowana przez pozycje *Skali hamowania aktywności dziecka*. Lambdy (ładunki czynnikowe)

zmiennych obserwowalnych (pięciu czynników skali) wynoszą odpowiednio: $\lambda_{\text{spolrel}} = 0,85$; $\lambda_{\text{lingw}} = 0,70$; $\lambda_{\text{analityczne}} = 0,68$; $\lambda_{\text{kinest}} = 0,62$; $\lambda_{\text{przestrzenno-wizualne}} = 0,82$ (istotne statystycznie, p -value dla każdej lambdy $p < 0,005$). Wariancja wyjaśniona wynosi $VE = 0,55$. Rzetelność konstruktów wynosi $CR = 0,86$ (0,74). Wariancja wyjaśniona zmiennej latentnej jest więc dobra, a rzetelność zmiennej – bardzo dobra.

Dyrektywność agresywna to zmienna zoperacjonalizowana przez pozycje należące do *Skali dyrektywności agresywnej*. Lambdy (ładunki czynnikowe) zmiennych obserwowalnych (sześciu czynników skali) wynoszą odpowiednio: $\lambda_{\text{karanie}} = 0,76$; $\lambda_{\text{surowosc}} = 0,46$; $\lambda_{\text{polecenia}} = 0,60$; $\lambda_{\text{posluszenstwo}} = 0,54$; $\lambda_{\text{upokarzanie}} = 0,63$; $\lambda_{\text{niepomoc}} = 0,56$ (istotne statystycznie, p -value dla każdej lambdy $p < 0,005$). Wariancja wyjaśniona wynosi $VE = 0,35$. Rzetelność konstruktów wynosi $CR = 0,76$ (0,59). Część wariancji wyjaśnionej zmiennej latentnej jest bardzo niska, rzetelność zmiennej jest dobra.

Wycofywanie się to zmienna zoperacjonalizowana przez te pozycje należące do *Skali reakcji na stres*, które są związane z czynnikiem obrony przed stresem. Lambdy (ładunki czynnikowe) zmiennych obserwowalnych (sześciu pozycji testowych) wynoszą odpowiednio: $\lambda_{s10} = 0,80$; $\lambda_{s11} = 0,78$; $\lambda_{s12} = 0,81$; $\lambda_{s13} = 0,77$; $\lambda_{s14} = 0,82$; $\lambda_{s15} = 0,59$ (istotne statystycznie, p -value dla każdej lambdy $p < 0,005$). Wariancja wyjaśniona wynosi $VE = 0,59$. Rzetelność konstruktów wynosi $CR = 0,89$ (0,77). Procent wyjaśnionej zmiennej latentnej jest zatem dość wysoki, a rzetelność zmiennej można ocenić jako bardzo dobrą.

Brak kontroli rodzicielskiej to zmienna zoperacjonalizowana przez czynniki należące do *Skali kontroli rodzicielskiej PAINK*. Lambdy (ładunki czynnikowe) zmiennych obserwowalnych (pięciu pozycji skali) wynoszą odpowiednio: $\lambda_{d1} = 0,38$; $\lambda_{b3} = 0,64$; $\lambda_{d4} = 0,65$; $\lambda_{a5} = 0,56$; $\lambda_{b6} = 0,40$ (istotne statystycznie, p -value dla każdej lambdy $p < 0,005$). Wariancja wyjaśniona wynosi $VE = 0,29$. Rzetelność konstruktów wynosi $CR = 0,66$ (0,54). Zmienna ma więc wystarczającą rzetelność, lecz niską wariancję wyjaśnioną. Wynika to ze specyfiki skali, która jest skalą historyjkową.

Można zauważyć, że utworzone zmienne latentne charakteryzowały się wysokimi i bardzo wysokimi rzetelnościami (poza zmienną latentną brak kontroli rodzicielskiej). Ich wariancje wyjaśnione również były na poziomie umiarkowanym i wysokim (poza zmiennymi latentnymi brak kontroli rodzicielskiej i reprezentacja dziecka w umyśle rodzica). Ogólnie rzecz biorąc, analiza modelu pomiarowego pokazuje, że zmienne latentne mogą stanowić zaproponowaną przez model ogólną strukturę. Niska wariancja

wyjaśniona dwóch konstruktów wynikała ze specyfiki tych konstruktów (reprezentacja dziecka w umyśle rodzica nie jest jednolitym konstruktem psychicznym, a kontrola rodzicielska mierzona była za pomocą specyficznego narzędzia wykorzystującego historyjki zamiast klasycznych pozycji kwestionariuszowych).

W kolejnym etapie przystąpiono do porównania związków pomiędzy zmiennymi latentnym i do określenia, czy stworzony model posiada moc dyskryminacyjną. Na podstawie związków oszacowanych w confirmacyjnej analizie czynnikowej można przedstawić korelacje pomiędzy parami zmiennych (por. tabela 45). Wartości te wybrano z grafu prezentującego wyniki CFA (rysunek 19), jednak ze względu na jego słabą czytelność (wynikającą z wielości zaprezentowanych związków), wyniki przedstawione zostały również osobno w tabeli 46.

Tabela 45

Korelacje statystyczne pomiędzy parami konstruktów wyliczone na podstawie związków oszacowanych w confirmacyjnej analizie czynnikowej

Zmienne latentne	Trudność	Reprezentacja	Presja	Hamowanie	Wycofywanie się	Brak kontroli	Dyrektywność
Rozbieżność	0,75	0,84	0,46	0,65	0,51	-0,10 n.i.	0,46
Trudność		0,93	0,51	0,57	0,74	-0,04 n.i.	0,52
Reprezentacja			0,58	0,80	0,81	-0,13 n.i.	0,73
Presja				0,61	0,51	-0,01 n.i.	0,50
Hamowanie					0,69	0,19 n.i.	0,71
Wycofywanie się						0,02 n.i.	0,55
Brak kontroli							0,35

Widać, że wszystkie związki (poza tymi, które dotyczą kontroli) są statystycznie istotne. Osiem związków proponowanych w modelu substancyjnym zostało pogrubionych (por. rysunek 20). Pozostałe 20 zależności

– nieistotnych z punktu widzenia teorii – nie zostanie uwzględnionych w procedurze weryfikowania modelu teoretycznego⁴⁵.

Na podstawie tabeli 45 widać, że związki pomiędzy zmiennymi latentnymi nie są wyższe niż lambdy (ładunki czynnikowe) tych zmiennych latentnych i że tylko nieliczne przekraczają wartość zmienności wyjaśnionej tej zmiennej latentnej. Sugeruje to, że zmienne latentne lepiej objaśniane są przez swoje zmienne obserwowalne (a zatem są bardziej z nimi związane) niż same objaśniają pozostałe zmienne latentne. To bardzo ważna informacja potwierdzająca „dobroć” definicji tych zmiennych i przemawiająca na rzecz adekwatności ich operacjonalizacji. Stwierdzono również, że nie występuje „krzyżowość” wśród zmiennych obserwowalnych – zmienna obserwowalna przynależy tylko i wyłącznie do jednej zmiennej latentnej. Innymi słowy, wariancja tej zmiennej (obserwowalnej) wyjaśniana jest przez jeden konstrukt teoretyczny uwzględniony w modelu, co nie zawsze można założyć, a co świadczy o separacji pojęciowej zmiennych latentnych (Hair i in., 2006).

Tabela 46

Wartości statystyk dopasowania modelu pomiarowego confirmacyjnej analizy czynnikowej do danych

χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	CFI	RMSEA
2042,871*	1002	2,039	0,899	0,057

* $p < 0,0005$.

⁴⁵ Należy zauważyć, jak wiele związków (również wysokich) nie będzie wyliczanych w procedurze weryfikowania modelu teoretycznego. Warto też podkreślić prostotę modelu teoretycznego, który przewiduje jedynie pewne zależności pomiędzy zmiennymi latentnymi w porównaniu z modelem CFA, który posiada wszystkie możliwe relacje pomiędzy zmiennymi latentnymi. Korelacje ujawnione w modelu CFA nie podlegają interpretacji, gdyż wiele z nich to związki pozorne, wynikające ze współskorelowania zmiennych (Hair i in., 2006). W celu poznania prawdziwych relacji między zmiennymi rekomenduje się obliczanie tylko niektórych relacji w modelu – tych, które zostały przewidziane na poziomie teoretycznym. Oczekuje się, że rozbieżności w macierzach pomiędzy modelem nasyconym (w którym wszystkie związki zostaną zachowane, nawet związki pomiędzy epsilonami) i modelem teoretycznym (a więc modelem, w którym pozostaną tylko związki przewidziane przez teorię) nie będą duże. Sprawdzenie, czy dwie macierze (nasycona i wyliczana) nie różnią się w sposób istotny od siebie jest realizacją najważniejszej idei modelowania.

Omawiany model posiada bardzo dużo stopni swobody (1002; por. tabela 46). Oznacza to, że jest on bardzo złożony (ma bardzo dużo zmiennych)⁴⁶.

Wartość uznawanej za najważniejszą ze statystyk absolutnego dopasowania modelu do danych ($RMSEA < 0,08$) wskazuje na dobre dopasowanie modelu (Hair i in., 2006; Konarski, 2009). Mimo że równocześnie wysoka wartość statystyki χ^2 wskazuje na to, że model jest źle dopasowany do danych, nie możemy jej traktować jako wiarygodnej ze względu na to, że jej wartość rośnie wraz z liczbą stopni swobody. Dlatego też oblicza się wartość statystyki χ^2 dzielonej przez liczbę stopni swobody. W badaniu wartość χ^2/df wynosi 2,039 (czyli nie przekracza kryterium 2,5), a zatem również na tej podstawie możemy model CFA uznać za dobrze dopasowany do danych.

⁴⁶ Duża liczba stopni swobody w modelu CFA wynika z tego, że procedura nie uwzględnia związków pomiędzy błędami, tzw. epsilonami (ma ich aż 47), przypisanymi każdej zmiennej obserwowalnej. Tymczasem model nasycony zakłada wszystkie związki, również pomiędzy epsilonami. Dlatego model nasycony ma stopni swobody $df = 0$. Ponieważ w modelu CFA jest aż osiem zmiennych latentnych, a każda z nich ma swoje zmienne obserwowalne, ilość epsilonów, a tym samym ilość stopni swobody, rośnie. W modelu CFA nie dopuszcza się bowiem korelowania błędów ze sobą, choć w praktyce założenie to jest ustawicznie łamane. W modelu CFA zakłada się, że niewyjaśnione wariancje danej pozycji nie powinny być ze sobą skorelowane, bo gdyby były, oznaczałoby to, że pozycje mierzą jakąś zmienną, która nie podlega interpretacji – została sztucznie, mechanicznie uwzględniona przy tworzeniu skali, ale badacz jest jej nieświadomy (por. Aranowska, 2005).

WERYFIKACJA MODELU TEORETYCZNEGO – WYNIKI OBLICZEŃ ESTYMATORÓW W JEDNOPOZIOMOWYM MODELU RÓWNAŃ STRUKTURALNYCH (SEM). WERYFIKACJA HIPOTEZ H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7 i H8

W rozdziale tym zostaną przedstawione wyniki weryfikacji modelu przy pomocy analizy równań strukturalnych. Z modelu nasyconego uwalniano stopnie swobody w taki sposób, aby zostały jedynie zależności przewidziane na poziomie teoretycznym (por. rysunek 2).

Jak pamiętamy, zmienną hamowania aktywności dziecka wyjaśniają na poziomie teoretycznym (Gurycka, 1990) dwie zmienne: presja oraz reprezentacja dziecka w umyśle rodzica. Niestety, zmienna presji jest równocześnie sama objaśniana przez zmienną reprezentacji dziecka w umyśle rodzica (por. rysunek 2), co prowadzi do sytuacji, w której zmienna reprezentacji objaśnia równocześnie dwie zmienne: presję i hamowanie. Zmienna presji razem ze zmienną reprezentacji objaśniają przy tym hamowanie aktywności dziecka przez rodzica. Taki układ zmiennych czyni niemożliwym poprawne oszacowanie siły związku tych trzech zmiennych⁴⁷.

W modelu strukturalnym taka sytuacja tworzy wymóg budowy dodatkowych modeli, które pozwolą oszacować prawdziwy związek zmiennych, a także określić, czy modele są dobrze dopasowane do danych i sprawdzić, który z modeli jest modelem najlepszym (Hair i in., 2006). W związku z tym zbudowano aż trzy modele:

1. **Model A**, w którym uwzględniono wszystkie te związki, które zaproponowano w modelu teoretycznym (por. rysunek 2). Wyniki obliczeń procedury sprawdzającej Model A zostały zaprezentowane na rysunku 20.
2. **Model B**, który uwzględniał związki zaproponowane w modelu teoretycznym (por. rysunek 2), ale który nie uwzględniał powiązania między zmienną presji a zmienną hamowania aktywności dziecka. Taka konstrukcja modelu pozwoliła oszacować realną siłę związku zmiennych reprezentacja dziecka i hamowanie aktywności dziecka. Wartości modelu zostały zaprezentowane na rysunku 22.

⁴⁷ Powstaje bowiem efekt silnego współkorelowania zmiennych (Aranowska, 1997; Grabowski, Wydymus, Zaliaś, 1982; Hellwig, 1977).

3. **Model C**, który uwzględniał związki zaproponowane w modelu teoretycznym (por. rysunek 2), ale który nie uwzględniał powiązania między zmienną reprezentacji a zmienną hamowania aktywności dziecka. Taka konstrukcja modelu pozwoliła oszacować realną siłę związku zmiennych presja i hamowanie aktywności dziecka, a także siłę związku zmiennych reprezentacja i presja. Wartości modelu zostały zaprezentowane na rysunku 24.

Na dodatkowych grafach zaprezentowano wyniki niewystandaryzowane modeli (rysunki 21, 23 i 25 odpowiednio dla Modelu A, B i C).

Modele weryfikowano przy pomocy metody największej wiarygodności (*Maximum Likelihood*). Wyniki dopasowania Modelu A przedstawiono w tabeli 47, która oprócz otrzymanych wartości estymatorów parametrów zawiera również ich wartości rekomendowane (tzn. wielkości, które indeks powinien osiągnąć, aby uznać, że model jest dobrze dopasowany). Dla porządku podano również wartości statystyki χ^2 dla modelu niezależnego⁴⁸.

Tabela 47
Statystyki dopasowania Modelu A

	Indeksy dopasowania	Wartość	Wartość rekomendowana dla nieodrżucenia H0	Poziom istotności statystycznej
	χ^2	2125,814	n.i.	$p < 0,001$
	<i>df</i>	1022		
	<i>N</i>	319		
	χ^2/df	2,080		
	$\chi^2_{\text{independent}}$	10511,394		$p < 0,001$
	$df_{\text{independent}}$	1128		
Miary bezwzględnego dopasowania	Hoelther	165		$p = 0,05$
Miary relatywnego dopasowania typu I	NFI	0,798		
	RFI	0,777		
Miary relatywnego dopasowania typu II	IFI	0,884	> 0,900	

⁴⁸ To model, który jest dokładnym przeciwieństwem modelu nasyconego (*saturated*). W modelu niezależnym nie ma żadnych powiązań pomiędzy zmiennymi – posiada on maksymalna liczbę stopni swobody

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

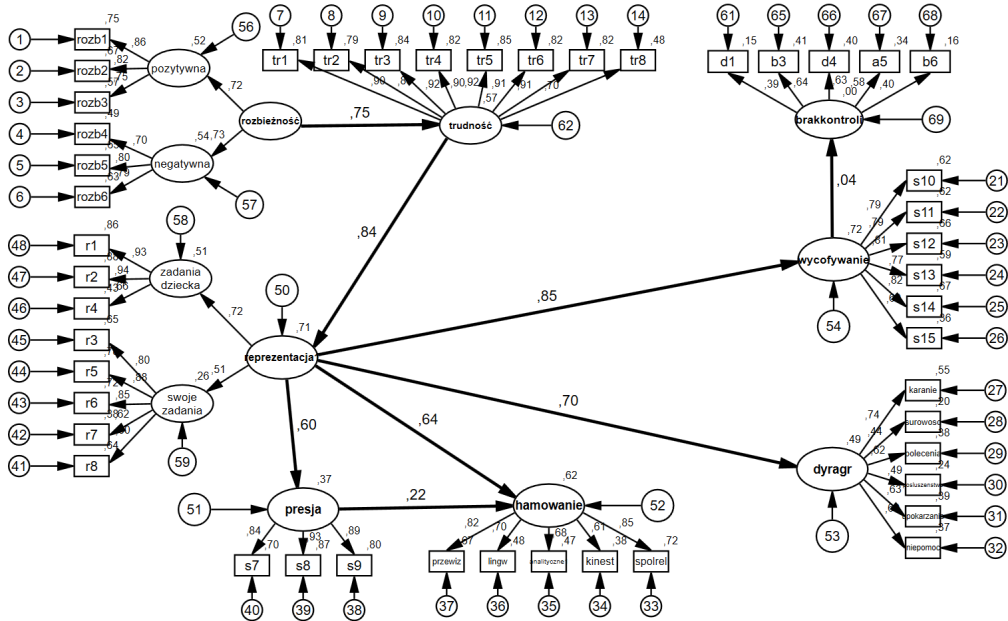
	Indeksy dopasowania	Wartość	Wartość rekomendowana dla nieodrzućenia H0	Poziom istotności statystycznej
Miary relatywne-go dopasowania typu III	CFI	0,882	> 0,900	
	PNFI	0,723		
Miary uwzględniające złożoność modelu	PRNI			
	PCFI	0,793		
	PRATIO	0,906		
Miary błędu aproksymacji	RMSEA	0,058	< 0,06 < 0,08	$p < 0,1$ wyłącznie dla tej statystyki

Zaprezentowane w tabeli 47 miary dopasowania wskazują na dobre dopasowanie proponowanego modelu do danych. W szczególności wartość statystyki RMSEA (nieprzekraczająca wartości krytycznej 0,08) oraz wartość statystyki CFI (0,900) świadczą o tym, że zaprezentowany model dobrze opisuje dane. Innymi słowy mówiąc, analizując wartości indeksów, nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o tym, że nie istnieją różnice pomiędzy modelem teoretycznym a modelem empirycznym.

Należy również dodać, że – jak zauważa Aranowska (1996) – statystyki dopasowania w modelach SEM mogą wskazywać na dobre dopasowanie modeli słabo reprezentujących zjawisko wtedy, gdy modele nie są zbyt złożone, a próby nie są zbyt liczne. Taka sytuacja nie występuje w przypadku prezentowanych modeli, które są bardzo złożone, a próba badana jest duża. Dopasowanie modeli teoretycznych do danych empirycznych jest więc w tym przypadku niekwestionowalne, choć – jak wiadomo – u podłoża wszystkich modeli weryfikowanych przy pomocy układów równań strukturalnych leży fałszywa hipoteza zerowa. Żaden z tych modeli nie jest idealny, gdyż żaden nie odzwierciedla idealnie rzeczywistości, każdy jest tylko pewnym jej przybliżeniem.

Na rysunku 20 przedstawiony jest graf wyliczanego Modelu A. Rysunek 20 przedstawia wyniki wystandaryzowane, a rysunek 21 – niewystandaryzowane. Hipoteza 1 postulowała, że rozbieżność pomiędzy celem wychowawczym rodzica i odległością aktualnego poziomu rozwoju dziecka od celu wychowawczego jest pozytywnie związana z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą. Związek pomiędzy zmienną rozbieżności a doświadczaną trudnością wychowawczą okazał się istotny statystycznie: $\gamma_{11} = 0,75$; $p < 0,0005$. Tym samym hipoteza 1 została potwierdzona – wykazano,

że rozbieżność w sposób istotny silnie związana jest z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą. Rozbieżność tłumaczy 56% zmienności doświadczanej trudności wychowawczej: $(0,75)^2 = 0,56$.



Rysunek 20. Zapis graficzny dla Modelu A skonstruowanego przy pomocy modelu równań strukturalnych. Wyniki wystandaryzowane. Związki pomiędzy zmiennymi latentnymi zostały pogrubione.

Współczynnik regresji dla tego związku wynosi 1,72, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta rozbieżność, to o 1,72 jednostki wzrasta doświadczana przez rodzica trudność wychowawcza (por. rysunek 21).

Hipoteza 2 postulowała, że doświadczana trudność wychowawcza jest pozytywnie związana z negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica. Związek pomiędzy zmienną doświadczanej trudności wychowawczej i negatywną reprezentacją dziecka również okazał się istotny statystycznie, $\beta_{21} = 0,84$; $p < 0,0005$. Wynik ten potwierdza słuszność H2 – wykazano, że związek pomiędzy zmiennymi jest dodatni, wysoki. Doświadczana trudność wychowawcza tłumaczy 70,6% zmienności negatywnej reprezentacji dziecka: $(0,84)^2 = 0,71$. Współczynnik regresji dla tego związku wynosi 0,56, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta trudność, to o 0,56

jednostki nasila się omawiana reprezentacja dziecka w umyśle rodzica (por. rysunek 21).

Hipoteza 3 postulowała, że reprezentacja dziecka związana jest ze zmienną obrony przed stresem poprzez wycofywanie się. Związek pomiędzy zmienną reprezentacji i wycofywania również w tym przypadku okazał się istotny $\beta_{32} = 0,85$; $p < 0,0005$ (por. rysunek 20). Wynik ten podtrzymuje słuszność stawianej hipotezy – wykazano, że związek między zmiennymi jest dodatni i wysoki. Zmienna reprezentacji objaśnia 72,3% zmienności zmiennej obrony przed stresem: $(0,85)^2 = 0,723$. Współczynnik regresji dla tego związku wynosi 1,04, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta wartość reprezentacji dziecka i jego zadań jako mało ważnych, to o 1,04 jednostki wzrasta obrona przed stresem (por. rysunek 21).

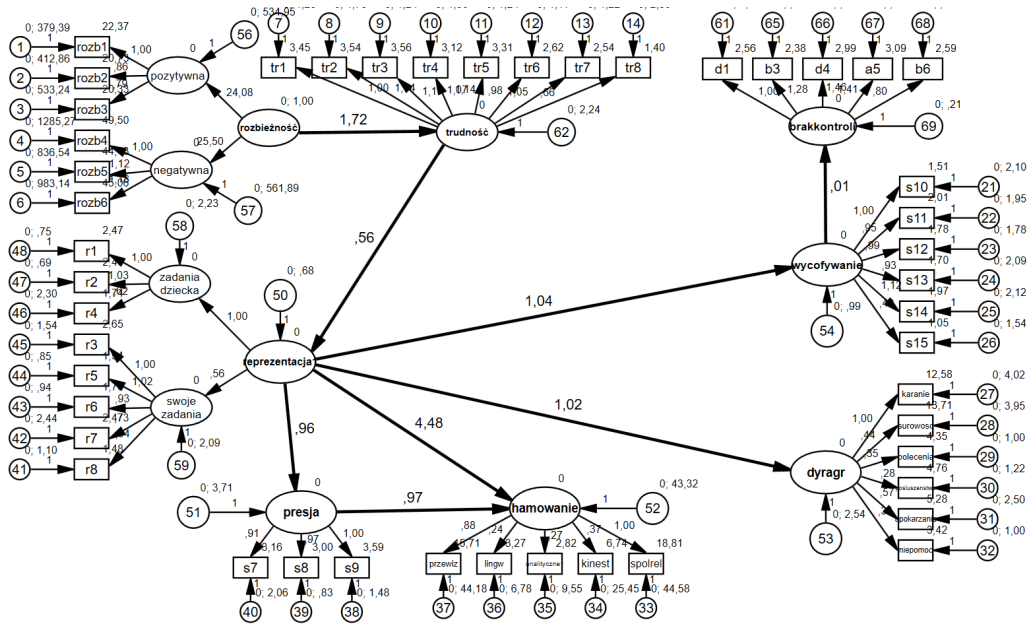
Hipoteza 4 postulowała, że obrona przed stresem poprzez wycofywanie się związana jest ze zmienną braku kontroli (zob. rysunek 21). Związek pomiędzy konstruktami wycofywania się i braku kontroli okazał się nieistotny.

Hipoteza 5 postulowała, że reprezentacja dziecka determinuje zmienną dyrektywności agresywnej. Również w tym przypadku potwierdzono istotność związku pomiędzy zmienną reprezentacji dziecka i kontroli dyrektywności agresywnej: $\beta_{52} = 0,70$; $p < 0,0005$. Podtrzymuje to słuszność H5. Związek między zmiennymi jest dodatni, umiarkowany. Zmienna reprezentacji objaśnia 49% zmienności zmiennej dyrektywności agresywnej: $(0,70)^2 = 0,49$. Współczynnik regresji dla tego związku wynosi 1,02, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru nasila się specyficzna reprezentacja dziecka, to o 1,02 jednostki wzrasta dyrektywność agresywna (por. rysunek 21).

Hipoteza 6 postulowała, że reprezentacja dziecka w umyśle rodzica determinuje zmienną presji. Związek pomiędzy zmienną reprezentacji i presji okazał się istotny: $\beta_{63} = 0,60$; $p < 0,0005$ (por. rysunek 20). Podtrzymuje to słuszność H6 – związek między zmiennymi jest dodatni, umiarkowany. Zmienna reprezentacji dziecka w umyśle rodzica objaśnia 36% zmienności zmiennej presji $(0,60)^2 = 0,36$. Współczynnik regresji dla tego związku wynosi 0,96, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta reprezentacja dziecka jako mało ważnego, to o 0,96 jednostki wzrasta presja (por. rysunek 21).

Hipoteza 7 postulowała, że presja związana jest z hamowaniem aktywności dziecka. W tym przypadku związek pomiędzy konstruktem presji i hamowania aktywności dziecka okazał się istotny: $\beta_{76} = 0,22$; $p < 0,001$, ale słaby (por. rysunek 20). Podtrzymuje to słuszność H7; związek między zmiennymi jest dodatni i niski. Zmienna hamowania objaśnia 4,8%

zmienności zmiennej presji: $(0,22)^2 = 0,048$. Współczynnik regresji dla tego związku wynosi 0,97, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru nasila się reprezentacja dziecka jako mało ważnego, to o 0,97 jednostki wzrasta presja (por. rysunek 21).



Rysunek 21. Zapis graficzny dla Modelu A, skonstruowanego przy pomocy modelu równań strukturalnych. Wyniki niewystandaryzowane.

Hipoteza 8 postulowała, że reprezentacja dziecka w umyśle rodzica determinuje zmienną hamowania aktywności dziecka. Potwierdzono istotność związku pomiędzy zmiennymi reprezentacji i zmienną hamowania aktywności dziecka: $\beta_{72} = 0,64$; $p < 0,0005$ (por. rysunek 20). Wynik ten podtrzymuje słuszność stawianej hipotezy – związek między zmiennymi jest dodatni, przeciętny. Zmienna reprezentacji objaśnia 41% zmienności zmiennej hamowania $(0,64)^2 = 0,41$. Współczynnik regresji dla tego związku wynosi aż 4,48, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta reprezentacja dziecka, to aż o 4,48 jednostki wzrasta hamowanie aktywności dziecka (rysunek 21).

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że Model A dobrze pasuje do danych empirycznych, co potwierdza tym samym słuszność przewidywanych zależności teoretycznych. Wszystkie związki w modelu (poza związkiem presji i hamowania aktywności dziecka) okazały się

istotne. Wszystkie związki w modelu były też wysokie i umiarkowane, poza jednym związkiem – związkiem obrony przed stresem i kontroli, którego siła była niska.

Założenie przyjęte przy konstrukcji modelu teoretycznego, mówiące o tym, że zmienną hamowania determinować mogą dwie zmienne: presja i reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, na poziomie statystycznym mogło doprowadzić do trudności z oszacowaniem prawdziwej siły związku pomiędzy tymi trzema zmiennymi (jest to tzw. problem współskorelowania zmiennych; więcej w: Aranowska, 1996; Hair i in., 2006). Dlatego też skonstruowano dwa inne modele. Jeden z nich (Model B) zawiera ścieżkę pomiędzy reprezentacją a hamowaniem (eliminując jednak związek presja–hamowanie), natomiast w drugim (Model C) pozostawiono ścieżkę pomiędzy presją i hamowaniem aktywności dziecka, eliminując związek pomiędzy reprezentacją i hamowaniem. W tabeli 48 przedstawiono statystyki dopasowania Modelu B.

Tabela 48
Statystyki dopasowania Modelu B

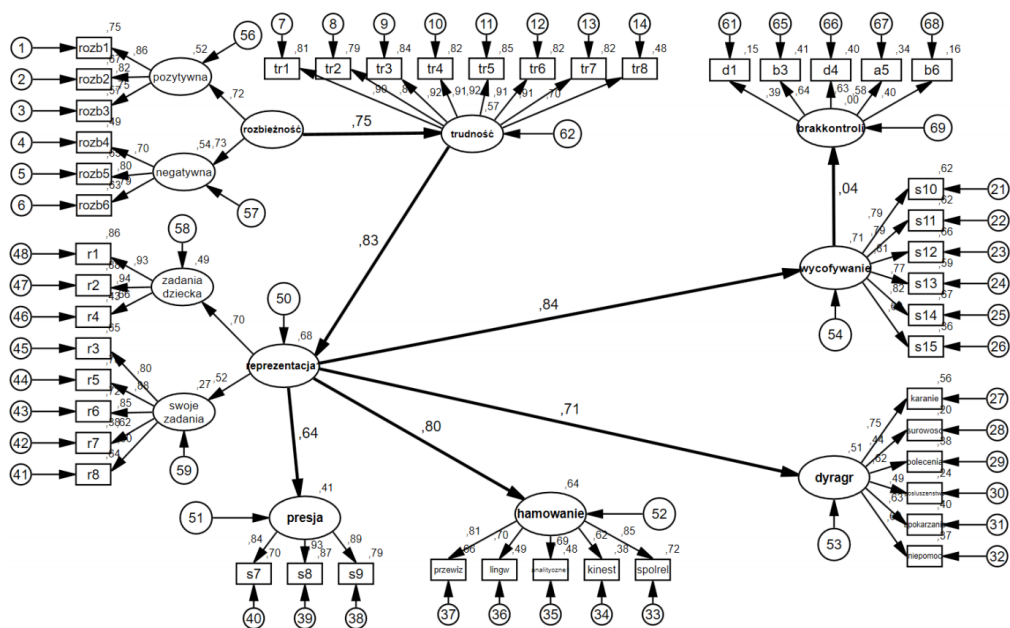
	Indeksy dopasowania	Wartość	Wartość rekomendowana dla nieodrzućenia H0	Poziom istotności statystycznej
	χ^2	2135,38	n.i.	$p < 0,001$
	df	1023		
	N	319		
	χ^2/df	2,087		
	$\chi^2_{\text{independent}}$	10511,394		$p < 0,001$
	$df_{\text{independent}}$	1128		
Miary bezwzględnego dopasowania	Hoelther	164		$p = 0,05$
Miary relatywnego dopasowania typu I	NFI	0,797		
	RFI	0,776		
Miary relatywnego dopasowania typu II	IFI	0,883	> 0,900	

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

	Indeksy dopasowania	Wartość	Wartość rekomendowana dla nieodrżucenia H0	Poziom istotności statystycznej
Miary relatywnego dopasowania typu III	RNI			
	CFI	0,881	> 0,900	
Miary uwzględniające złożoność modelu	PNFI	0,723		
	PCFI	0,799		
	PRATIO	0,907		
Miary błędu aproksymacji	RMSEA	0,058	< 0,06 < 0,08	$p < 0,1$ wyłącznie dla tej statystyki

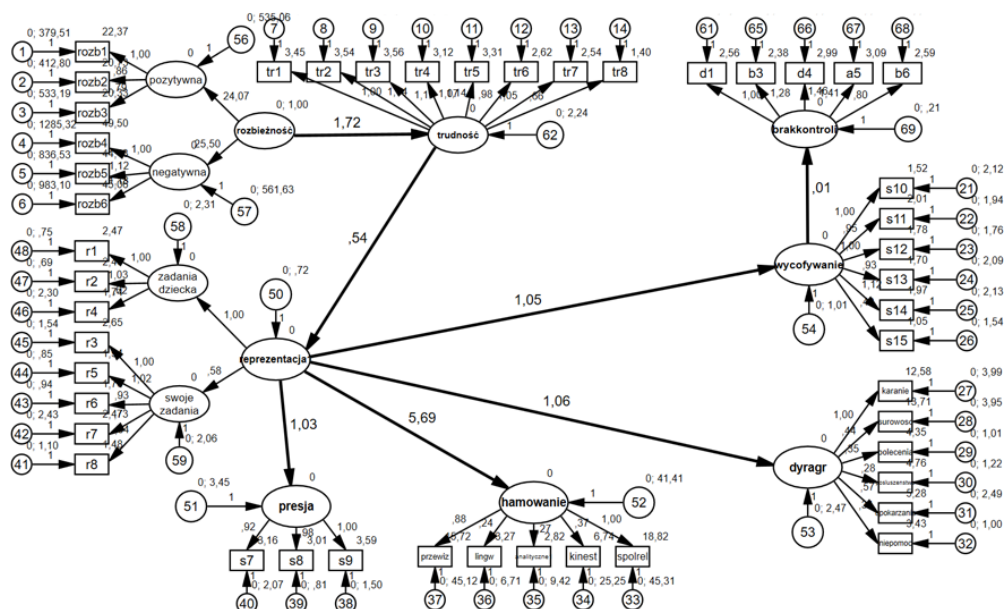
Na podstawie wyników przedstawionych w tabeli 48 można powiedzieć, że miary dopasowania wskazują na bardzo dobre dopasowanie proponowanego Modelu B do danych. W szczególności wartość statystyki RMSEA (nieprzekraczająca wartości 0,08) i CFI (bliska 0,900) świadczą o tym, że zaprezentowany model dobrze opisuje dane. Innymi słowy mówiąc, nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o tym, że nie istnieją różnice pomiędzy modelem teoretycznym a modelem empirycznym.

Na rysunku 22 przedstawiony jest graf Modelu B.



Rysunek 22. Zapis graficzny dla Modelu B, skonstruowanego przy pomocy modelu równań strukturalnych. Wyniki wystandaryzowane.

Przypomnijmy, że hipoteza 8 postulowała, że reprezentacja dziecka w umyśle rodzica jest pozytywnie związana ze zmienną hamowania aktywności dziecka. Przypuszczenie to zostało potwierdzone. Jak widać na rysunku 22, związek pomiędzy tymi konstruktami jest istotny statystycznie: $\beta_{72} = 0,80$; $p < 0,0005$. Wynik ten podtrzymuje słuszność stawianej hipotezy. Związek jest dodatni i wysoki. Zmienna reprezentacji objaśnia 64% zmienności zmiennej hamowania aktywności dziecka. Współczynnik regresji jest również bardzo wysoki, wynosi aż 5,69. Oznacza to, że gdy reprezentacja dziecka i jego zadań jako mało ważnych wzrasta o jedną jednostkę pomiaru, to o 5,69 jednostek wzrasta hamowanie aktywności dziecka. Wyniki niewystandaryzowane prezentuje rysunek 23.



Rysunek 23. Zapis graficzny dla Modelu B, skonstruowanego przy pomocy modelu równań strukturalnych. Wyniki niewystandaryzowane.

Jak już wspomniano, na potrzeby niniejszej pracy został również skonstruowany trzeci model – Model C, który nie uwzględnia związku reprezentacji i hamowania, ale nastawiony jest na weryfikację związku presji i hamowania aktywności dziecka. W tabeli 49 przedstawiono statystyki dopasowania Modelu C.

Tabela 49
Statystyki dopasowania Modelu C

Indeksy dopasowania	Wartość	Wartość rekomendowana dla nieodrzucenia H0	Poziom istotności statystycznej
χ^2	2196,87	n.i.	$p < 0,001$
df	1023		
N	319		
χ^2/df	2,147		
$\chi^2_{\text{independent}}$	10511,394		$p < 0,001$
$df_{\text{independent}}$	1128		

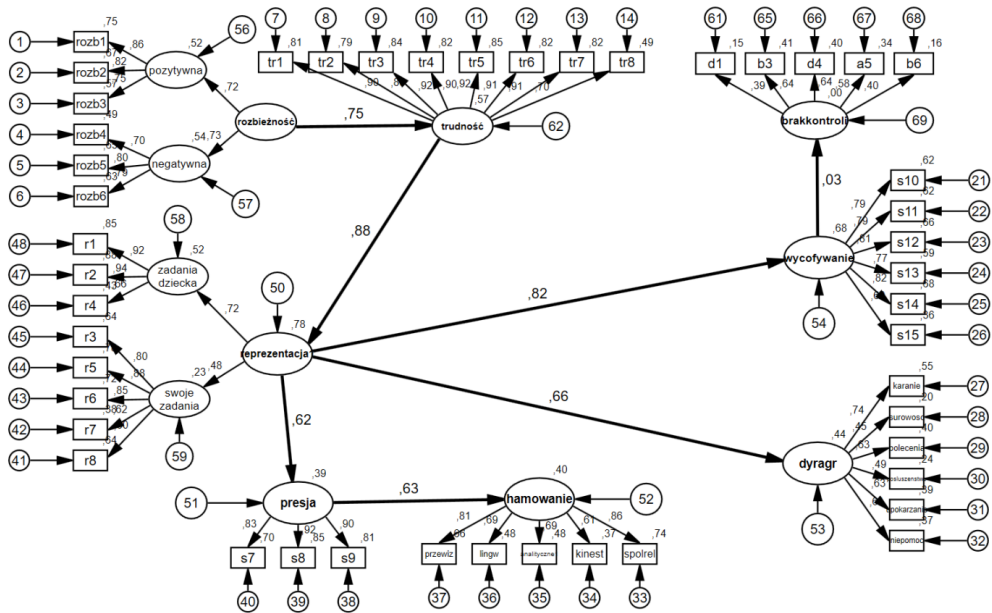
ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

	Indeksy dopasowania	Wartość	Wartość rekomendowana dla nieodrżucenia H0	Poziom istotności statystycznej
Miary bezwzględnego dopasowania	Hoelther	160		$p = 0,05$
Miary relatywnego dopasowania typu I	NFI	0,791		
	RFI	0,770		
Miary relatywnego dopasowania typu II	IFI	0,876	> 0,900	
Miary relatywnego dopasowania typu III	RNI			
	CFI	0,875	> 0,900	
Miary uwzględniające złożoność modelu	PNFI	0,717		
	PCFI	0,793		
	PRATIO	0,907		
Miary błędu aproksymacji	RMSEA	0,060	< 0,06 < 0,08	$p < 0,1$ wyłącznie dla tej statystyki

Zaprezentowane w tabeli 49 miary dopasowania wskazują na bardzo dobre dopasowanie proponowanego modelu do danych. W szczególności wartość statystyki RMSEA (nieprzekraczająca 0,08) oraz wartość statystyki CFI (bliska 0,900) świadczą o tym, że zaprezentowany model dobrze opisuje dane. Nie istnieją zatem przesłanki do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o niewystępowaniu różnic pomiędzy modelem teoretycznym a modelem empirycznym.

Na rysunku 24 przedstawiony został graf Modelu C.



Rysunek 24. Zapis graficzny dla Modelu C, skonstruowanego przy pomocy modelu równań strukturalnych. Wyniki wystandaryzowane.

Hipoteza 6 postulowała, że reprezentacja dziecka jest pozytywnie związana z presją wywieraną na dziecko. Związek pomiędzy tymi zmiennymi okazał się istotny statystycznie: $\beta_{62} = 0,62$; $p < 0,0005$. Reprezentacja objaśnia 32% zmienności zmiennej presji $(0,62)^2 = 0,38$. Współczynnik regresji wynosi 0,98, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta reprezentacja dziecka jako mało ważnego, to o 0,98 jednostki wzrasta również stosowanie przez rodzica presji (por. rysunek 24 i 25).

Hipoteza 7 postulowała, że presja związana jest z hamowaniem aktywności dziecka. Model C potwierdził, że związek między tymi konstruktami jest istotny: $\beta_{76} = 0,63$; $p < 0,0005$. Jest to wynik odwrotny w stosunku do przewidywań Modelu A, gdzie – jak pamiętamy – siła związku wyniosła $\beta = 0,22$; $p = 0,001$. W Modelu C zmienna presji objaśnia 39,6% zmienności hamowania aktywności dziecka: $(0,63)^2 = 0,396$, a nie 4,8%, jak wskazywał Model A. Również współczynnik regresji jest w tym przypadku o wiele wyższy, wynosi bowiem 2,85 (0,97 w Modelu A). Na podstawie Modelu C możemy więc uznać Hipotezę 7 za podtrzymaną. Stosowanie przez rodzica presji jest umiarkowanie związane z hamowaniem aktywności dziecka.

Za najlepszy model uznamy ten, w przypadku którego wartości statystyk są najniższe w porównaniu z innymi modelami. Na podstawie porównania przedstawionego w tabeli 50 można stwierdzić, że najlepszym modelem jest Model A (wskazują na to najniższe wartości dwu statystyk).

Model B, uwzględniający reprezentację dziecka jako przyczynę hamowania aktywności dziecka, okazał się również lepszym modelem niż Model C, określający jako przyczynę hamowania aktywności dziecka jedynie presję. Model A (najlepiej dopasowany do danych) zakłada szukający przyczyn hamowania aktywności dziecka zarówno w presji rodzica, jak i reprezentacji dziecka w jego umyśle. Model A można uznać za lepszy, ponieważ uwzględnia wszystkie związki istotne dla objaśnienia zmiennej hamowania aktywności dziecka.

Podsumowując, należy powiedzieć, że wszystkie trzy modele są dobrze dopasowane do danych, a związki, które ujawniają, są wysokie i umiarkowane (poza związkiem wycofania z kontrolą rodzicielską). Wysokie współczynniki β (najwyższe w całym modelu) pokazują, że hamowanie aktywności dziecka gwałtownie wzrasta w wyniku obrony rodziców przed stresem poprzez stosowanie presji, a jeszcze gwałtowniej – w wyniku powstania reprezentacji dziecka i jego zadań jako mniej ważnych od zadań rodzica. Tym samym wyniki uzyskane w badaniu potwierdzają słuszność koncepcji Guryckiej.

SPRAWDZENIE POPRAWNOŚCI ZAŁOŻEŃ MODELU TEORETYCZNEGO. WYNIKI PROCEDURY DATA MINING: CLASSIFICATION & REGRESSION TREE

Dla głębszego objaśnienia zagadnienia błędu hamowania aktywności dziecka wykorzystano metody eksploracji zbioru danych przy pomocy algorytmów matematycznych. Metody te pozwalają na odnalezienie zmiennych, które są ważnymi predyktorami zjawiska hamowania aktywności dziecka, a które nie zostały wzięte pod uwagę na poziomie teoretycznym. W tym celu, zgodnie z zaleceniami literatury przedmiotu dotyczącej analiz eksploracyjnych (Nisbet i in., 2009), skonstruowano kilka modeli z wykorzystaniem algorytmów matematycznych. W tym miejscu prezentowane są te dwa z nich, które charakteryzowały się najwyższą trafnością.

Wyniki dotyczące hamowania aktywności dziecka uzyskane w badanej próbie zostały wystandaryzowane: wyniki powyżej 0,5 zaklasyfikowano do grupy „hamowanie aktywności dziecka”, a wyniki niższe niż (-0,5) zaklasyfikowano do grupy „niehamowanie aktywności dziecka”. W ten sposób zmienna hamowanie aktywności dziecka przyjęła dwie wartości kategoryjne. Pozostałe wyniki pochodzące od osób, które miały wyniki znajdujące się w przedziale -0,5 do 0,5 odchylenia standardowego nie zostały włączone do analiz. W wyniku takiego działania w zbiorze danych znalazło się 105 obserwacji. Celem analiz było określenie, które predyktory pozwalają objaśnić stosunek rodzica do aktywności dziecka (polegający na hamowaniu aktywności dziecka bądź nie).

Analiza pierwsza

Za zmienną objaśnianą przyjęto tu zmienną hamowania aktywności dziecka. Konstrukty ją warunkujące (rozbieżność, doświadczanie przez rodzica trudności, reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, obrona przed stresem poprzez wycofywanie się, zwalczanie stresu poprzez presję) zostały zaczerpnięte z teorii Guryckiej.

Skonstruowane drzewo relacyjne (decyzyjne) charakteryzowało się wysoką zgodnością klasyfikacyjną przypadków z empirią (83,9%). Błąd treninowy wyniósł 15,6%, a błąd testowania – 13,6%. Tabele 51 i 52 przedstawiają

liczby tych przypadków, które zostały poprawnie sklasyfikowane na podstawie predyktorów oraz tych, które zostały sklasyfikowane błędnie. Tabela 51 prezentuje wyniki klasyfikacji przypadków w procedurze treningowej, a tabela 52 – testowej.

Tabela 51

Wyniki klasyfikacji dla algorytmu treningowego

	Zaklasyfikowane jako hamowanie	Zaklasyfikowane jako niehamowanie	% poprawnie sklasyfikowanych
Zaobserwowane jako hamowanie	28	11	71,8%
Zaobserwowane jako niehamowanie	2	42	95,4%
Ogólnie			83,6% to średni %

Dane zaprezentowane w tabeli 51 wskazują, że wyniki algorytmu treningowego mają wysoki poziom zgodności z danymi empirycznymi. Na podstawie predyktorów w 71,8% można było poprawnie stwierdzić, że rodzic stosował hamowanie, a w 95,4% można było określić, że rodzic nie stosował hamowania. Zgodność wszystkich wyników ma miejsce w 83,6%.

Tabela 52

Wyniki klasyfikacji dla algorytmu testowego

	Zaklasyfikowane jako hamowanie	Zaklasyfikowane jako niehamowanie	% poprawnie sklasyfikowanych
Zaobserwowane jako hamowanie	6	2	75%
Zaobserwowane jako niehamowanie	1	13	92,86%
Ogólnie			83,92 to średni %

W przypadku algorytmu testowego średni procent zgodnych klasyfikacji wynosi 83,9%.

Tabela 53 przedstawia ważność poszczególnych predyktorów. Najważniejszym z pięciu analizowanych predyktorów okazała się zmienna zwalczanie stresu poprzez stosowanie presji. Drugie miejsce zajęło wycofywanie się, trzecie – reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, czwarte – doświadczana

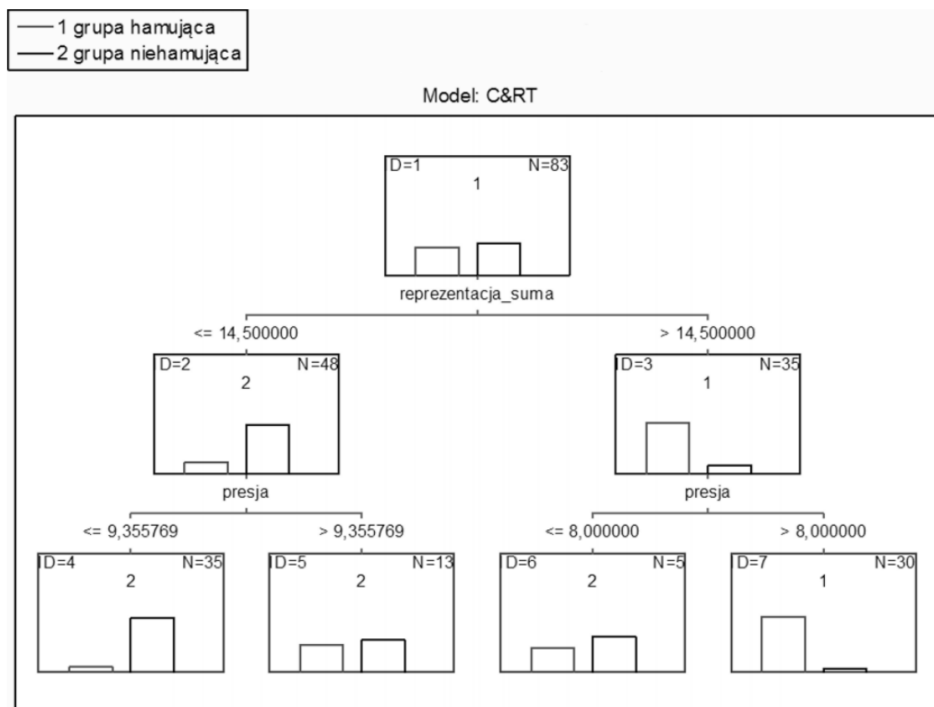
trudność wychowawcza, a piąte – rozbieżność między celami wychowawczymi a aktualnymi cechami dziecka.

Tabela 53

Ważność predyktorów dla analizy pierwszej

	Ranga zmiennej	Ważność zmiennej
Presja	100	1,00
Wycofywanie się	86	0,86
Reprezentacja	77	0,77
Doświadczana trudność	70	0,70
Rozbieżność	49	0,49

Rysunek 26 ilustruje budowę stworzonego drzewa. Reprezentacja (dziecka i jego zadań jako mniej ważnych od zadań rodzica) jest pierwszą zmienną różnicującą, która tworzy najważniejszą, „najgrubszą” gałąź drzewa. Algorytm odnalazł punkt podziału, który różnicuje zmienną hamowania aktywności dziecka ze względu na jej kategorie: rodziców hamujących aktywność dziecka (grupa 1) oraz rodziców niehamujących aktywności dziecka (grupa 2). Jeżeli reprezentacja ma nasilenie większe niż 14,5, to jest z nią związana kategoria zmiennej objaśnianej dotycząca rodziców hamujących aktywność dziecka. Jeżeli natomiast reprezentacja ma nasilenie mniejsze lub równe 14,5, to jest z nią identyfikowana kategoria zmiennej objaśnianej dotycząca rodziców niehamujących aktywności dziecka. Im silniejsza jest reprezentacja dziecka i jego aktywności jako mniej ważnych od rodzica, tym silniejsze jest hamowanie aktywności dziecka.



Rysunek 26. Postać drzewa decyzyjnego (C&RT) dla analizy pierwszej.

Drugim punktem podziału jest wartość 9,35 dla presji. Zgodnie z zaprezentowaną powyżej zasadą interpretacyjną, jeżeli wartość na skali presji jest mniejsza niż 9,35, to w zasadzie bezwyjątkowo rodzice nie hamują aktywności dziecka. W grupie tej znalazło się 35 osób. Są to rodzice, którzy mają niskie wyniki w ocenianiu aktywności dziecka jako mało ważnej, a równocześnie mają niższe wyniki w hamowaniu aktywności dziecka i w stosowaniu wobec niego presji por. w drzewie ID4, $N = 35$). Niestety, gdy wartość skali presji jest większa niż 9,35, to wówczas przewidywanie hamowania aktywności dziecka przez rodziców jest w zasadzie losowe (por. rysunek 28) – niemal tyle samo rodziców nie hamuje aktywności dziecka, co ją hamuje. Ze względu na to, że tych pierwszych jest minimalnie więcej niż hamujących, algorytm nadał w tym przypadku zmiennej niehamowania także kategorię 2 (por. w drzewie ID5, $N = 13$).

Trzecim punktem podziału również jest presja. Istnieje duża grupa rodziców, u których gdy stosowanie presji przekracza wartość 8, stosują bardzo silnie hamowanie aktywności dziecka (jest to próba prawie 30 osób). W grupie tej są osoby, które zarówno mają wysokie wyniki (powyżej 14,5)

w ocenianiu aktywności dziecka jako mało ważnej, a także stosują presję i mają wysokie wyniki w skali hamowania aktywności dziecka (por. w drzewie ID7, $N = 30$).

Analiza pierwsza całkowicie potwierdziła założenia teorii Guryckiej. Grupa rodziców, która ma niskie wyniki w spostrzeganiu aktywności dziecka jako mało ważnej, charakteryzuje się też niskimi wynikami w stosowaniu wobec niego presji i hamowaniu dziecięcej aktywności. Było to aż 35 osób (zob. w drzewie ID4, $N = 35$). Grupa rodziców, która ma wysokie wyniki w spostrzeganiu aktywności dziecka jako mało ważnej, osiąga wysokie wyniki w stosowaniu wobec dziecka presji i hamowaniu jego aktywności. Było to aż 30 osób (zob. w drzewie ID7, $N = 30$). Warto podkreślić, że na podstawie teorii Guryckiej można było przewidzieć wysokie dopasowanie (tu aż 65 z 83) osób do ich grup.

Ogólny model związku doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej z hamowaniem aktywności dziecka, który weryfikowany był przez jednopoziomowy model równań strukturalnych, nie uwzględniał wpływu cech temperamentu dziecka, gdyż wymagałoby to budowy hierarchicznego modelu równań strukturalnych. Tymczasem Gurycka (1990) przewidywała, że cechy temperamentalne dziecka mogą wiązać się z popełnianiem błędów wychowawczych przez rodziców. W analizie drugiej cechy temperamentu dzieci zostały więc wykorzystane do objaśnienia zmiennej hamowania aktywności dziecka.

Analiza druga

W analizie drugiej zmienną objaśnianą była – podobnie jak w analizie pierwszej – zmienna hamowania aktywności dziecka, jednak do konstruktorów ją objaśniających, poza zmiennymi, które bezpośrednio pochodziły z koncepcji Guryckiej, dodano też cztery zmienne temperamentalne: brak plastyczności, wytrwałość, dobry nastrój oraz zły nastrój.

Analiza druga charakteryzowała się zgodnością klasyfikacji na poziomie 65%. Błąd treningowy wyniósł 11,7%, a błąd testowania – 35%. Tabele 54 i 55 przedstawiają liczby tych przypadków, które zostały poprawnie sklasyfikowane na podstawie predyktorów oraz tych, które zostały sklasyfikowane błędnie. Tabela 54 prezentuje wyniki algorytmu treningowego, a tabela 55 – wyniki algorytmu testowego.

Tabela 54

Wyniki klasyfikacji dla algorytmu treningowego

	Zaklasyfikowane jako hamowanie	Zaklasyfikowane jako niehamowanie	% poprawnie sklasyfikowanych
Zaobserwowane jako hamowanie	33	3	91%
Zaobserwowane jako niehamowanie	7	42	85%
Trafność całkowita			88%

Na podstawie danych przedstawionych w tabeli 54 można stwierdzić, że wyniki algorytmu treningowego mają wysoką zgodność klasyfikacji z pomiarami empirycznymi. Na podstawie predyktorów z 91% pewnością można było poprawnie stwierdzić, że rodzic stosował hamowanie, a z 85% pewnością można było określić, że rodzic nie stosował hamowania. Cały algorytm klasyfikował hamowanie poprawnie w 88%.

Tabela 55

Wyniki klasyfikacji dla algorytmu testowego

	Zaklasyfikowane jako hamowanie	Zaklasyfikowane jako niehamowanie	% poprawnie sklasyfikowanych
Zaobserwowane jako hamowanie	7	4	63,6%
Zaobserwowane jako niehamowanie	3	6	66,6%
Trafność całkowita			65%

Algorytm testowy mógł z kolei, na podstawie swoich predyktorów, z 65% pewnością przewidzieć, czy rodzic hamuje aktywność dziecka, czy nie. W porównaniu z analizą pierwszą, analiza druga ujawniła słabą przewidywalność.

Tabela 56 przedstawia ważność predyktorów analizy drugiej. Najważniejszym z dziewięciu analizowanych predyktorów przynależności do danej kategorii okazała się zmienna obrona przed stresem. Zauważmy jednak, że okazała się ona najważniejsza ze względu na swój wkład w budowę drzewa, a nie z powodu tego, że stanowi zmienną różnicującą grupy hamujące i niehamujące aktywności dziecka. Drugą pod względem znaczenia dla tej

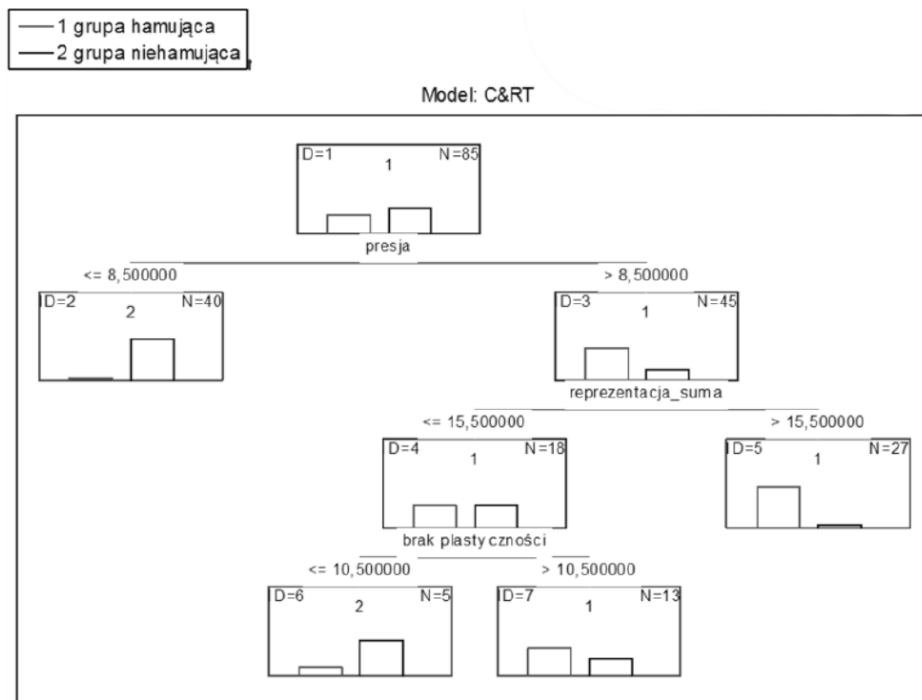
analizy okazała się presja, trzecią – reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, a czwartą – doświadczana trudność wychowawcza.

Tabela 56

Ważność predyktorów w analizie drugiej

	Ranga zmiennej	Ważność
Obrona przed stresem	100	1,00
Presja	97	0,97
Reprezentacja	92	0,92
Doświadczana trudność	76	0,76
Brak plastyczności	63	0,63
Rozbieżność	56	0,56
Zły nastrój	51	0,51
Dobry nastrój	50	0,50
Wytrwałość	42	0,42

Rysunek 27 ilustruje budowę drzewa uformowanego dla analizy drugiej. Widzimy, że presja jest najważniejszą zmienną różnicującą, która tworzy pierwszą „najgrubszą”, największą gałąź drzewa. Algorytm odnalazł punkt podziału, który różnicuje zmienną hamowania aktywności dziecka ze względu na kategorie rodziców hamujących aktywność dziecka (grupa 1) oraz rodziców nie hamujących aktywności dziecka (grupa 2). Punkt podziału ma wartość 8,5 dla presji. Jeżeli zwalczanie stresu poprzez stosowanie presji ma nasilenie większe niż 8,5, to są z nią wiązane kategorie zmiennej objaśnianej dotyczące rodziców hamujących aktywność dziecka. Jeżeli zwalczanie stresu poprzez stosowanie presji jest mniejsze niż 8,5, wówczas są z nią identyfikowane kategorie zmiennej objaśnianej dotyczące rodziców niehamujących aktywności dziecka. W tej grupie znalazło się aż 40 osób prawie bezwyjątkowo niehamujących działań dzieci (zob. w drzewie ID2, $N = 40$). Ta grupa już dalej nie jest dzielona przez algorytm, ponieważ na podstawie zmiennej presja algorytm doprowadził do jej homogeniczności (jednorodności) – znajdują się w niej osoby, które nie hamują aktywności swoich dzieci.



Rysunek 27. Wyniki drzewa decyzyjnego (C&RT) dla analizy drugiej.

Drugim punktem podziału drzewa jest wartość 15,5 dla zmiennej reprezentacja dziecka w umyśle rodzica. Jeżeli wartość skali reprezentacji jest większa niż 15,5, to prawie wszyscy rodzice osiągający taki wynik hamują aktywność dziecka (jest to aż 27 osób; por. drzewo ID5, $N = 27$). Niestety nie ma możliwości sformułowania tak jednoznacznych predykcji w sytuacji, gdy wartość na skali reprezentacji jest mniejsza niż (lub równa) 15,5 – wówczas przewidywanie występowania hamowania aktywności dziecka przez rodziców jest w zasadzie losowe (por. rysunek 29). Niemal tyle samo rodziców nie hamuje aktywności dziecka, ile ją hamuje. Ze względu na to, że „hamujących” rodziców jest minimalnie więcej niż tych „niehamujących”, algorytm nadał w tym przypadku zmiennej niehamowania także kategorię 1.

Trzecim punktem podziału – dla grupy, która miała dość wysokie wyniki w stosowaniu presji, ale niskie w spostrzeganiu aktywności dziecka jako mało ważnej (por. w drzewie ID4, $N = 18$) – jest wartość 10,5 na skali braku elastyczności dziecka. Gdy wynik jest wyższy niż 10,5, wówczas algorytm dokonuje klasyfikacji do grupy hamującej aktywność dziecka. Jeżeli wynik

uzyskany na skali braku elastyczności jest jednak niższy niż (lub równy) 10,5, wówczas dokonane zostanie przypisanie osób do kategorii rodziców niehamujących aktywności dziecka.

W ramach podsumowania należy stwierdzić, że wyniki analizy drugiej bardzo silnie potwierdzają trafność koncepcji Guryckiej. Wskazują one na to, że **presja i reprezentacja są zmiennymi objaśniającymi hamowanie aktywności dziecka**. Dla żadnej innej zmiennej z modelu nie została bowiem wyprowadzona funkcja, która pozwoliłaby wyjaśnić błąd hamowania aktywności dziecka. Jedyną zmienną temperamentalną, która została wbudowana w model, okazał się brak elastyczności temperamentalnej dziecka. Różnicuje on grupę jednak jedynie wobec tych rodziców, którzy nie posiadają reprezentacji aktywności dziecka jako mało ważnej, ale stosują hamowanie aktywności dziecka oraz presję. Rodzice tych dzieci komunikowali, że dziecko jest mało elastyczne i mało plastyczne (jest to 13 osób; por. w drzewie ID7, $N = 13$).

WERYFIKACJA ZAŁOŻENIA O MODERUJĄCEJ ROLI TEMPERAMENTU DZIECKA W ZWIĄZKU ZMIENNYCH: ROZBIEŻNOŚCI I DOŚWIADCZANEJ TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZEJ. WYNIKI PROCEDURY REGRESJI HIERARCHICZNEJ (WERYFIKACJA HIPOTEZ H10 I H11)

W celu weryfikacji założenia o moderującej roli temperamentu dziecka w związku zmiennych: rozbieżność i doświadczana przez rodzica trudność wychowawcza zbudowany został model regresji hierarchicznej, którego celem była odpowiedź na wyróżnione poniżej pytania badawcze.

1. Czy związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością różni się w grupach stratyfikowanych ze względu na płeć dziecka i jego wiek?
2. Czy cechy temperamentu dziecka, takie jak elastyczność i nastrój, wpływają na związek rozbieżności z doświadczaną trudnością wychowawczą? Czy cechy temperamentu dziecka moderują związek rozbieżności z doświadczaną trudnością wychowawczą?

Postawiono następujące hipotezy:

H10: Elastyczność temperamentalna dziecka pełni moderującą rolę w związku rozbieżności (celu wychowawczego i aktualnych cech dziecka) i doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej w grupach wyznaczonych przez płeć dziecka i jego wiek.

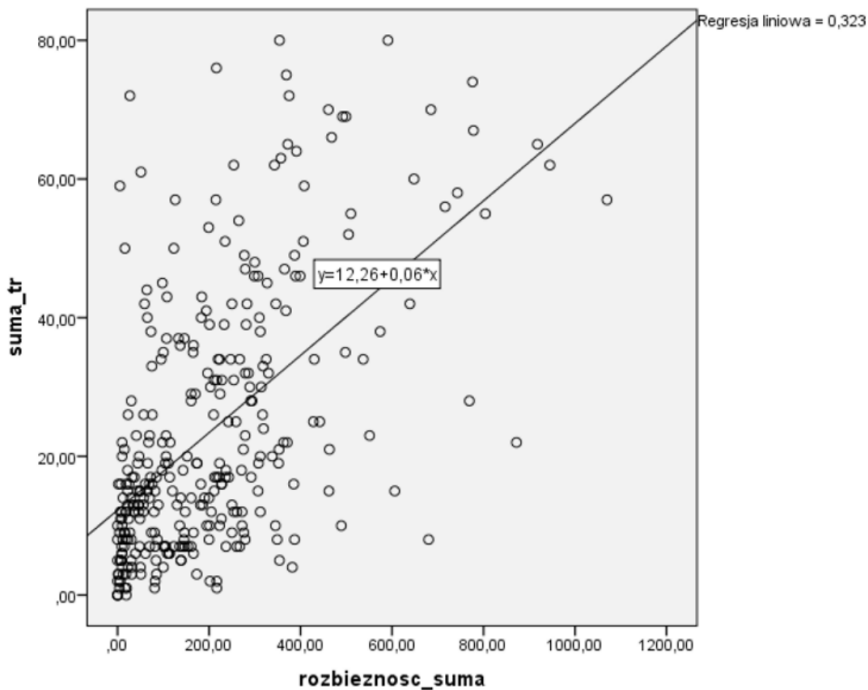
H11: Nastrój dziecka pełni moderującą rolę w związku rozbieżności (celu wychowawczego i aktualnych cech dziecka) i doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej w grupach wyznaczonych przez płeć dziecka i jego wiek.

Relacja między trudnością wychowawczą i rozbieżnością dla całej badanej próby oraz dla poszczególnych grup

Pierwszym krokiem analizy było zbudowanie jednopoziomowego modelu regresji dla oceny siły związku rozbieżności i trudności wychowawczej na podstawie całej próby badanej, a następnie sprawdzenie, jakim zmianom ulega ten związek w grupach dzielonych ze względu na płeć i wiek dziecka. W tym celu wykorzystano metodę regresji prostej, w której predyktorem

była zmienna rozbieżność, a zmienną zależną była zmienna doświadczanej trudności wychowawczej.

Wynik okazał się statystycznie istotny: $F(1,318) = 150,91$; $p < 0,001$. Rozbieżność wyjaśnia 32,3% zmienności doświadczanej trudności wychowawczej, $R^2 = 0,32$. Zmienna rozbieżności wychowawczej okazała się związana ze zmienną doświadczanej trudności na poziomie przeciętnym: $\beta = 0,57$; $p < 0,001$. Niewystandaryzowany współczynnik regresji wyniósł 0,06, co oznacza, że wraz ze wzrostem rozbieżności o jedną jednostkę, o 0,06 jednostki wzrasta doświadczana trudność. Związek ten (ukazany poprzez poprowadzenie linii regresji) przedstawiony został na rysunku 28.

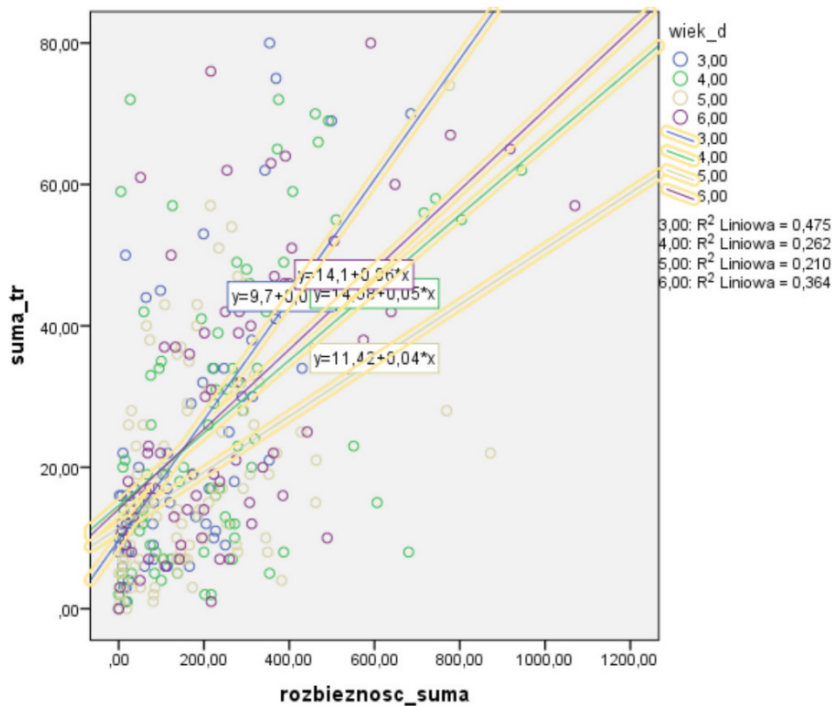


Rysunek 28. Związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą.

W dalszym kroku tę samą relację obliczono osobno dla grupy chłopców i dziewcząt (płeć stanowiła tu zmienną grupującą). Dla grupy chłopców rozbieżność wyjaśnia 31,2% wariacji doświadczanej trudności wychowawczej ($\beta = 0,56$), a dla grupy dziewcząt – 33,6% ($\beta = 0,58$). Nie wykryto różnic w grupach chłopców i dziewcząt dla tego związku.

Obliczono także związek rozbieżności z doświadczaną trudnością wychowawczą w grupach stratyfikowanych ze względu na wiek dziecka. Rysunek 29 prezentuje relacje pomiędzy zmiennymi przy uwzględnieniu wpływu wieku dziecka. Jak widać, inaczej wyglądają linie regresji dla związku obu zmiennych w grupach stratyfikowanych ze względu na wiek. W grupie dzieci trzyletnich związek rozbieżności z doświadczaną trudnością wychowawczą jest największy, a wraz z wiekiem staje się on coraz mniejszy i ponownie podnosi się w grupie dzieci sześciolletnich. Siła związku tych zmiennych w poszczególnych grupach przedstawia się w następujący sposób:

- w grupie dzieci 3-letnich: $\beta = 0,69$; $p < 0,001$;
- w grupie dzieci 4-letnich: $\beta = 0,51$; $p < 0,001$;
- w grupie dzieci 5-letnich: $\beta = 0,46$; $p < 0,001$;
- w grupie dzieci 6-letnich: $\beta = 0,60$; $p < 0,001$.



Rysunek 29. Związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą obliczony dla grup dzielonych ze względu na wiek dzieci.

Wyniki związku rozbieżności i doświadczanej trudności zróżnicowane są ze względu na wiek i płeć dziecka. Wyniki prezentuje tabela 57.

Tabela 57

Związki rozbieżności i doświadczanej trudności w grupach stratyfikowanych ze względu na wiek i płeć dziecka

Wiek	Płeć	B	SD	β	t	p	Średnia rozbieżność	Średnia trudność
3 lata	Dziewczynki	0,08	0,02	0,66	4,98	0,001	156,70	20,24
	Chłopcy	0,09	0,02	0,74	5,97	0,001	133,10	23,97
4 lata	Dziewczynki	0,04	0,02	0,41	2,51	0,017	202,56	21,10
	Chłopcy	0,05	0,01	0,55	4,62	0,001	260,49	30,57
5 lat	Dziewczynki	0,03	0,01	0,37	2,85	0,006	166,85	19,92
	Chłopcy	0,05	0,01	0,55	4,47	0,001	175,38	19,55
6 lat	Dziewczynki	0,07	0,01	0,78	5,77	0,001	308,08	33,87
	Chłopcy	0,04	0,01	0,42	3,02	0,004	233,33	25,98

We wszystkich grupach wiekowych, również stratyfikowanych ze względu na płeć, związek pomiędzy rozbieżnością a doświadczaną trudnością jest istotny i waha się od wysokiego do umiarkowanego. Warto w tym miejscu zauważyć, że siła związku pomiędzy rozbieżnością i doświadczaną trudnością wychowawczą w grupach stratyfikowanych ze względu na wiek i płeć dziecka nie zawsze zależy od wielkości rozbieżności lub nasilenia trudności wychowawczej (dwie ostatnie kolumny). Fakt ten sugeruje, że w grupach istnieje zmienność wewnątrzsobnicza, która może to odchylenie tłumaczyć. Może ona zależeć np. od temperamentu dziecka, który może ten efekt wzmacniać lub osłabiać.

Celem dalszych analiz było sprawdzenie moderującego wpływu temperamentu na związek tych zmiennych. Najpierw sprawdzono, czy wariancja międzygrupowa jest duża, a zatem czy istnieje sens budowania modelu dwupoziomowego. W tym celu stosuje się współczynnik VPC (*Variance Partition Coefficient*). Jego niska wartość oznacza, że istnieje mała wariancja międzygrupowa. Jeżeli wartość współczynnika VPC przekracza wartość 0,05 – wyliczanie regresji hierarchicznej ma sens (Heck i in., 2010). W celu sprawdzenia współczynnika VPC posłużono się analizą komponentów wariancji w tzw. modelu zerowym. W modelu tym zmienną zależną była doświadczana trudność wychowawcza, a zmiennymi grupującymi były płeć i wiek dziecka.

W omawianym modelu współczynnik VPC (por. wzór 14) wyniósł 0,067 [$23,71/(23,71+336,23) = 0,067$], co oznacza, że 6,7% zmienności wyników

zależy od płci i wieku dziecka. Ponieważ wartość współczynnika VPC przekroczyła 5% – stosowanie regresji dwupoziomowej było sensowne. W modelach hierarchicznych oblicza się również rzetelność dla każdej analizowanej grupy. Dla grupy dziewcząt ($n = 144$) i chłopców ($n = 175$) stratyfikowanych ze względu na grupy wiekowe rzetelność obliczona została według wzoru 15.

Wzór 14:

$$VPC = \frac{\sigma_u^2}{[\sigma_u^2 + \sigma_e^2]}$$

Wzór 15:

$$\lambda = \frac{\sigma_u^2}{[\sigma_u^2 + \sigma_e^2/n_j]}$$

gdzie:

- σ_u^2 to wariancja reszt między grupami,
- σ_e^2 to wariancja reszt poziomu pierwszego,
- n_j to liczebności grup.

Wariancja reszt poziomu pierwszego wyniosła $\sigma_e^2 = 336,23$, a wariancja reszt między grupami wyniosła $\sigma_u^2 = 23,71$. Rzetelność dla całego zbioru wyniosła:

$$\lambda = 23,71/[23,71 + (336,23/319)] = 0,96$$

Rzetelność dla grup dziewcząt wyniosła:

- w grupie 3-latek: $\lambda = 23,71/[23,71 + (336,23/34)] = 0,71$;
- w grupie 4-latek: $\lambda = 23,71/[23,71 + (336,23/34)] = 0,71$;
- w grupie 5-latek: $\lambda = 23,71/[23,71 + (336,23/52)] = 0,79$;
- w grupie 6-latek: $\lambda = 23,71/[23,71 + (336,23/24)] = 0,63$.

Rzetelność dla grup chłopców wyniosła:

- w grupie 3-latków: $\lambda = 23,71/[23,71 + (336,23/32)] = 0,70$;
- w grupie 4-latków: $\lambda = 23,71/[23,71 + (336,23/51)] = 0,78$;
- w grupie 5-latków: $\lambda = 23,71/[23,71 + (336,23/47)] = 0,77$;
- w grupie 6-latków: $\lambda = 23,71/[23,71 + (336,23/45)] = 0,76$.

Rzetelność dla poszczególnych grup jest zadowalająca. Rzetelność dla całego zbioru, która wynosi $\lambda = 0,96$, jest bardzo dobra.

Na podstawie przeprowadzonej analizy należy stwierdzić, że poziom doświadczanej przez rodziców trudności wychowawczej różni się w zależności od wieku i płci dziecka. Wynik testu Walda ($Z = 12,47$; $p < 0,005$) ujawnia, że istnieje istotna zmienność wewnątrzgrupowa, która wymaga wyjaśnienia.

Badanie nie potwierdziło różnicy w związku zmiennych w grupach stratyfikowanych ze względu na płeć dziecka. Potwierdziło za to przypuszczenie, że związek ten będzie zmieniał się, a dokładniej obniżał, wraz z wiekiem dziecka. I choć w grupie dzieci 6-letnich ponownie osiąga wyższy poziom niż w grupie 4- i 5-latków, to nie jest już tak wysoki, jak w grupie 3-latków.

Badanie wykazało również, że występuje interakcja wieku i płci dziecka. W jednej grupie wiekowej jest on raz wyższy dla chłopców, a innym razem dla dziewcząt i trudno jest tu znaleźć jakąś zasadę. Wydaje się, że może nawet jej tworzenie może być nadinterpretowaniem na podstawie wyników z próby (może to być wynik przypadkowy, wynikający ze specyfiki grupy, nie ma teorii, która by go wyjaśniała). Co jednak szczególnie ujawniła analiza związku zmiennych w grupach dzielonych na wiek i płeć dziecka, to fakt, że zależność pomiędzy rozbieżnością i doświadczaną trudnością niekoniecznie zależy od wielkości tej rozbieżności i trudności. I tak w grupach dzieci najmłodszych (3-letnich) zarówno rozbieżność, jak i doświadczana trudność mają najmniejsze średnie (poza grupą dzieci 4-letnich), a jednak najwyższe związki rozbieżności i doświadczanej trudności spośród wszystkich grup wiekowych.

Wynik ten można wyjaśnić tym, że być może rodzice wraz z wiekiem dziecka inaczej przeżywają trudność, jakiej doświadczają w relacji z dzieckiem. Początkowo jest ona mniejsza i zwiększa się wraz z rozwojem dziecka. Podobnie wygląda sprawa z rozbieżnością. Im starsze jest dziecko, tym bardziej widoczne staje się dla rodziców, że nie dorasta ono do wyznaczanych przez nich celów wychowawczych. A jednak związek zmiennych (pomimo wzrastających średnich) wcale nie musi stawać się coraz silniejszy. Przeciwnie, wydaje się obniżyć.

Dlaczego tak jest? Po pierwsze wraz z wiekiem dziecka rodzice mogą przyzwyczajać się do sytuacji wychowawczych. Niespełnianie przez dziecko oczekiwań rodziców może być bardzo rozczarowujące na początku, gdy dziecko jest małe. Potem może pojawiać się u rodzica habituacja. Może on już przyzwyczać się do tego, że dziecko nie zawsze spełnia oczekiwania. Przedstawione w tabelach średnie to ujawniają. Widać, że wraz z wiekiem dziecka silniej przyrasta średnia rozbieżności niż doświadczanej trudności wychowawczej.

Interakcja rozbieżności i doświadczanej trudności wychowawczej ze zmiennymi temperamentalnymi

Oszacowano wpływ zmiennych temperamentalnych na związek rozbieżności i doświadczanej trudności wychowawczej. Wyniki wyraźnie pokazują, że wewnątrz grup wiekowych (dzieci 3-, 4-, 5- i 6-letnich) wyniki osiągane w *Skali rozbieżności* związane są ze *Skalą doświadczanej trudności wychowawczej*, $t(317) = 12,29$; $p < 0,005$.

Przypomnijmy, metoda regresji liniowej hierarchicznej służy do ujawnienia siły interakcji między czynnikami stanowiącymi poziomy hierarchiczny – zmiennymi objaśniającymi – we wpływie na związek zmiennych z poziomu podstawowego (w tym przypadku rozbieżności i doświadczanej trudności w sytuacji wychowawczej).

Wewnątrzgrupowy związek rozbieżności z doświadczaną trudnością jest różny w zależności od temperamentu dziecka. Interakcja wieku, płci i elastyczności dziecka (rozbieżność * elast_wiek_płeć) obniża związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą o 0,06 z poziomu $\beta = 0,57$; $p < 0,005$ do poziomu $\beta = 0,51$; $p < 0,005$ (tabela 58). Elastyczność temperamentalna nie jest jedyną zmienną, która moderuje związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą. Dobry nastrój dziecka w interakcji z wiekiem, płcią i rozbieżnością (rozbieżność * dobryn_wiek_płeć) obniża związek zmiennych o 0,02 z poziomu $\beta = 0,57$; $p < 0,005$ do poziomu $\beta = 0,55$; $p < 0,005$ (tabela 59).

Jedynie negatywny nastrój nie moderuje związku rozbieżności wychowawczej z doświadczaną trudnością wychowawczą.

Tabela 58

Oceny parametrów efektów stałych dla interakcji wieku, płci i elastyczności dziecka

Parametr	B	β	SD	df	t	p
Stała	13,05		1,25	315	10,44	0,005
Rozbieżność	0,05	0,51	0,01	315	10,91	0,005
rozbieżność * elast_wiek_płeć	0,00	0,13	0,00	316	1,92	0,05

Adnotacja. elast_wiek_płeć – częściowo wystandaryzowana zmienna elastyczności; skala została tak przesunięta, aby średnia = 0.

Tabela 59

Oceny parametrów efektów stałych dla interakcji wieku, płci i dobrego nastroju dziecka

Parametr	B	β	SD	df	t	p
Stała	12,51		1,27	315	9,85	0,005
Rozbieżność	0,05	0,55	0,01	315	11,79	0,005
rozbieżność * dobryn_wiek_plec	0,00	-0,13	0,00	315	-1,94	0,05

Adnotacje. dobryn_wiek_plec to częściowo wystandaryzowana zmienna plastyczności; skala została tak przesunięta, aby średnia = 0.

Badania potwierdziły, że pomimo wzrastającej rozbieżności temperament może moderować związek rozbieżności i doświadczanej trudności. Plastyczność i dobry nastrój dziecka obniżają związek rozbieżności i doświadczanej trudności (co potwierdza hipotezy H10 i H11). Nie znaleziono różnic w grupie chłopców i dziewcząt (jak i w różnych grupach wiekowych) w zakresie tych cech temperamentalnych. Efekty główne zatem nie występują. Odkryto jednak związek interakcji wieku, płci i cech temperamentalnych z rozbieżnością i doświadczaną trudnością wychowawczą.

Spośród wszystkich cech temperamentalnych elastyczność jest najistotniejszym moderatorem. Najsilniej obniża ona związek rozbieżności i doświadczanej trudności – o 0,05. Kolejną zmienną buforującą jest dobry nastrój, który obniża związek rozbieżności i doświadczanej trudności o 0,02. Nie wykryto, żeby zmienna złego nastroju moderowała związek między rozbieżnością a doświadczaną trudnością.

Badania ujawiły, że temperament dziecka może silnie warunkować postawy rodziców wobec dzieci (Kiel, Buss, 2012; Kim, Kochańska, 2012; Vachha, Adams, 2005). W omawianych tu badaniach wybrane cechy temperamentu obniżały związek rozbieżności wychowawczej i doświadczanej trudności wychowawczej. Temperament okazał się więc buforem w przeżywanych przez rodzica trudnościach (stresie). Wynik ten potwierdza zresztą badania innych naukowców, którzy dowodzą, że temperament dziecka wpływa na stres rodziców (Jessee, Mangelsdorf, Shigeto, 2012).

Wyniki badań potwierdziły również, jak ważna jest zależność pomiędzy rozbieżnością wychowawczą a doświadczaną trudnością wychowawczą. Jej związek jest istotny we wszystkich grupach wiekowych i dla każdej płci. Nie ma od niego wyjątku. Jest to związek silny już nawet w grupach

najmłodszych dzieci (3-latków). Waga tego związku jest istotna ze względu na jego potencjalny wpływ na powstanie sytuacji błędów wychowawczych (Gurycka, 1990; Szymańska, 2011a, 2012a). Wiadomo, że w sytuacji stresu rodzic może popełnić błędy wychowawcze (podobnie jak w sytuacji stresu popełnia się więcej wszelkiego rodzaju błędów, gdyż wpływa to na poziom naszej percepcji). Związek trudności wychowawczych (stresu) z powstawaniem sytuacji błędu wychowawczego (sytuacji, które mogą mieć negatywny wpływ na rozwój dziecka) nadal jednak wymagają potwierdzenia w przyszłych badaniach.

**SPRAWDZENIE RÓŻNIC W DOBORZE CELÓW WYCHOWAWCZYCH W GRUPIE
RODZICÓW DOŚWIADCZAJĄCYCH I NIEDOŚWIADCZAJĄCYCH TRUDNOŚCI
WYCHOWAWCZYCH. WYNIKI ALGORYTMU *TEXT MINING*.
WERYFIKACJA HIPOTEZ H14 I H15**

Text mining jest procedurą, która służy do analizowania tekstu w celu wydobycia nieustrukturalizowanych informacji znajdujących się w zbiorze. Dzięki niej można analizować słowa lub całe skupiska słów oraz sprawdzać ich powiązania z innymi zmiennymi w zbiorze danych. Można porównywać ze sobą całe dokumenty, sprawdzając podobieństwa i różnice między nimi.

Technikę *text mining* wykorzystano na potrzeby niniejszej pracy w celu przeanalizowania dwóch zmiennych o charakterze jakościowym. Pierwszą zmienną stanowiły wymienione przez rodzica cechy, które chce on ukształtować w dziecku, a drugą zmienną stanowił opis cech dziecka (reprezentacja dziecka w umyśle rodzica). Reprezentacja ta mierzona była przy pomocy pytania, poprzez które rodzice proszeni byli o podanie kilku słów charakterystyki dziecka (Dryll, 1995). Poprzez analizę tych zmiennych starano się odpowiedzieć na dwa pytania badawcze.

1. Czy cechy wymienione przez rodzica jako te, które chciałby on ukształtować w swoim dziecku (cel wychowawczy) znajdują się także w opisie aktualnych cech dziecka (reprezentacja dziecka w umyśle rodzica)?

Pozytywna odpowiedź na to pytanie dowodziłaby, że reprezentacja dziecka nie różni się od planu wychowawczego rodzica. Zgodnie z proponowaną przez Gurycką (1979) koncepcją, cel wychowawczy rodzica nie jest jednak tym samym, czym jest reprezentacja dziecka. Reprezentacja powstaje na skutek doświadczenia interakcji z dzieckiem, jej kształt wynika więc z poznania dziecka. Z kolei na projekt wychowawczy składają się cechy związane z planami (marzeniami) rodzica, które wcale nie muszą pokrywać się z aktualnymi cechami dziecka (czyli które nie muszą pojawić się w opisie dziecka), rodzic może ewentualnie brać je pod uwagę podczas wyznaczania planu wychowawczego (Gurycka, 1979). Przeciwnego zdania jest Dryll, która uważa, że w celach wychowawczych wyraża się przede wszystkim opis aktualnych cech dziecka (Dryll, 2010).

Potwierdzenie przypuszczenia, że w opisach i w reprezentacji dziecka pojawiają się różne cechy. Stanowiłoby argument na rzecz tezy, że projekt wychowawczy rodzica (cechy, które chce on ukształtować w dziecku) jest jakościowo zupełnie inną strukturą psychiczną niż reprezentacja dziecka. Aby jednak odpowiedzieć na to pytanie, trzeba dokonać analizy zapisu tekstowego. Sprawdzimy w ten sposób rozbieżność opinii.

2. Jakie cele wychowawcze (pozytywne i negatywne) są traktowane jako najważniejsze przez rodziców? Jakie cechy rodzice najbardziej chcą ukształtować w swoim dziecku, a jakich nie?

Udzielenie odpowiedzi na to pytanie wymaga nie tylko określenia frekwencji występowania słów desygnujących dane cechy w tekstach, ale również wyliczenia wskaźnika ważności, który pozwoliłby określić, które cechy są najbardziej istotne również ze względu na kolejność ich wymieniania. Wskaźnik ważności, jak pisze Aranowska (1996, s. 115), „winien być jakąś funkcją, w szczególności liniową, miejsca przyporządkowanemu temu wyborowi przez całą grupę badanych”. Należy zauważyć, że w niniejszych badaniach liczba potencjalnie możliwych do wymienienia cech była ograniczona jedynie wielkością grupy osób badanych oraz jej zróżnicowaniem. Nie istniała żadna pula cech przewidzianych przez badacza, które rodzice układaliby w kolejności. Teoretycznie więc zbiór możliwych do wymienienia cech był niemal niewyczerpany.

W omawianych badaniach wszystkie cechy wskazane przez rodziców miały postać dowolnych skojarzeń na bodziec badawczy, jakim było następujące polecenie: „Proszę wymienić trzy cechy, które w sposób szczególny pragnie Pan/Pani ukształtować w dziecku i podejmuje Pan/Pani wysiłek, aby dziecko te cechy rozwinęło” oraz drugie polecenie, przeciwne: „Proszę wymienić trzy cechy, których nie chce Pan/Pani ukształtować w dziecku i podejmuje Pan/Pani wysiłek, aby dziecko tych cech nie rozwinęło”.

W celu udzielania odpowiedzi na pytanie pierwsze porównano frekwencję słów oznaczających te cechy, które wymienione zostały w opisie celu wychowawczego, z frekwencją słów desygnujących te cechy, które zostały wymienione przez rodziców w ramach opisu własnego dziecka. Wynik obliczano w następujący sposób:

Suma słów, które powtórzyły się w charakterystyce dziecka podzielona przez sumę w opisie cech dziecka na skali rozbieżności.

Okazało się, że jedynie 5% słów w całej badanej próbie powtarzało się w obydwu opisach. Nie można zatem uznać, że obie zmienne mierzą ten sam konstrukt.

W celu odpowiedzi na pytanie drugie, dotyczące obliczenia wartości wskaźnika ważności słów w opisie tych cech dziecka, które rodzic chce/nie chce w nim ukształtować, oraz cech najczęściej wymienianych w swobodnej charakterystyce dziecka, wykorzystano opcję *text mining* programu STATISTICA 10.

Wskaźnik ważności tych cech oraz frekwencje wymieniania przez rodziców przedstawiono w tabeli 60

Tabela 60

Wskaźniki wag i frekwencji cech wymienianych przez rodziców

Lp.	Cechy	Wskaźnik ważności	Frekwencje	Klasyfikacja
1	samodzielność	97,51	54	kompetencje
2	egoizm	93,21	51	przeciwieństwo cnót
3	agresja	82,98	42	temp-osob
4	posłuszeństwo	80,98	32	nieklasyfikowane
5	lenistwo	80,98	40	przeciwieństwo cnót
6	kłamstwo	73,55	27	przeciwieństwo cnót
7	uczciwość	68,95	29	cnota
8	empatia	67,75	28	kompetencje
9	wrażliwość	66,53	27	temp-osob
10	odwaga	64,02	25	cnota
11	odpowiedzialność	61,40	23	kompetencje
12	agresywność	60,05	22	temp-osob
13	cierpliwość	58,67	21	cnota
14	nieposłuszeństwo	57,26	20	nieklasyfikowane
15	szczerłość	57,26	20	cnota
16	asertywność	55,81	19	kompetencje
17	otwartość	55,81	19	temp-osob
18	pewność siebie	55,81	19	temp-osob
19	prawdomówność	55,81	19	cnota
20	bałaganiarstwo	52,79	17	temp-osob
21	poczucie własnej wartości	52,79	17	temp-osob
22	szacunek	52,79	17	cnota
23	wytrwałość	51,21	12	cnota
24	ciekawość	49,59	15	temp-osob
25	inteligencja	49,59	13	nieklasyfikowane

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Lp.	Cechy	Wskaźnik ważności	Frekwencje	Klasyfikacja
26	pracowitość	47,91	14	cnota
27	zaradność	47,91	14	kompetencje
28	zrozumiałość	47,91	14	przeciwieństwo cnót
29	radość	46,16	13	temp-osob
30	uporządkowanie	44,35	12	cnota
31	kreatywność	44,35	12	temp-osob
32	nerwowość	42,47	11	temp-osob
33	szczęście	42,47	11	temp-osob
34	dobroć	42,47	11	cnota
35	komunikatywność	40,49	10	kompetencje
36	uległość	40,49	10	temp-osob
37	wiara	40,49	10	cnota

Adnotacje. Temp-osob – cele z obszaru cech temperamentalno-osobowościowych.

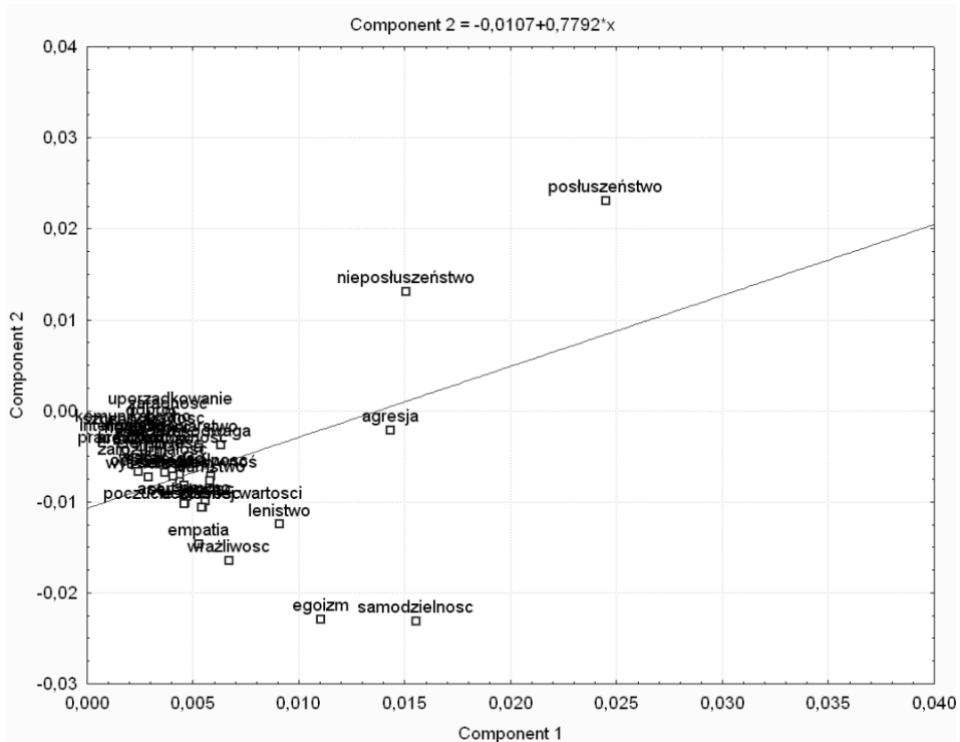
Cele wychowawcze, które zostały wskazane przez rodziców, można zaklasyfikować do trzech głównych obszarów: 1) kompetencji (asertywność, samodzielność, empatia, zaradność, kreatywność), 2) cech temperamentalno-osobowościowych (pewność siebie, wrażliwość, radość, ciekawość) oraz 3) cnót, które umożliwiają przestrzeganie zasad etycznych (odwaga, cierpliwość, uczciwość, szczerość, odpowiedzialność, prawdomówność, szacunek, pracowitość, uporządkowanie). Dwie cechy (inteligencja oraz posłuszeństwo) nie zostały przypisane do żadnego z wymienionych obszarów.

Obliczenie frekwencji wymienionych przez rodziców celów z różnych wymiarów pozwala ustawić je w hierarchii. Najczęściej, bo aż 308 razy, rodzice wskazywali na cele związane z rozwojem cnót lub przeciwieństw cnót, a zatem z rozwojem dyspozycji dziecka do posługiwania się władzami moralnymi umożliwiającymi mu czyny zgodne z wartościami etycznymi. Na drugim miejscu wymieniano cele związane z cechami osobowo-temperamentalnymi (235 razy), a na trzecim – z kompetencjami (148 razy). Oczywiście samo przypisanie cech do poszczególnych wymiarów może być przedmiotem dyskusji. Na przykład odwaga może zostać uznana za jeden z przejawów osobowości otwartej na doświadczenie. Częściej jednak cechę tę kojarzy się z cnotą kardynalną męstwa niż z poszukiwaniem wrażeń.

Rodzice w ani jednym przypadku nie wymieniali cech negatywnych (np. kłamstwa lub lenistwa) jako cech przez nich pożądanых. Wszędzie, gdzie w tabeli figurują przeciwieństwa cnót, były to cechy, które rodzice

wskazywali jako przez siebie niepożądane. Można również zauważyć, że w grupie badanej była duża zgodność, gdy chodzi o cechy niepożądane – one bowiem tworzą najsilniejsze skupisko – dominują wśród nich przeciwieństwa cnót (por. tabela 60)

Na marginesie warto zauważyć, że zajęcie się tematyką celów wychowawczych jest ważne z punktu widzenia nauk o wychowaniu. Co ciekawe, cele rodziców pokazują, że funkcje takich celów pełnią nie tylko kompetencje osobiste i cechy osobowe. Również standardy etyczne i normy moralne są stawiane bardzo wysoko wśród celów wychowawczych rodziców.



Rysunek 30. Skupiska pozytywnych i negatywnych celów wychowawczych.

Rysunek 30 pokazuje układ współrzędnych dwóch pierwszych składowych głównych otrzymany w wyniku zastosowania procedury *text mining*. Najczęściej rodzice wymieniali cechy, które miały najsilniejszą wagę w komponencie pierwszym. Były to: posłuszeństwo, nieposłuszeństwo, samodzielność, agresja, egoizm, lenistwo, wrażliwość. Posłuszeństwo jest oddalone od pozostałych cech, niedaleko od niego znajduje się również nieposłuszeństwo (tworzą one własne skupisko). Pozostałe cechy plasują się bliżej siebie,

tworząc dwa skupiska. Pod linią znajdują się cechy: samodzielność, egoizm, wrażliwość, empatia, lenistwo, poczucie własnej wartości, agresja. Te cechy były najczęściej wybierane razem. Pozostałe cechy utworzyły trzecie skupisko – tak blisko siebie, że niemożliwym jest odczytanie ryciny (należy korzystać z tabeli 60).

Jeżeli w układzie współrzędnych jakaś zmienna ma wartość bliską lub równą zeru, nie oznacza to, że nie ma wysokich wartości współrzędnych na wymiarach, które nie były w badaniach brane pod uwagę albo nie utworzyły się z powodu „ułamności” próby. Dlatego w technice *text mining* takie punkty (które mają współrzędne bliskie 0) traktuje się jako specyficzne skupisko kategorii niepoddające się (na poziomie znaczenia) opisowi wygenerowanymi wymiarami (czyli składowymi, w naszym przypadku składową 1 i 2). Ale są ważne, bo odcinają się znaczeniem od słów najsilniej wyjaśnianych przez składową 1 i 2 i mogą mieć znaczenie w innych składowych, np. składowych 3, 4 itd.

Rysunek 30 pozwala zauważyć, że podawane przez rodziców cechy układają się w pewne skupienia. Na tej podstawie można przewidzieć, że część rodziców, która wymieniała cechy takie jak egoizm, wybierała również cechę samodzielności. Z kolei rodzice, którzy wymieniali cechy takie jak posłuszeństwo i nieposłuszeństwo (cechy związane dodatnio z komponentem drugim), nie wybierali charakterystyk ujemnie z tym komponentem związanych takich jak: samodzielność, egoizm, wrażliwość.

Uzyskane wyniki świadczą też o tym, że cele wychowawcze mogą układać się w pewne kombinacje, układy (dokładna analiza doboru celów może zostać potraktowana jako zadanie badawcze na przyszłość).

Podsumowując, należy powiedzieć, że rodzice wymieniają cechy należące do obszaru cnót, cech osobowo-temperamentalnych oraz kompetencji dziecka. Daje się zauważyć, że cechy negatywne często są wymieniane jako przeciwieństwo cech pozytywnych, ale nie zweryfikowano, czy dzieje się tak w parach podawanych przez tę samą osobę. Warto też podkreślić, że rodzice w swoim systemie wychowawczym przywiązują dużą wagę do wartości etycznych.

INTERPRETACJA WYNIKÓW

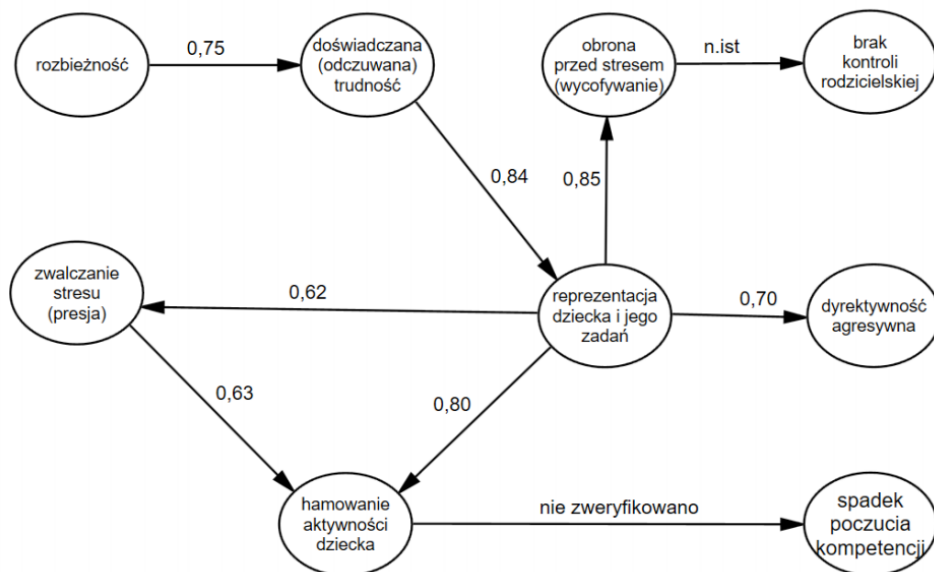
Badania własne wywołane były naczelnym celem teoretycznym, jakim była konstrukcja i weryfikacja modelu dla zjawiska popełniania błędu hamowania aktywności dziecka. W pracy korzystano z zaproponowanej przez Antoninę Gurycką (1990) koncepcji błędu w wychowaniu, a także wykorzystano zaproponowane przez tę autorkę relacje pomiędzy cechami mogącymi warunkować popełnianie przez rodzica błędu hamowania aktywności dziecka. W ten sposób zrekonstruowano model, który kolejno poddano weryfikacji empirycznej.

Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej ujawniły wysoką rzetelność zmiennych latentnych. Statystyka RMSEA mniejsza niż 0,08 wskazuje na dobre dopasowanie modelu pomiarowego do danych.

Wyniki modeli strukturalnych wskazują, że najlepiej dopasowany jest Model A (por. rysunek 20) uwzględniający połączenia między reprezentacją dziecka w umyśle rodzica z hamowaniem aktywności dziecka oraz związek zwalczania stresu poprzez stosowanie presji z hamowaniem aktywności dziecka. Model ten najwierniej odzwierciedla również koncepcję Guryckiej (1990).

Na rysunku 31 zaprezentowano związki pomiędzy strukturami oszacowane przy pomocy modeli równań strukturalnych. Jak widać, związki były umiarkowane i wysokie. Najsilniejszym związkiem był ten zachodzący między reprezentacją dziecka w umyśle rodzica a obroną przed stresem poprzez wycofanie: wyniósł on $\beta = 0,85$ ($p < 0,000$). Drugim pod względem wielkości siły był związek między doświadczaną trudnością i reprezentacją dziecka w umyśle rodzica ($\beta = 0,84$; $p < 0,005$). Na trzecim miejscu uplasował się związek między reprezentacją dziecka w umyśle rodzica i hamowaniem aktywności dziecka (wyniósł on $\beta = 0,80$; $p < 0,0005$). Nieco słabszy okazał się związek między rozbieżnością i doświadczaną trudnością ($\beta = 0,75$; $p < 0,0005$). Piąte miejsce pod względem siły zajął związek między reprezentacją dziecka w umyśle rodzica a stosowaniem dyrektywności agresywnej przez rodzica ($\beta = 0,70$; $p < 0,0005$), a szóste – związek pomiędzy zwalczaniem stresu poprzez stosowanie presji i hamowaniem aktywności dziecka ($\beta = 0,63$; $p < 0,0005$). Na siódmym miejscu uplasował się związek między reprezentacją dziecka a zwalczaniem stresu metodą presji ($\beta = 0,62$; $p < 0,005$).

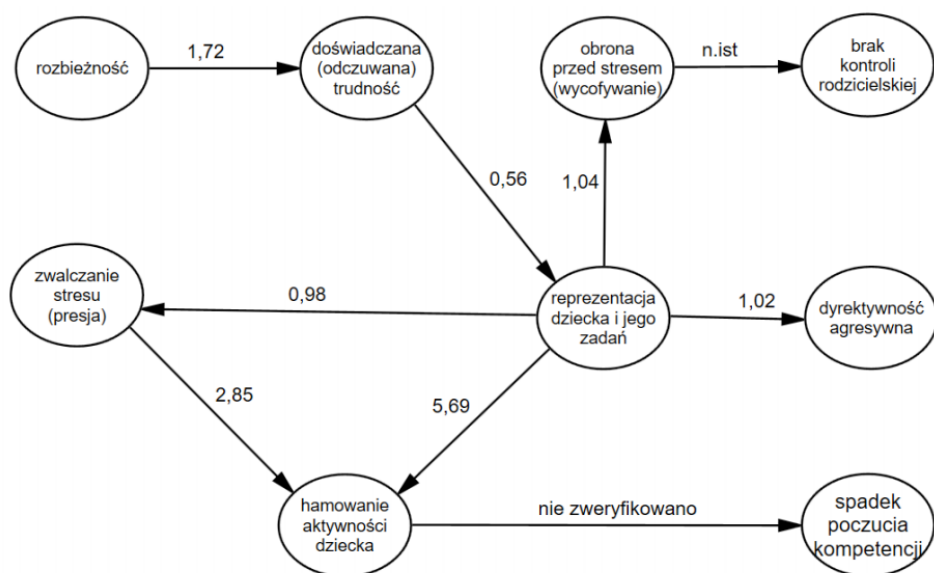
Nieistotny okazał się związek pomiędzy obroną przed stresem a brakiem kontroli rodzicielskiej. Należy zauważyć, że siedem predyktorów objaśniało od 38,4% do 72% zmienności zmiennych od nich zależnych. Jest to bardzo dużo. Wynik ten świadczy o silnym wzajemnym powiązaniu zmiennych w modelu.



Rysunek 31. Wystandaryzowane wyniki związków pomiędzy zmiennymi opracowane na podstawie wyników modeli równań strukturalnych.

Rysunek 32 ilustruje wyniki niewystandaryzowane. Widać na nim, o ile jednostek pomiaru wzrasta zmienna zależna, gdy o jedną jednostkę wzrasta zmienna ją objaśniająca (predyktor). Zauważmy, że najsilniejszym efektem okazał się wzrost hamowania aktywności dziecka pod wpływem reprezentacji dziecka i jego zadań jako mniej ważnych od celów i planów rodzica. Współczynnik niewystandaryzowany wyniósł w tym przypadku 5,69. Drugim co do wielkości efektem jest związek zwalczania stresu poprzez stosowanie presji z hamowaniem aktywności dziecka (współczynnik niewystandaryzowany = 2,85). Trzecim zaobserwowanym efektem jest związek rozbieżności i doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej (współczynnik niewystandaryzowany = 1,72). Nieco mniej silny okazał się związek reprezentacji dziecka w umyśle rodzica z obroną przed stresem

poprzez wycofanie (współczynnik niewystandaryzowany = 1,04). Piąte miejsce pod względem siły zajął związek reprezentacji dziecka w umyśle rodzica ze stosowaniem dyrektywności agresywnej przez rodzica (współczynnik niewystandaryzowany = 1,02). Na szóstym miejscu uplasował się związek reprezentacji dziecka w umyśle rodzica ze zwalczaniem stresu poprzez presję (współczynnik niewystandaryzowany = 0,98). Siódmym wyłoniłym związkiem był związek doświadczanej trudności wychowawczej z reprezentacją dziecka w umyśle rodzica (współczynnik niewystandaryzowany = 0,56). Związek obrony przed stresem z brakiem kontroli rodzicielskiej okazał się nieistotny statystycznie.



Rysunek 32. Niewystandaryzowane wyniki związków pomiędzy zmiennymi opracowane na podstawie wyników modeli równań strukturalnych.

Model regresji hierarchicznej wykazał, że istnieją różnice siły związku rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą w grupach dzielonych ze względu na wiek dziecka. Grupa dzieci 3-letnich charakteryzowała się silniejszym związkiem rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą niż inne grupy. Wyniki modelu regresji hierarchicznej wykazały również, że zmiennymi, które pośredniczą w związku rozbieżności i doświadczanej przez rodzica trudności, są elastyczność temperamentalna i dobry nastrój dziecka. Oznacza to, że im

mniejszą elastycznością temperamentalną (tj. łatwością adaptacji do nowych warunków, nowych okoliczności) charakteryzuje się dziecko, tym silniejszy jest związek pomiędzy zmiennymi rozbieżności i doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej. Podobnie im mniejszym dobrym nastrojem charakteryzuje się dziecko, tym silniejszy jest związek pomiędzy zmiennymi rozbieżności i doświadczanej przez rodzica trudności wychowawczej.

Algorytmy matematyczne (*data mining*) wyłoniły jedynie zmienną reprezentacji dziecka w umyśle rodzica, zmienną zwalczania stresu poprzez stosowanie presji oraz zmienną sztywności temperamentalnej jako zmienne objaśniające hamowanie aktywności dziecka. Jednak, co ciekawe, najlepiej dopasowany okazał się model, który uwzględniał jedynie zmienną reprezentacji dziecka oraz zmienną zwalczania stresu poprzez stosowanie presji.

Cechy wymieniane przez rodzica w charakterystykach dziecka tylko w 5% pokrywały się z cechami, które rodzice pragną ukształtować w dziecku. Wynik ten wskazuje na to, że zmienne reprezentacji i celów wychowawczych to jakościowo zupełnie różne zmienne.

Użycie techniki *text mining* ujawniło, że rodzice na pierwszym miejscu stawiali cechy należące do obszaru cnót, na drugim – cechy temperamentalno-osobowe, a na trzecim – cechy z obszaru kompetencji.

Najmniej pożądanymi przez rodzica cechami dziecka okazały się nieposłuszeństwo, egoizm, agresja, lenistwo i kłamstwo. W przypadku cech negatywnych rodzice na pierwszym miejscu stawiali również cechy świadczące o braku posiadanych przez dziecko cnót, a na drugim miejscu wymieniali cechy, które można zaklasyfikować do własności osobowo-temperamentalnych.

Taki dobór celów wychowawczych wskazuje na to, że rodzice poczuwają się nie tylko do odpowiedzialności za ukształtowanie osobowości dziecka, ale również za ukształtowanie jego życia etycznego i moralnego.

Wydaje się, że warto badać w przyszłości związek doboru celów wychowawczych z osobowością rodziców. Badania takie mogą ujawnić wpływ osobowości rodzica na kształtowanie przez niego osobowości dziecka. Można podejrzewać, że rodzice poprzez dobór celów wychowawczych mogą przekazywać system wartości panujących w społeczeństwie (czego przykładem są obecne badania). Jeden z modnych obecnie konstruktów, jakim jest asertywność, okazał się podstawowym celem wychowawczym w próbie badanej. W doborze celów wychowawczych mogą jednak również pojawić się elementy skrywanych przez rodziców reprezentacji świata, a także własnych obaw i lęków. Bardzo ciekawymi badaniami mogłyby się okazać projekty,

w których porównywanoby cechy osobowe rodziców z planami wychowawczymi wobec dziecka. Wziąwszy pod uwagę fakt, że rodzice przenoszą na dziecko własne ja, dziecko automatycznie staje się „przedłużeniem rodzica”. Cechy, których rodzic może nie akceptować w sobie, a których nawet nie musi być świadom, mogą więc stać się zupełnie nieświadomym planem wychowawczym.

Rodzic, nie akceptując w sobie niepożądanych cech, może również nie akceptować ich w dziecku. Z dużym prawdopodobieństwem można zatem przypuszczać, że Jungowski cień może rozpościerać się szeroko nad procesem wychowawczym. Może on przejawiać się nawet w celach wychowawczych, które są bardzo racjonalnie przez rodzica wyjaśniane, lecz siła zdenerwowania i wściekłość rodzica przejawiana w sytuacji, gdy dziecko tych celów nie realizuje, mogą dowodzić, że rodzic został danym zachowaniem dziecka osobiście dotknięty. Taka sytuacja może zmniejszać dystans rodzica i burzyć jego panowanie nad sytuacją wychowawczą, co – jak ujawniają badania – prowadzi prosto do błędów wychowawczych.

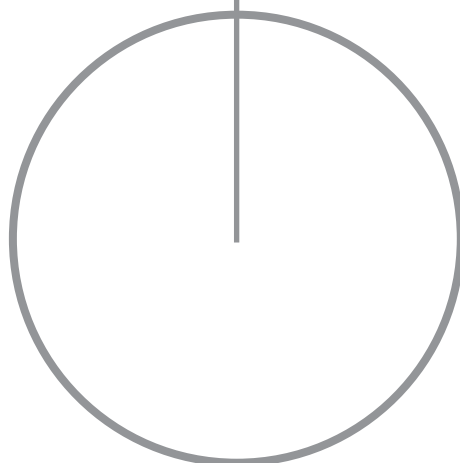
W ramach podsumowania należy stwierdzić, że poszerzamy koncepcję Guryckiej, proponując, aby analizować dobór celów wychowawczych poprzez dokładniejsze przyjrzenie się osobowości rodzica, a także uwzględnienie jego reprezentacji świata i siebie. Trudność wychowawcza może bowiem polegać nie tylko na niepanowaniu nad sytuacją ze względu na rozbieżność między celami i aktualnym rozwojem dziecka, ale potęgować ją może też fakt, że dobór celów został wybrany pod kątem skrywanych, nieuświadomionych konfliktów wewnętrznych rodzica. Osobowość rodzica nie miałaby w takim modelu statusu zmiennej pośredniczącej, lecz stanowiłaby zmienną egzogeniczną, od której zaczynałby się proces konstrukcji całego modelu.

Niestety w analizach przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy nie udało się zweryfikować hipotez 9, 11 oraz 12⁴⁹. Obszar ten może jednak stanowić pole dalszych poszukiwań badawczych.

⁴⁹ Było to spowodowane m.in. brakiem wystarczających środków na przeprowadzenie badań i brakiem możliwości zbadania dzieci z wykorzystaniem skali mierzącej ich poczucie kompetencji.

CZĘŚĆ IV

DYSKUSJA WYNIKÓW I WNIOSKI



OGÓLNA REFLEKSJA METODOLOGICZNA

Koncepcja błędu w wychowaniu, zaproponowana przez Antoninę Guryczką, opisuje dynamiczne zjawisko powstawania błędu wychowawczego. Autorka koncepcji wyłoniła szereg struktur psychicznych (takich jak cele wychowawcze rodzica, doświadczaną przez rodzica trudność wychowawczą, reprezentację dziecka w umyśle rodzica, sposób reakcji rodzica na sytuację stresową), które mogą wpłynąć na powstanie błędu wychowawczego. Wszystkie te konstrukty są blisko ze sobą powiązane w łańcuchu zależności przyczynowo-skutkowych. Stanowią one sieć zmiennych, które w pewnych okolicznościach mogą doprowadzić do powstania błędu wychowawczego.

Wyniki uzyskane w prezentowanych badaniach analizowano przy pomocy równań strukturalnych (SEM), a także technik algorytmów matematycznych (*data mining*). Wyniki przeprowadzonych analiz w zasadzie potwierdzają słuszność stawianych przez Guryczką hipotez. Rzadko kiedy w psychologii spotyka się tak wysokie zależności pomiędzy zmiennymi latentnymi, jakie uzyskano w prezentowanych modelach. Większość wskazanych przez Guryczką predyktorów objaśnia ponad 50% zmienności zmiennych zależnych. Wyniki wskazują też na ich silną wzajemną determinację.

Uzyskane wyniki są też spójne z nieprezentowanymi na łamach niniejszej pracy wynikami badań pilotażowych, poprzedzających badania właściwe. Wyniki tych badań zostały opublikowane w Polsce i za granicą (Szymańska, 2011a, 2012a). Zgodnie ze sztuką prowadzenia badań weryfikujących (por. Nowak, 2007), badania właściwe (prezentowane na łamach niniejszej rozprawy) wykonano na innej niż pilotażowa próbie (próba pilotażowa wynosiła 120 osób). Mimo że badania pilotażowe i właściwe przeprowadzono przy użyciu innych skal⁵⁰ (mierzących jednak te same cechy), uzyskano podobne zależności:

1. związek rozbieżności z doświadczaną trudnością: $\beta = 0,53$ ($p < 0,001$) w badaniach pilotażowych i $\beta = 0,75$ ($p < 0,001$) w badaniach właściwych;
2. związek trudności z reprezentacją dziecka: $\beta = 0,69$ ($p < 0,001$) w badaniach pilotażowych i $\beta = 0,84$ ($p < 0,001$) w badaniach właściwych;

⁵⁰ Skale zastosowane w badaniach pilotażowych zostały zmienione ze względu na małą liczbę pozycji w skalach. Poprawki psychometryczne miały na celu wzmocnienie ich parametrów psychometrycznych, ostatecznie jednak narzędzia prawie całkowicie uległy zmianie.

3. związek reprezentacji dziecka z obroną przed stresem poprzez wycofanie: $\beta = 0,60$ ($p = 0,001$) w badaniach pilotażowych i $\beta = 0,85$ ($p < 0,001$) w badaniach właściwych;
4. związek obrony przed stresem poprzez wycofanie z brakiem kontroli: $\beta = 0,06$ (n.i.), z kontrolą: $\beta = -0,04$ (n.i.).

Ze względu na małą próbę pozostałe uwzględnione w modelach związki nie były weryfikowane w badaniach pilotażowych. Wyniki porównawcze mogą zdumiewać, ponieważ w badaniach właściwych całkowicie zmieniono pozycje skal mierzących trudność wychowawczą, reprezentację dziecka oraz reakcję na stres, a pomimo to związki pozostały na prawie takim samym poziomie. W ten sposób spełniony został warunek weryfikacji empirycznej, który pozwala nie tylko określić, czy związki istnieją, lecz również określić ich prawdziwą siłę. Siła związku nie jest obciążona błędem z próby, co wynika z faktu, że badanie wykonano dwa razy, na różnych próbach badawczych i przy pomocy różnych narzędzi (por. Nowak, 2007). Możemy zatem z dużą pewnością powiedzieć, że związki pomiędzy przedstawionymi konstruktami są umiarkowane i silne.

Do weryfikacji części hipotez w badaniach właściwych zastosowano również metodę algorytmów matematycznych, tzw. technikę *data mining*. Polega ona na przeszukiwaniu zbioru danych w celu wykrycia wzorców, które nie zostały przewidziane na poziomie teoretycznym i których badacz może nie być świadom (Nisbet i in., 2009). Jej aplikacja w pracy miała kluczowe znaczenie, gdyż jest to metoda eksploracyjna. Zgodnie ze wskazówkami metodologicznymi modele strukturalne potraktowano natomiast jako metodę weryfikującą model i hipotezy szczegółowe (Hair i in., 2006; Konarski, 2009). Podczas ich tworzenia ściśle trzymano się zaproponowanych przez Gurycką zależności⁵¹.

Niezależnie od mocnego oparcia się na koncepcji Guryckiej należało jednak sprawdzić, czy w analizowanym zbiorze istnieją wzorce, które pozwoliłyby wyjaśnić hamowanie aktywności dziecka, a zatem czy w modelu strukturalnym zastosowano dobre połączenia pomiędzy zmiennymi (np. reprezentacja dziecka oraz zwalczanie stresu poprzez stosowanie presji jako zmienne najsilniej objaśniające hamowanie aktywności dziecka). Metoda algorytmów matematycznych, bardzo przecież oddalona od techniki modelowania przy pomocy równań strukturalnych, również potwierdziła, że

⁵¹ Autorki są świadome potężnych możliwości eksploracyjnych modeli strukturalnych, ale ze względu na uczciwość weryfikacyjną nie obliczano nawet indeksów dopasowania, aby nie sugerować się nimi (o tematyce dopasowania szerzej pisze Konarski, 2009).

reprezentacja dziecka w umyśle rodzica i zwalczanie stresu poprzez presję są konstruktami najsilniej objaśniającymi hamowanie aktywności dziecka.

Spróbujmy zastanowić się jeszcze, jaki jest status obu tych technik w weryfikacji zjawisk procesualnych i przyczynowo-skutkowych? Technika *data mining* idealnie nadaje się do weryfikacji zjawisk procesualnych i jest powszechnie w tym celu stosowana na świecie (np. Nisbet i in., 2009; Rzechowska, 2004, 2011). Zupełnie inna jest jej użyteczność w badaniu zależności przyczynowo-skutkowych. Trzeba podkreślić, że technika *data mining* nie służy weryfikacji tego rodzaju zjawisk. Nie była one również w pracy do tego celu wykorzystana. Posłużyła raczej jako narzędzie wspierające analizę i potwierdzające wyniki uzyskane w modelach SEM.

W przeciwieństwie do *data mining*, modelowanie przy pomocy równań strukturalnych ma szerszy zakres zastosowań. Istnieje duża grupa naukowców na świecie, którzy twierdzą, że technika SEM nie tylko weryfikuje zjawiska procesualne (w żadnej pracy metodologicznej nie spotkałyśmy się z dyskusją na ten temat), ale co więcej, że jest specyficzną metodą uprawdo-podobniania zjawisk przyczynowo-skutkowych (jeżeli tylko towarzyszy im koncepcja teoretyczna; por. Hair i in., 2006; Konarski, 2009). Jeżeli koncepcji teoretycznej nie ma, wówczas narzędzie SEM staje się wyłącznie narzędziem empirycznym (por. Hair i in., 2006).

WNIOSKI Z ANALIZ NAD POSZERZONYM MODELEM GURYCKIEJ

W badaniach przeprowadzono cztery analizy, które miały na celu zweryfikowanie poszerzonego modelu Guryckiej, zaproponowanego w niniejszej pracy. Do modelu podstawowego włączono konstrukt dyrektywności agresywnej, konstrukt braku kontroli rodzicielskiej oraz konstrukt poczucia kompetencji własnej u dziecka. Dodatkowo kontrolowano wpływ zmiennej temperamentu dziecka na związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą. Zaprezentowane wyniki wyraźnie wykazały brak związku pomiędzy reakcją rodzica na stres a przyjmowaniem lub odrzucaniem kontroli. Sugerują to analizy modeli skonstruowanych zarówno na podstawie badań pilotażowych, jak i właściwych (prezentowanych w niniejszej pracy). Być może kontrola rodzicielska zależy od innych struktur, np. od cech osobowych rodzica. Może należy ją zaliczyć raczej do repertuaru zachowań polegających na wywieraniu zaplanowanego wpływu wychowawczego lub traktować jako przykład raczej zachowań korekcyjnych niż pojawiających się losowo w sytuacji doświadczania przez rodzica trudności. Choć zapewne rodzic doświadczający trudności wywołanej rozbieżnością między cechami dziecka i własnymi celami wychowawczymi może zacząć uczyć dziecko zasad, to jednak nie jest to zachowanie najczęściej wybierane w sytuacji doświadczanej trudności wychowawczej lub podejmowane przez tylko niektórych rodziców.

W niniejszych badaniach potwierdzony został związek reprezentacji dziecka w umyśle rodzica ze stosowaną przez rodzica dyrektywnością agresywną. Wynik ten ma duże znaczenie interpretacyjne. Po pierwsze – ujawnia, że dyrektywność rozumiana jako agresywny akt mowy nie jest tożsama z kontrolą (skale te są zresztą nisko ze sobą skorelowane, na poziomie $r = 0,33$; zob. Szymańska, 2009a). Po drugie – potwierdza zaobserwowaną przez Bugental (np. Bugental, Happaney, 2000) zależność pomiędzy negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica a stosowaniem komunikatów agresywnych wobec dziecka. W swoich eksperymentach Bugental stosowała *priming*, w którym wywoływała u rodziców myśli dotyczące cech ich dziecka, aktywizując reprezentację ich dziecka. Zauważyła, że gdy reprezentacja była negatywna, rodzice w czasie eksperymentu częściej stosowali wobec dziecka komunikaty zabarwione agresją. Badania Bugental stanowiły inspirację do

wprowadzenia konstruktu dyrektywności agresywnej jako zmiennej powiązanej z reprezentacją dziecka w umyśle rodzica.

Równie ciekawym wynikiem jest ten (uzyskany w wyniku analizy danych przy pomocy dwupoziomowej regresji) świadczący o pośredniczącym wpływie braku elastyczności (sztywności) temperamentalnej dziecka na związek rozbieżności z doświadczaną przez rodzica trudnością. Autorzy mierzącej temperament dziecka skali DOTS-R w części podsumowującej opis narzędzia napisali, że w dalszych badaniach należałoby jednak nie tylko dokonać oceny oczekiwań rodziców oraz rozbieżności oczekiwań i realnych cech dziecka, ale także walidować wyniki różnicowe, tzn. wykazać znaczenie rozbieżności dla powstawania trudności adaptacyjnych dziecka do środowiska rodzinnego oraz dla powstawania trudności w interakcji rodzice–dzieci. Analiza taka pozwalałaby bowiem „nie tylko na opis trudności wychowawczych, ale mogłaby stanowić podstawę do podjęcia działań psychoterapeutycznych rodziny” (Śliwińska i in., 1995, s. 141). Pisząc te słowa, autorzy ci powołują się na Thomasa i Chess – autorów koncepcji dopasowania temperamentalnego dziecka i rodzica (zob. Strelau, 2002). Jako ważny wkład badań przedstawionych w niniejszej pracy do nauki można potraktować weryfikację drugiego postulatu, mówiącego o zachodzeniu związków między rozbieżnością (definiowaną jednak nie jako rozbieżność temperamentalna lecz rozbieżność celów) a trudnością wychowawczą.

Uzyskane wyniki świadczą o istotnej roli rozbieżności między celami wychowawczymi i aktualnym poziomem rozwoju dziecka, co ma istotne implikacje praktyczne. Na podstawie uzyskanych wyników można na przykład opracować warsztaty dla rodziców, podczas których mogliby oni zdobywać wiedzę na temat prawidłowego doboru celów wychowawczych, dostosowanego do cech temperamentalnych i aktualnego rozwoju ich dziecka. Zły dobór celów wychowawczych Gurycka (1980) określała mianem *pierwszego błędu w procesie wychowawczym*. Według Guryckiej (1980, s. 23):

„błędy wychowawcze wynikają zawsze bądź z zaburzenia procesu wywierania wpływu wychowawczego, bądź z postawy wychowawcy. Zaburzenia procesu wywierania wpływu mogą dotyczyć każdego ogniwa procesu wychowawczego. Błędy mogą dotyczyć celów wychowania. Wychowawca w tym zakresie może popełnić w szczególności dwa błędy. Pierwszy z nich dotyczy doboru celów wychowania ze względu na całokształt wpływów

wychowawczych. Wychowawca może wybrać jako cel wychowania taki, który stoi w sprzeczności ze zdrowiem psychicznym jednostki, a więc z innymi celami wychowawczymi. Drugi błąd dotyczy doboru celów wychowania ze względu na dotychczasowy rozwój i warunki życia wychowanka. Wychowawca może realizować projekt osobowości dziecka niezgodny z jego możliwościami; nieprawidłowy dobór celów może wyzwać w konsekwencji opór wewnętrzny jednostki”.

W niniejszej pracy przyjęto inne rozumienie trudności wychowawczych niż definicje niekiedy spotykane w literaturze przedmiotu (np. Czwartosz, 1989; Dryll, 1995). Przyjęta definicja wiernie odwołuje się do rozumienia zaproponowanego przez Gurycką, która ujmuje *trudności w procesie wychowawczym* w perspektywie stresu psychicznego. Wydaje się, że takie rozumienie pozwala lepiej wyjaśnić zjawisko powstawania trudności w procesie wychowawczym. Rodzic, który nie może osiągnąć celu wychowawczego, doświadcza trudności (stresu), w efekcie czego może się w nim ukształtować negatywna reprezentacja dziecka. Jest to wyjaśnienie konkurencyjne względem proponowanej przez Dryll (1995) koncepcji kształtowania się reprezentacji dziecka i jego zachowań jako efektu oczekiwań rodzica. Koncepcja Dryll nie wyjaśnia, dlaczego rodzic miałby oczekiwać, że dziecko będzie trudne. Skąd biorą się takie oczekiwania? Stoimy na stanowisku, że doświadczenia trudności (w szczególności porażki) w relacji z dzieckiem są wcześniejsze niż oczekiwania wobec dziecka, a zatem że proponowane przez Dryll wyjaśnianie trudnego zachowania dziecka efektem oczekiwań rodzica jest niewystarczające. Oczekiwania rodzica wydają się raczej moderować związek między niemożnością osiągnięcia celu a kolejnymi zachowaniami wobec dziecka. Oczekiwania rodzicielskie mogą powstawać w wyniku tych wcześniejszych interakcji rodzica z dzieckiem, w których rodzicowi nie udało się osiągnąć celu, w związku z czym rodzic oczekiwać może kolejnych porażek. Podejście Guryckiej odwołuje się do dynamiki powstawania stresu u rodzica i traktuje doświadczenie stresu jako czynnik mogący doprowadzić do różnych (również błędnych) zachowań rodzica wobec dziecka. Ta koncepcja wydaje się bardziej trafna niż podejścia konkurencyjne, gdyż jest spójna z wieloma koncepcjami powszechnie przyjętymi w psychologii jak np. koncepcje stresu psychicznego, teoria atrybucji, teoria rozbieżności w świecie wartości. Przewagą koncepcji Guryckiej jest również możliwość

wskazania zależności pomiędzy poszczególnymi zmiennymi w sieci wzajemnych powiązań, a tym samym możliwość empirycznej weryfikacji tej teorii.

Spróbujmy zastanowić się, w jaki sposób doświadczanie przez rodzica trudności wychowawczej (stresu) prowadzi do kształtowania reprezentacji dziecka? Mechanizm ten jest tłumaczony przez samą koncepcję stresu psychicznego. Osoba przeżywająca stres w wyniku niemożności osiągnięcia celu kształtuje reprezentację obiektu, który przyczynił się do wywołania stresu (Reykowski, 1966; zob. też: Ledzińska, 2009; Reeve, 2005). W zależności od kształtu tej reprezentacji osoba może przyjąć różną reakcję na stres, np. może zwalczać go przez próbę przełamania przeszkody bądź bronić się przed nim poprzez wycofywanie się z sytuacji. W niniejszej pracy weryfikowano taką właśnie reakcję na doświadczaną trudność, ponieważ o takiej reakcji pisała Gurycka. Modyfikacja ujęcia reakcji na stres i zastosowanie innej (np. jednej ze współczesnych) koncepcji stresu, byłaby zmianą oryginalnej teorii Guryckiej, a tym samym trudno byłoby mówić o weryfikacji tej teorii.

Badania nad stresem pokazują, że w odpowiedzi na przedłużającą się sytuację stresową możliwe są dwie główne reakcje (zauważalne nawet w królestwie zwierząt): reakcja obrony przed stresem (*stress defense*) oraz reakcja zwalczania stresu (*fight–flee reaction*; Selye, 1956, 1988).

Jak jednak zauważają psychologowie zajmujący się stresem, reakcja na stres uwarunkowana jest przede wszystkim tym, jak człowiek spostrzega czynnik stresogeny, a zatem jaki jest kształt reprezentacji stresora w umyśle jednostki. (por. „These events are challenges to our well-being, not because they are physically threatening but because of how we perceive them” [„Wydarzenia stresowe są wyzwaniem dla naszego dobrostanu nie z powodu tego, że zagrażają nam one w sposób fizyczny, ale z powodu tego, jak je spostrzegamy”, tłum. A.S.], Selye, 1956, s. 28).

Według Guryckiej percepcja czynnika stresowego determinuje zatem reakcję na sytuację i to właśnie ta reprezentacja staje się wyzwaniem. Omawiana autorka sugerowała, że jeżeli rodzic nie zmieni kształtu reprezentacji dziecka, będzie popełniał błędy. Posiadana reprezentacja dziecka również wpływa na to, jak rodzic ocenia swoje możliwości poradzenia sobie z sytuacją trudną, więc w konsekwencji też na to, czy poradzi sobie z tą sytuacją, czy też nie.

W projekcie badawczym można uwzględniać także inne zmienne, takie jak ocena możliwości rodzica, ocena kompetencji rodzica radzenia sobie z sytuacją trudną, motywacja rodzica itp. Nadmierne mnożenie konstruktywów utrudniłoby jednak przeprowadzenie badań. Nie daje się przecież

modelować całego świata, a każdy model musi być uproszczony i w jakiś sposób ograniczony. Model przedstawiony w książce zawierał zmienne najważniejsze dla objaśniania zjawiska reakcji na stres, na trudność w sytuacji wychowawczej⁵².

Niestety nie udało się nam zweryfikować istnienia związku pomiędzy hamowaniem aktywności dziecka i spadkiem jego poczucia kompetencji. Jest to duża strata⁵³. Postanowiłyśmy jednak nie wykluczać tej hipotezy z modelu substancyjnego, ponieważ analizy teoretyczne, które zostały przeprowadzone w celu ujawnienia związku tej zmiennej z błędem hamowania aktywności dziecka, również stanowią istotny wkład (aktualnie tylko teoretyczny) do rozwoju nauki⁵⁴.

Według wielu naukowców dziecko od urodzenia jest aktywnym uczestnikiem interakcji wychowawczej (Brzezińska, 2002; Kuczynski, 2003): posiada ono własną linię działania (aktywność), w którą próbuje wciągnąć osoby dorosłe. Wypracowanie wspólnej linii działania wychowanka i wychowawcy jest niezmiernie ważne dla poprawnego przebiegu procesu wychowawczego, a – co za tym idzie – zrywanie linii aktywności dziecka jest niebezpieczne dla jego rozwoju (Gurycka, 1989b). Shugar (1989) podkreślała wagę aktywności własnej dziecka, pisząc, że „aktywność własna jest jednym z czynników decydujących o tym, że dziecko się rozwija. W ujęciu Szumana jest to aktywność spontaniczna i samorzutna” (s. 66). Uważa się, że aktywność dziecka charakteryzuje się trzema cechami: skłonnością i zdolnością do zainteresowań, dążeniem do poznania oraz inicjatywą. W okresie wczesnego dzieciństwa aktywność jest główną siłą napędową rozwoju dziecka. Według Brzezińskiej (2002, s. 242):

„aktywność ta determinowana jest ich [dzieci] wewnętrznymi dążeniami i tendencjami do reagowania w określony

52 Zdajemy sobie sprawę, że nie uwzględniliśmy wszystkich zmiennych, które można by wprowadzić do modelu. Było to po prostu niemożliwe. Każdy proponowany model jest dyskusyjny, o czym piszą metodolodzy (np. Konarski, 2009), bowiem modelowanie zjawisk i ich weryfikacja empiryczna wymuszają pewne uproszczenia. Ważne jest jednak to – co nam się udało – żeby wybierać do analiz zmienne jak najbardziej istotne dla objaśnianego zjawiska, a także pozostające w związku z innymi zmiennymi w modelu. To zamierzenie się udało, zważywszy na wysokie związki między zmiennymi w modelu.

53 Analizy takie wymagałyby dawania gratyfikacji rodzinom biorącym udział w badaniu, jednak z powodu braku odpowiedniego dofinansowania było to niemożliwe (badania prowadzone były właściwie bez wsparcia finansowego). Zostały więc wykonane w takim zakresie, na jaki pozwoliły okoliczności.

54 Mamy nadzieję, że wynik ten zostanie zweryfikowany w przyszłych badaniach.

sposób. Jednakże tendencje te, nastawione na bezpośrednie zaspokajanie potrzeb, sprzeczne są z wymaganiami społecznymi, zatem w sposób konieczny dochodzi do konfliktu między rozwijającym się dzieckiem a jego opiekunami”.

Hamowanie aktywności dziecka odnosi się nie tylko do obszaru, w którym hamowane jest dziecko, ale również do sposobu, w jaki jest ono hamowane. Niekiedy (zob. np. *Supporting student behavior*, 2006) zwraca się uwagę na trzy sposoby hamowania dziecka (*child's restraining*): hamowanie fizyczne (związane z fizycznym kontaktem z dzieckiem istotnie ograniczającym jego ruchy, z przytrzymywaniem dziecka), hamowanie mechaniczne (związane z używaniem materiałów krepujących ruchy dziecka, ograniczających możliwość normalnego poruszania się dziecka) oraz hamowanie chemiczne (występujące w sytuacji, w której dziecku podaje się substancje blokujące jego aktywność, często w postaci leków). Należy zauważyć, że takie formy hamowania aktywności dziecka są ograniczone przez prawo na terenie niektórych stanów USA (od 2008 roku również na terenie Królestwa Wielkiej Brytanii). Niektóre z tych form hamowania aktywności dziecka zostały uznane za przestępstwo dokonywane na dziecku (zob. np. *Supporting student behavior*, 2006). Przytaczamy te fakty, aby podkreślić, że mocne ingerencje ze strony dorosłych w aktywność dziecka nie są rzadkością, jak również że takie zachowania dorosłych bywają znacznie bardziej piętnowane niż tylko poprzez określanie ich jako błędy.

Hamowanie aktywności własnej dziecka może zarówno deformować jego rozwój poznawczy i prowadzić do poważnych zaburzeń w kształtowaniu się dziecięcej osobowości, jak i utrudniać wypracowanie wspólnej linii działania z rodzicem (która to może być korzystnie budowana tylko w warunkach sprzyjających, gdy rodzic jest świadom, w jaki sposób rozwija się aktywność jego dziecka). Gurycka, określając hamowanie aktywności dziecka „błędem”, odnosiła się do pożądanego wzorca, normy. Opisała zachowania błędne, ale również zachowania poprawne (alternatywą wobec hamowania aktywności dziecka jest według Guryckiej kierunkowanie tej aktywności). Wartościujące nastawienie i odniesienie do normy stało się więc w koncepcji błędów wychowawczych podstawą do zdefiniowania tego pojęcia, a tym samym

usprawiedliwiło wprowadzenie do teorii naukowej terminu o znaczeniu wartościującym⁵⁵.

⁵⁵ Jak podaje Nowak (2007, s. 164):

„Podejście typologiczne bywa stosowane czasem i dla innych celów, a mianowicie wtedy, gdy analizowana rzeczywistość jest przedmiotem oceny, dokonywanej z punktu widzenia pewnych wartości.... Na podstawie takich założeń aksjologicznych buduje się wówczas wzorce, normatywne standardy, które mają służyć następnie do tego, aby porównawszy z nimi poszczególne przypadki, można było stwierdzić, w jakim stopniu spełniają one odpowiednie wartości...”

Zauważmy, że odniesienie do normy może stać się podstawą do zdefiniowania danego pojęcia (por. np. zdrowa osobowość – osobowość zaburzona).

BŁĘDY WYCHOWAWCZE A ROZWÓJ OSOBOWOŚCI DZIECKA

Pomimo ogromnej wagi zjawiska błędu wychowawczego dla rozwoju dziecka, nadal do końca nieznane pozostają skutki tego błędu (Gurycka, 1990; O'Leary, 1995). Wiadomo, że błąd wywołuje spadek emocji pozytywnych oraz osłabienie roli podmiotowej dziecka (Gurycka, 1989a). Niezależnie od tego, czy jest uświadomiony przez dziecko, czy nie – niszczy relację z rodzicem. Błąd może wpływać na kształtowanie się w dziecku tzw. wewnętrznych modeli roboczych, reprezentacji osoby z którą dziecko jest w relacji, a także samego siebie (Zeanah i in., 1993). Błąd agresji owocuje wycofaniem i nieresponsywnością dziecka w stosunku do rodzica (Bugental, Happaney, 2000). Błędne zachowania rodzica, których dziecko nie rozumie, powodują wzrost poziomu stresu u dziecka, a także negatywną interpretację zachowań rodzica (Bugental i in., 1999). W przypadku wątpliwości co do interpretacji danej sytuacji wychowawczej, dziecko ma tendencję tłumaczyć zachowania rodzica negatywnie (Bugental i in., 1970).

Jednym z podawanych przez Gurycką przykładów odległych skutków błędów wychowawczych są zaburzenia osobowości. Ważnym źródłem wskázówek, na jakie cechy osobowości mogą wpływać błędne zachowania rodzica, są spostrzeżenia psychoterapeutów. Na przykład rygoryzm rodzica bywa uważany za przyczynę warunkującą powstawanie osobowości obsesyjno-kompulsywnej (Millon, Davis, 2005). Surowy, karzący rodzic, wymagający ogromnej dyscypliny od dziecka, wywołuje w nim lęk, a równocześnie uczy dziecko, że można poradzić sobie z lękiem poprzez kontrolowanie sytuacji i stosowanie zachowań kompulsywnych, poprzez bycie perfekcyjnym. Agresja z kolei jest wiązana z powstaniem osobowości antyspołecznej (Millon, Davis, 2005). Agresja niszczy uczuciowość. Dziecko, które często doświadcza agresji, uczy się dystansować od swoich przeżyć. Zauważono, że osoby o rysach antyspołecznych miały duży problem z przeżywaniem uczuć. Ból, który zadawały innym, służył im do tego, żeby same coś poczuły. Obojętność rodzica wobec dziecka, może być przyczyną rozwoju osobowości schizoidalnej, wyalienowanej (Millon, Davis, 2005). Idealizacja i uleganie dziecku mogą z kolei przyczyniać się do rozwoju zaburzeń narcystycznych (Millon, Davis, 2005). Zastępowanie i wyręczanie dziecka mogą powstrzymać proces wyodrębniania się dziecka, doprowadzając do rozwoju osobowości zależnej

(Millon, Davis, 2005). Uważamy, że błąd niekonsekwencji może przyczynić się do utworzenia się osobowości typu borderline (osoby z takim typem osobowości mają trudności z utrzymaniem stabilnych relacji). Wydaje się, że mieszanie błędów może w doświadczeniu dziecka wywoływać chaos informacyjny, co uniemożliwia ukształtowanie się stabilnej osobowości.

Rzadko kiedy w literaturze pojawiają się prace dotyczące wyników badań nad hamowaniem aktywności dziecka⁵⁶. Można przypuszczać, że hamowanie aktywności dziecka może przyczyniać się do rozwoju osobowości paranoidalnej. Mechanizm takiego wpływu mógłby wyglądać następująco: dziecko, któremu rodzic często czegoś zakazuje, zabrania podejmowania upragnionych aktywności, może zacząć odnosić się do rodzica negatywnie i w konsekwencji zacząć traktować go jako uzurpatora, który czyni zamach na jego wolność. Dziecko może też ukrywać przed rodzicem swoje ważne sprawy przy równoczesnym śledzeniu otoczenia i stałym sprawdzeniu, czy coś mu przypadkiem nie zagraża. Oczywiście jest to tylko hipoteza, ale na podstawie intuicyjnych przesłanek można przypuszczać, że związek pomiędzy hamowaniem aktywności dziecka a ukształtowaniem się u niego osobowości paranoidalnej jest prawdopodobny. Podsumowując, omawiane przez Gurycką błędy wychowawcze bywają traktowane przez innych naukowców jako możliwe przyczyny zaburzeń osobowości.

Cennym źródłem hipotez na temat związków pomiędzy stosowanymi przez rodziców zachowaniami a cechami osobowości pacjentów wydają się prace psychoterapeutyczne. Mimo że są to zazwyczaj analizy retrospekcyjne (a więc obciążone błędem pamięci; zob. Jagodzińska, 2008), stanowią one źródło niezwykle cennych obserwacji. Weryfikacja związków błędu wychowawczego z kształtowaniem się różnych typów osobowości wymaga analiz longitudinalnych, niemniej jednak prace psychoterapeutyczne (szczególnie te opisujące przypadki dorosłych pacjentów) pozwalają uzmysłowić sobie, jak kształtować się mogło doświadczenie dziecka, które spotykało się z agresją, przemocą, zastępowaniem, hamowaniem lub innym błędem.

⁵⁶ Według Pattersona, Westa i Walla (2004) problem ten pojawił się na świecie po 2000 roku, kiedy to zaczęto obserwować przypadki śmierci dzieci i osób dorosłych wywołane zamykaniem ich, izolowaniem i więzieniem. Przypadkom śmierci towarzyszył często epizod psychotyczny, a śmierć następowała w wyniku zawału serca (również u dzieci). W związku z tymi epizodami niektóre formy hamowania zostały uznane za przestępstwo, wywoływały bowiem u dzieci tak silny lęk, że nie były one w stanie poradzić sobie z nim przy pomocy własnych mechanizmów obronnych, w wyniku czego następował zgon. Medycyna do dziś nie umie wyjaśnić tego zjawiska. Wiadomo, że zgon następował na skutek zatrzymania akcji serca i że przed śmiercią dzieci miały silne epizody psychotyczne, miały gorączkę, krzyczały i próbowały się wyrwać.

Zły dobór celów wychowawczych, nieadekwatny do aktualnego poziomu rozwoju dziecka, sprawia, że może być ono zmuszone do tłumienia własnych potrzeb. To tłumienie powoduje, że dziecko przestaje być świadome własnych potrzeb, w wyniku czego kształtuje się w nim niespecyficzne napięcie. Niespecyficzne napięcie jest więc efektem braku świadomości własnych potrzeb, dziecko czuje potrzebę, ale przestaje być świadome jej źródła. Mechanizm ten prowadzi do ukształtowania się w dziecku „ja” nierzeczywistego (Janov, 1970, 1975). Jak podaje Grzesiuk (2005, s. 230):

„Do »ja« rzeczywistego należą prawdziwe potrzeby i uczucia jednostki. »Ja« nierzeczywiste staje się rodzajem parawanu, osłoną tych potrzeb. Służy ono zaspokajaniu potrzeb rodziców. Gra tocząca się między rodzicami a dzieckiem, prowadząca do niezaspokajania jego potrzeb pierwotnych, rodzi cierpienie. Dziecko nie może być tym, kim jest, i równocześnie czuć się kochane”.

Należy oczywiście zaznaczyć, że nie tylko błędy wychowawcze są traktowane jako przyczyna zaburzeń osobowości. Istnieją na przykład prace świadczące o możliwości powstania związków pomiędzy zaburzoną więzią przywiązaniową a oznakami rozwoju zaburzeń osobowości (Józefik, 2010; Porębiak, 2010; Senator, 2010). Jak podaje Senator (2010), u dzieci, których rodzice stosowali agresję, zaobserwowano oznaki depresji, zachowań niedostosowanych do sytuacji (np. reakcje agresywne na zaobserwowane u innych osób stany smutku). Dzieci te posiadały też negatywne i mało spójne reprezentacje siebie. Podobne skutki – jak podaje Senator – wystąpiły u osób, u których zaobserwowano zdeorganizowaną więź przywiązaniową. Na podstawie tych doniesień można więc stwierdzić, że istnieją dwa predyktory, które objaśniają pojawienie się u dzieci zachowań świadczących o zaburzeniu osobowości – agresja oraz zdeorganizowana więź. Jak pamiętamy, agresja jest jednym z wskazywanych przez Gurycką rodzajów błędów wychowawczych.

Można zastanawiać się, czy te dwa predyktory w sposób niezależny od siebie determinują powstanie zaburzeń osobowości? Gdyby tak było, oznaczałoby to, że być może i agresja, i zaburzona więź są addytywnymi przyczynami powstawania zaburzeń osobowości⁵⁷. Przypuszczenie to jest jednak wątpliwe, bo aż u 82 maltretowanych dzieci zdiagnozowano jednocześnie

⁵⁷ Przyczynowość addytywna predyktorów dla zmiennej zależnej – zob. Nowak (2007).

zdezorganizowaną więź. Pomimo że współwystępowanie nie jest dowodem przyczynowości, to jednak podaje w wątpliwość przypuszczenie, że współwystępujące zmienne są ze sobą zupełnie niezwiązane. W związku z tym trzeba zadać sobie ważne pytanie o to, który z tych dwóch predyktorów zaburzenia osobowości występuje wcześniej: więź czy agresja? Według Tryjarskiej (2010) doświadczenia mogą wpływać na więź, a nawet zmieniać jej znak z ufnego na nieufny lub odwrotnie, w zależności od tego, czy były one pozytywne, czy negatywne. Można więc powiedzieć, że więź zmienia się pod wpływem doświadczenia. Skoro tak, to wynik mówiący o tym, że obydwa predyktory objaśniają zaburzenia osobowości, trzeba traktować nie jako addytywny wpływ dwóch niezależnych wobec siebie predyktorów, lecz jako wpływ dwóch predyktorów, które (co najmniej) są ze sobą powiązane.

Dla pełnego wyjaśnienia wątpliwości należałoby zadać jeszcze jedno pytanie: czy te obydwa predyktory pozostają ze sobą w zależności przyczynowo-skutkowej? Gdyby tak było i gdybyśmy uznali, że agresja wpływa na rozwój więzi zdezorganizowanej, to wówczas więź przywiązaniowa stanowiłaby zmienną pośredniczącą w związku agresji i rozwoju zaburzenia, zaś uzyskiwana w badaniach korelacja byłaby tylko pozorna⁵⁸. W takiej sytuacji można by uznać za prawdziwy wniosek Senator (2010) stwierdzający, że „dezorganizacja przywiązaniowa stanowi główny mechanizm prowadzący do pojawienia się zaburzeń u maltretowanych dzieci” (s. 45). We współczesnej nauce nie należy jednak wyciągać wniosków na podstawie badań korelacyjnych, gdy nie jest jasny związek pomiędzy predyktorami.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden problem. Związek między agresją i kształtowaniem się u dzieci negatywnych reprezentacji siebie, przejawianiem zachowań niespójnych oraz oznak depresji wcale nie musi być pozorny. Agresja może wręcz być bezpośrednią przyczyną tych problemów, a sama zdezorganizowana więź – jednym z elementów zaburzenia. Podstawę do sformułowania tego przypuszczenia stanowi fakt, że więź powstaje w wyniku doświadczenia przez dziecko sytuacji z rodzicem (karmienia, ubierania itp.). Innymi słowy, sytuacje stanowią kontekst, w którym wytwarza się więź. Jednym z aspektów więzi jest wewnętrzny model roboczy, czyli dynamiczne reprezentacje dotyczące siebie i opiekuna (Senator, 2010). Reprezentacje można z kolei potraktować jako elementy tendencji umysłowych, które z kolei są składowymi schematami osobowości (Mellibruda, 2010). Idąc tym tropem, więź przywiązaniowa wydaje się sama w sobie elementem osobowości dziecka (nieukształtowanej jeszcze, co

⁵⁸ O zależnościach pozornych i związkach przyczynowo-skutkowych pisze Nowak (2007).

prawda, w pełni). Musi zatem być bardzo silnym predyktorem przyszłych cech dziecka.

Zauważmy, że o tym, w którym kierunku przebiegnie rozwój osobowości dziecka, trudno jest wnioskować na podstawie samej więzi. Więż zdeorganizowana związana jest bowiem zarówno z przeżywaniem depresji, jak i z osobowością aspołeczną, borderline (Senator, 2010). Według innych autorów zaburzenie więzi determinuje osobowość narcystyczną (Porębiak, 2010) czy anoreksję i bulimię (Józefik, 2010). Trudności w określeniu, jakie zaburzenia determinowane są przez jakość przywiązania, mogą wynikać ze słabego zróżnicowania więzi u małych dzieci.

Tworzenie się więzi zależy od różnych sytuacji życiowych (Tryjarska, 2010). Wiadomo też, że kształt więzi rodzica z dzieckiem ulega zmianom w czasie. Na przykład istnieją niezbite dowody empiryczne świadczące o tym, że więź dziecka w opiekunem (matką) osłabia swą siłę (intensywność) w czasie trwania życia. Badania, o których mowa zostały przeprowadzone w National Institute of Child Health and Human Development na próbie 1127 dzieci w wieku 6, 8, 9, 10 i 11 lat. Dokonano sześciu powtarzanych pomiarów. Celem tych badań była odpowiedź na pytanie, w jaki sposób relacja dziecka z rodzicem wpływa na niepożądane zachowania młodzieży. Badania obciążone były jednak pewnym błędem ponieważ, jak podają autorzy, „one of the many reasons for the lack of perfect predictive validity of parent–child relationships is that these relationships change over time” [„jednym z wielu powodów braku doskonałej trafności predykcyjnej był fakt, że relacja rodzic–dziecko ulega zmianom w czasie”, tłum. A.S.] (Preacher i in., 2008, s. 22). Należy zauważyć, że wyniki świadczące o zmianach w czasie więzi z rodzicem stawiają pod dużym znakiem zapytania przewidywanie, że charakter więzi z partnerem w życiu dorosłym powieli charakter więzi z rodzicem – z którego bowiem okresu życia dziecka miałyby ta więź być odtwarzana?

Przejdźmy do omówienia kolejnego problemu. Same analizy z wykorzystaniem trajektorii krzywych (jeżeli nie towarzyszy im budowanie modeli strukturalnych) w niewielkim tylko stopniu objaśniają przyczyny spadku krzywej. Można więc tylko domniemywać, dlaczego jakaś krzywa opada. Przykładem tego rodzaju rozumowania mogą być wnioski płynące z badań podłużnych nad rozwojem kompetencji dzieci (Strelau, 2002). Wyniki tych badań świadczą o tym, że dzieci o dużej aktywności charakteryzują się gorszymi kompetencjami społecznymi, gdy osiągają wiek dojrzwały. Nie tłumaczą one jednak, dlaczego tak się dzieje. Gdyby uwzględnić sugestie Guryckiej oraz prezentowane tutaj przykłady, za przyczyny pogorszenia kompetencji

społecznych w dorosłym życiu mogłyby być uznane popełniane wobec tych dzieci błędy wychowawcze.

Badania dotyczące związku błędnych (w ujęciu Guryckiej) zachowań rodzicielskich ze skutkami dla rozwoju osobowości dzieci pokazują, że agresja i surowe traktowanie dziecka sprzyjają rozwojowi zachowań niespójnych oraz przesyconych agresją wobec innych, a także prowadzą do stanów depresyjnych (Senator, 2010). Silne wiązanie dziecka ze sobą przez rodziców oraz nadopiekuńczość mogą natomiast przyczyniać się do rozwoju schizofrenii (Chrzastowski, 2010, s.129).

Warto podkreślić, że rozumienia błędu zaproponowane przez O'Leary (1995) i Gurycką (1990, 2008) mają wspólny mianownik. Poglądy obu badaczek różnią się jednak od siebie pod jednym względem: O'Leary nieefektywność metody wychowawczej odnosi głównie do umiejętności wpłynięcia na doraźne zachowanie dziecka, a Gurycka swą perspektywę badawczą poszerza o negatywny wpływ błędu na rozwój osobowości dziecka, pisząc o skutkach bliskich i odległych błędów wychowawczych oraz zwracając uwagę na generalizację doświadczenia dziecka.

PRZYSZŁOŚĆ BADAŃ NAD BŁĘDAMI WYCHOWAWCZYMI

Przyszłe badania nad zagadnieniem błędu wychowawczego powinny skupić się na weryfikowaniu związków pomiędzy wskazanymi przez Gurycką reprezentacjami dziecka w umyśle rodzica i błędami wychowawczymi. W ciągu ostatnich kilku lat udało się przeprowadzić badania, których wyniki pozwoliły na zweryfikowanie trzech związków. Białecka (2010) donosi, że związek między reprezentacją dziecka w umyśle rodzica (ujmującą dziecko jako mało ważne i obciążające funkcjonowanie rodzica) a popełnianym błędem obojętności wynosi $r = 0,66$ ($p < 0,01$). Tym samym reprezentacja ta objaśnia 43% zmienności postawy obojętnej wobec dziecka (Białecka, 2010). Z kolei Jasik (2011) przytacza wyniki dotyczące analizy błędu eksponowania siebie przez rodzica – związek reprezentacji dziecka jako słabszego przy równoczesnym spostrzeganiu siebie przez rodzica jako osoby szczególnie ważnej wyniósł $r = 0,41$ ($p < 0,01$). Zmienna reprezentacji objaśniała 17% zmienności eksponowania siebie przez rodzica w relacji z dzieckiem. Trzecim związkiem, którego zweryfikowanie wskazywane było jako ważne zadanie badawcze na przyszłość, jest związek pomiędzy reprezentacją dziecka i jego zadań (jako mniej ważnych od zadań rodzica) i zmienną hamowania aktywności dziecka. Związek ten okazał się silny – wyniósł $\beta = 0,80$ ($p < 0,001$) i objaśniał aż 64% wariancji zmiennej hamowania aktywności dziecka.

Przyszłe projekty badawcze powinny również skupić się na doświadczeniu dziecka w sytuacji błędu wychowawczego. Jest to zagadnienie relatywnie słabo opisane w literaturze psychologicznej, będące często łączone z nurtem badań nad pamięcią (Dweck, 2000; Howe, 2000). Ten problem badawczy stał się jednak tematem kilku opisów teoretycznych. Wydaje się, że szczególnie dużo wnoszą tu opisy doświadczenia autorstwa Greenberga (ujęcie psycho-terapeutyczne) oraz Guryckiej. Greenberg (2002) wyłonił cztery elementy, które składają się na strukturę doświadczenia: emocje, aktywność umysłowa, zachowanie i kontakt relacyjny. Gurycka w swoim zespole badawczym podjęła ten temat 20 lat wcześniej (Gurycka i in., 1985). Według polskich uczonych struktura doświadczenia jest bardzo podobna do tej opisanej przez Greenberga, w szczególności składa się z podobnych elementów. Polscy uczeni określili również na poziomie teoretycznym, jakie istnieją zależności pomiędzy elementami tej struktury.

We wspomianej powyżej pracy (Gurycka i in., 1985) samo *doświadczenie* ujmowane jest jako informacja: opisująca, wartościująca i programująca. Ten „informacyjny” element doświadczenia Greenberg (2005) określał jako aktywność umysłową, nie charakteryzując go jednak w sposób szczegółowy. W innych publikacjach (np. Howe, 2000) aktywność umysłową zachodzącą w toku nabywania doświadczenia traktuje się jako zagadnienie związane z pamięcią.

W pracy Guryckiej i in. (1985) można spotkać podział pozyskiwanych informacji na temat zdarzeń minionych na trzy kategorie: 1) informacje opisujące zjawisko („co się wydarzyło?”, „kto brał udział w zdarzeniu?” itp.), 2) informacje wartościujące („czy dane doświadczenie było dobre, czy nie?”) oraz 3) informacje ostatecznie programujące („co powinno zostać zrobione w przyszłości?”). Na przykład z doświadczenia kontaktu z psem dziecko może zachować następujące informacje: pies jest duży i warczy (informacja opisowa), jest groźny (informacja wartościująca) i należy go unikać (informacja programująca).

Zastanówmy się, w jaki sposób powstaje doświadczenie? Według polskich uczonych (Gurycka i in., 1985) ma ono swoje korzenie w aktywności emocjonalnej oraz aktywności ogólnej. Im większe zaangażowanie w sytuację (aktywność) oraz im mocniejsze pobudzenie emocjonalne, tym silniejsze i mocniej utrwalone doświadczenie. Efektem doświadczenia jest zachowanie. W wyniku ukształtowania się pewnej informacji programującej, człowiek w określony sposób reaguje, zachowuje się.

W przedstawionym ujęciu doświadczenie (d) jest więc funkcją emocji (e) i aktywności (a) ($d = f[e, a]$), a jego efektem jest zachowanie. Należy zauważyć, że doświadczenie ma w rozumieniu Guryckiej charakter nie tylko strukturalny, ale również funkcyjny, przyczynowo-skutkowy.

Obydwie koncepcje (Greenberga i Guryckiej) spójnie pokazują pewne wspólne elementy składowe doświadczenia ludzkiego, takie jak emocje, zachowanie czy aktywność. Obydwie traktują aktywność umysłową jako ważny element doświadczenia, choć różnie tę aktywność opisują. Oba podejścia podkreślają również podobne aspekty teoretyczne, które należy brać pod uwagę podczas prowadzenia badań nad doświadczeniem człowieka.

Ze względu na bardzo ubogą wiedzę dotyczącą struktury doświadczenia u dzieci oraz częste ograniczanie rozumienia doświadczenia dziecka jedynie do aspektów pamięciowych (por. Howe, 2000), trudno jest skonstruować wystandaryzowane narzędzia psychologiczne, przy pomocy których możliwe byłoby analizowanie tego doświadczenia. Niepełna wiedza na temat

struktury tego zjawiska czyni niezmiernie trudnym (choć nie niemożliwym) skonstruowanie technik badawczych, które umożliwiłyby analizowanie doświadczeń dzieci.

Próba konstrukcji takich narzędzi, mimo ograniczonej wiedzy na temat dziecięcego doświadczenia, implikować może wiele błędów polegających na omijaniu tych ważnych aspektów dziecięcego doświadczenia, które na poziomie teoretycznym nie zostały wzięte pod uwagę (których na poziomie teoretycznym nie przewidziano). Zjawisko doświadczenia stanowi zatem ważne pole przyszłych badań eksploracyjnych. Przeprowadzenie takich badań w przyszłości stanie się możliwe dzięki wykorzystaniu technik jakościowych. Dwie techniki mogą mieć szczególne zastosowanie w badaniu doświadczenia: a) strategia Rekonstrukcji Transformacji Procesu (opracowana przez Rzechowską, 2004, 2011), oraz b) metoda Testu Dystansu Semantycznego, tzw. „Stołu” (Bartczak, Bokus, 2016), który wykorzystuje metafory – o których Gurycka pisała, że są „językiem doświadczenia” (Gurycka, 1994).

Strategia badania procesu pozwala zebrać wywiad od dziecka na temat jego samopoczucia w pewnej (np. projektowanej w badaniu) sytuacji. Pytania badawcze mogą dotyczyć wyłonionych na poziomie teoretycznym aspektów doświadczenia, np. dotyczących emocji („jak się czułeś?”), pozyskanych informacji („co o tym sądzisz?”, „co zrobisz w przyszłości?”) itp. Odpowiedzi dzieci są następnie klasyfikowane do różnych kategorii (np. emocje vs. informacje). Wszystkie pozyskane kategorie i ich wartości jakościowe zapisane zostają w macierzy danych kategoryalnych lub jakościowych. Po opracowaniu macierzy danych w strategii badania procesu wykorzystany zostaje algorytm matematyczny, zwany algorytmem Quinlana, który umożliwia skonstruowanie drzewa decyzyjnego. Metoda ta zakorzeniona jest w metodach przeszukiwania zbiorów danych przy pomocy algorytmów matematycznych w celu wykrycia struktur zawartych w tych zbiorach – struktur, których nie widać lub których istnienia badacz nie jest świadom (Nisbet i in., 2009). Wykorzystanie tej metody umożliwia więc odkrycie i opisanie struktury doświadczenia dzieci. Mocną stroną tej metody jest zwłaszcza specyfika wykorzystanego algorytmu Quinlana, a także sposób pozyskiwania danych.

Do analizy struktury doświadczenia można zastosować również inną metodę jakościową, np. analizę narracji. Jedną z odmian metody narracyjnej (opisana przez Franzosi, 2010) pozwala nie tylko wykryć elementy składowe doświadczenia, ale również określić związki pomiędzy strukturami. Podobnie jak strategia Rzechowskiej, również ta metoda opiera się na określeniu matematycznych związków pomiędzy elementami danej struktury.

W przyszłych badaniach nad zagadnieniem błędu wychowawczego należałoby też podjąć się rozstrzygnięcia, czy opisane przez Gurycką sytuacje rzeczywiście powinno się traktować jako błędne. Za ważne kryterium trzeba potraktować opisywane przez Gurycką (1990) wskaźniki wystąpienia błędu: spadek roli podmiotowej dziecka, wzrost reaktancji wobec rodzica, spadek pozytywnych emocji oraz zaburzoną relację z rodzicem. Weryfikacji tej można by dokonać poprzez szacowanie prawdopodobieństwa wystąpienia błędu wychowawczego przy pomocy zbiorów rozmytych.

Ważnym elementem przyszłych badań będzie też ustalanie związków błędów wychowawczych z rozwojem określonych cech osobowości. Wydaje się, że przyszłe analizy procesu wychowawczego powinny skupiać się na możliwości weryfikowania tych powiązań w badaniach longitudinalnych, przy czym na poszczególnych etapach analizy powinny być konstruowane modele, które zostaną następnie zweryfikowane przy pomocy równań strukturalnych.

Należy zauważyć, że Gurycka, opisując błąd wychowawczy, nawiązywała do długiej tradycji nauk o wychowaniu, w których błąd był utożsamiany z sytuacją stresową. Błąd z sytuacją stresową wiązał również Korczak. Jak podaje Gurycka (2002, s. 113): „Korczak również ostrzega wychowawcę: »W tym zagubieniu łatwo możesz się stać tyranem, gdy nie zdajesz sobie sprawy z tego, że gdy działasz w trudnych sytuacjach, możesz zrobić błąd, nieodwracalny błąd«”. To właśnie związek pomiędzy trudnością wychowawczą a błędem wychowawczym był główną tezą weryfikowaną w tej pracy. Zwracając uwagę na istotną rolę aktywności dla rozwoju dziecka i klasyfikując hamowanie tej aktywności jako błąd wychowawczy, Gurycka nie tylko nawiązywała do koncepcji Tomaszewskiego czy Szumana, ale również do poglądów wielkich pedagogów, takich jak św. Jan Bosko, bł. Bronisław Markiewicz, Maria Montessori czy Janusz Korczak (warto jednak zauważyć, że Gurycka sama przyznała, że mało korzystała z dorobku innych, kierując się w dużym stopniu własną intuicją). Wszyscy ci ludzie przywiązywali ogromną wagę do podmiotowości dziecka i doniosłego znaczenia aktywności dla jego prawidłowego rozwoju (Gurycka, 2002; Łobocki, 2008; Markiewicz, 1911).

Należy podkreślić, że badania nad powstawaniem błędów wychowawczych mają też swoje praktyczne implikacje, na przykład mogą przyczyniać się do tworzenia metod prewencyjnych. Wydaje się, że negatywnym skutkiem nieprzewodzenia badań nad tą tematyką jest brak możliwości różnicowania skutków błędów wychowawczych. Może to doprowadzić do

przyjmowania przez badaczy i wychowawców stanowisk skrajnych – z jednej strony do odrzucania możliwości istnienia błędów i ich ewentualnych negatywnych skutków, a z drugiej strony – do obwarowywania artykułami prawnymi każdego zachowania rodzica, krępując zupełnie jego swobodę w relacji z dzieckiem. Jednym słowem czynienie z błędu wychowawczego tematu tabu może przyczynić się do absurdałnego polaryzowania stanowisk na jego temat. Należy więc oddramatyzować to zjawisko i powiedzieć jedno: błąd wychowawczy to nie przestępstwo (Gurycka, 1990). Oczywiście istnieją zachowania, które mogą źle wpływać na rozwój dziecka i które, jako takie, są błędne wychowawczo. Nazywanie ich błędami jest uzasadnione, ponieważ są podstawy, by sądzić, że wywierają one negatywny wpływ na dziecięcy rozwój. Typologie i klasyfikacje stanowią ważny element nauki. Podobnie jak klasyfikowane są typy osobowości (zdrowe vs. zaburzone), psychologia wychowawcza również dokonuje klasyfikacji, odnosząc się do pewnych norm. W szczególności jako błędne klasyfikuje tę pulę zachowań rodzicielskich, co do których istnieje duże prawdopodobieństwo, że przyniosą one złe skutki dla rozwoju dziecka.

Wyniki uzyskane w toku zaprezentowanych w niniejszej pracy analiz pokazują, że doświadczenie stresu bardzo przyczyniać się może do powstania błędu. Jest to jeden z najważniejszych wyników przeprowadzonych badań choćby z tego względu, że wynik ten ma również duże znaczenie praktyczne. Wiedza o tym mechanizmie może na przykład pomóc rodzicom uświadomić sobie, że ich wewnętrzne doświadczenia odbijają się na relacji z dzieckiem. Można uczyć rodziców odpowiedniego doboru celów wychowawczych, które powinny być formułowane na podstawie wiedzy na temat możliwości dziecka na danym etapie rozwoju. Pozwoli to na uniknięcie wywierania nadmiernej presji na dziecko. Wiedza z zakresu psychologii rozwojowej (w szczególności wskazówki co do doboru odpowiednich celów wychowawczych dostosowanych do możliwości rozwojowych dziecka) może však być największym przyjacielem i rodziców, i systemu szkolnego. Jak już podkreślano, dobór celów i zadań stawianych dziecku musi być odpowiedni do jego możliwości. Ciągłym wyzwaniem dla psychologii rozwojowej jest planowanie i przeprowadzanie takich badań, które pozwalają udzielać odpowiedzi na bardzo szczegółowe pytania dotyczące możliwości realizowania przez dzieci wyzwań stawianych im przez szkołę czy rodzinę – szczególnie w dobie tylu reform w oświacie.

Nauka nie separuje się od trendów społecznych. W Unii Europejskiej istnieje obecnie bardzo duży nacisk na rozwój szkolnictwa. Wczesne posyłanie

dzieci do szkoły stawia je przed wyzwaniami, którym trzeba sprostać. Wiedza z zakresu psychologii różnic temperamentalnych i psychologii rozwojowej może pomóc w zindywidualizowanym traktowaniu dziecka, może też dostarczyć wskazówek na temat poprawnego formułowania celów wychowawczych, posiadanych reprezentacji dziecka oraz sposobu odpowiedniego reagowania w sytuacji trudności wychowawczej. Przede wszystkim nie chodzi o mówienie rodzicom, jak mają wychowywać dziecko, lecz o pomoc w uświadomieniu im tego, jak zachowują się wobec dziecka. Może to zapobiec błędom wychowawczym, których popełniania rodzice czasem mogą zupełnie nie być świadomi.

Podsumowując, należy stwierdzić, że koncepcja błędu wychowawczego, ukształtowana w wyniku eksperymentów prowadzonych pod kierownictwem prof. Antoniny Guryckiej przez studentów Wydziału Psychologii UW, przetrwała weryfikację empiryczną. Jednoznacznie świadczą o tym wyniki badań zaprezentowane na łamach niniejszej pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anastasi, A., Urbina, S. (1999). *Testy psychologiczne*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Aranowska, E. (1996). *Metodologiczne problemy zastosowań modeli statystycznych w psychologii. Teoria i praktyka*. Warszawa: Studio 1.
- Aranowska, E. (2005). *Pomiar ilościowy w psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Aranowska, E., Rytel, J. (2009). Values determining social skills in adolescents addicted to alcohol. W: W. Zagórska, J. Ciecuch, D. Buksik (red.), *Axiological aspects of development in youth* (s. 99–129). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Babbie, E. (2007). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN.
- Bartczak, M., Bokus, B. (2016). Semantic distances in depression: Relations between ME and PAST, FUTURE, JOY, SADNESS, HAPPINESS. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(255), 1–22.
- Bartholomew, D. J., Steele, F., Moustaki, I., Galbraith, J. I. (2008). *Analysis of multivariate social science data*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94(1), 132–142.
- Baumrind, D., Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291–327.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. W: J. P. Cassidy, R. Shaver (red.), *Handbook of attachment* (s. 249–264). Nowy Jork–Londyn: The Guilford Press.
- Berdon, L. E., Keene, S. P., Calkins, S. D. (2008). Temperament and externalizing behaviour: Social preference and perceived acceptance as protective factors. *Child Development*, 44(4), 957–968.
- Berg, R. A. (2008). *Statistical learning from a regression perspective*. Nowy Jork: Springer–Verlag.
- Białęcka, B. (2010). *Skala obojętności rodzicielskiej – małe dziecko: Relacja z tworzenia i sprawdzenia własności psychometrycznych* (Niepublikowana praca empiryczna). Uniwersytet Warszawski. Warszawa.
- Bokus, B. (1989). O warunkach narracji stwarzanych dziecku przez dorosłego. W: A. Gurycka, M. Kofta (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci*

- i młodzieży. Wychowanek jako podmiot działań* (s. 95–122). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Nowy Jork: Basic Books.
- Brzezińska, A. (2002). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzozowski, P. (1997). *Skala dyrektywności Johna J. Raya*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Bugental, D. B. (1992). Affective and cognitive processes within threat-oriented family system. W: I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi, J. J. Goodnow (red.), *Parental belief system: The psychological consequences for children* (s. 219–243). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bugental, D. B., Blue, J., Cortez, V., Fleck, K., Kopeikin, H., Lewis, J. C., Lyon, J. (1993). Social cognitions as organizers of autonomic and affective responses to social challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 94–103.
- Bugental, D. B., Happaney, K. (2000). Parent-child interaction as a power contest. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 267–282.
- Bugental, D. B., Kaswan, J. W., Love, L. R. (1970). Perception of contradictory meanings conveyed by verbal and nonverbal channels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(4), 647–655.
- Bugental, D. B., Krantz, J., Lyon, J. E., Cortez, V. (1997). Who's the boss? Differential accessibility of dominance ideation in parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(6), 1297–1309.
- Bugental, D. B., Lyon, J. E., Lin, E. K., McGrath, E. P., Bimbela, A. (1999). Children "tune out" in response to the ambiguous communication style of powerless adults. *Child Development*, 70(1), 214–230.
- Bugental, D. B., Shennum, W. A. (1984). "Difficult" children as elicitors and targets of adult communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49, 1–70.
- Buss, A., Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale: Erlbaum.
- Carlson-Jones, D., Rickel, A. U., Smith, R. L. (1980). Maternal child-rearing practices and social problem-solving strategies among preschoolers. *Developmental Psychology*, 16(3), 241–242.
- Carver, A., Timperio, A., Hesketh, K., Crawford, D. (2009). Are children and adolescents less active if parents restrict their physical activity and active transport due to perceived risk? *Social Science and Medicine*, 70(11), 1799–1805.
- Caspi, A., Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development*, 66, 486–498.

- Cederblad, M., Dahlin, L., Magnell, D., Hansson, K. (1995). Intelligence and temperament as protective factors for mental health: A cross-sectional and prospective epidemiological study. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 245(1), 11–19.
- Chess, S., Thomas, A. (1984). *Origins and evolution of behavior disorders*. Nowy Jork: Bruner/Mazel.
- Chłópkiewicz, M. (1975a). Zaburzenia dynamiki procesów nerwowych u dzieci zahamowanych w świetle analizy behawioralnej. W: M. Kościelska (red.), *Przyczyny i patomechanizmy zaburzeń rozwoju dzieci* (s. 5–34). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Chłópkiewicz, M. (1975b). Zaburzenia zachowania dzieci zahamowanych jako wyraz patologii osobowości. W: M. Kościelska (red.), *Przyczyny i patomechanizmy zaburzeń rozwoju dzieci* (s. 35–58). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Chruszczewski, M. (2009). *Profile uzdolnień*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Chrzastowski, S. (2010). Między nadmierną bliskością a odrzuceniem – rodziny osób z rozpoznaniem zaburzeń osobowości lub schizofrenii. W: B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości* (s. 123–143). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cierpka, A. (2004). Tożsamość jednostki a narracje rodzinne – propozycje badawcze. W: T. Maruszewski (red.), *Kolokwia Psychologiczne, t. 12* (s. 91–105). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Crowley, V. C. (2003). *Twoja ciemna strona*. Warszawa: Muza.
- Czwartosz, E. (1989). Społeczna wiedza o trudnościach wychowawczych. W: A. Gurycka, P. Jurczyk (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze* (s. 161–183). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Dryll, E. (1989). Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych. W: A. Gurycka, P. Jurczyk (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze* (s. 197–215). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Dryll, E. (1995). *Trudności wychowawcze: Analiza interakcji matka–dziecko w sytuacjach konfliktowych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Dryll, E. (2001). *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dryll, E., Szymańska, A. (2006). *Kwestionariusz do pomiaru dyrektywności serdecznej i agresywnej DAiS* (Niepublikowana praca specjalizacyjna). Uniwersytet Warszawski. Warszawa.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Filadelfia: Taylor & Francis.

- Electronic Statistica Textbook* (2013). Tulsa: StatSoft Inc. Pobrane z: <http://documentation.statsoft.com/STATISTICAHelp.aspx?path=common/AboutSTATISTICA/ElectronicManualIndex>
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Franzosi, R. (2010). *Quantitative narrative analysis*. Thousand Oaks: SAGE.
- Glenn, E. (2005). Incorporating parental goals in parenting programs through collaborative relationships with parents. *Journal of Extension*, 43(1), IIAW2.
- Goodman, S., Bartfoot, B., Frye, A., Belli A. (1999). Dimensions of marital conflict and children's social problem-solving skills. *Journal of Family Psychology*, 13(1), 33–45.
- Górska, Z., Janicki, A. (2012) Recognition of extraversion level based on handwriting and support vector machines. *Perceptual and Motor Skills*, 114(3), 1–13.
- Grabowski, T., Wydymus, S., Zaliaś, A. (1982). *Metody doboru zmiennych w modelach ekonometrycznych*. Warszawa: PWN.
- Gracka-Tomaszewska, M. (1999). *Małe dziecko często chorujące – jego psychiczna reprezentacja u matki* (Niepublikowana rozprawa doktorska). Uniwersytet Warszawski. Warszawa.
- Greenberg, L. G. (2002). Integrating an emotion focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12(2), 154–189.
- Grzesiuk, L. (2005). Inne szkoły psychoterapeutyczne. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki* (s. 229–231). Warszawa: ENETEIA.
- Guralnik D. G. (red.). (1986). *Webster's new world dictionary of the American language*. Nowy Jork: Prentice Hall Press.
- Gurycka, A. (1970). *Dzieci bierne społecznie*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gurycka, A. (red.). (1976). *Aktywność i aktywizacja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Gurycka, A. (1977). *Przeciw nudzie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gurycka, A. (1978). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: WSiP.
- Gurycka, A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa: PWN.
- Gurycka, A. (1980). *Stosowana psychologia wychowawcza. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: PWN.
- Gurycka, A. (1989a). Błędy wychowawcze nauczycieli. W: A. Gurycka, P. Jurczyk (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze* (s. 9–24). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Gurycka, A. (1989b). Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: A. Gurycka, M. Kofta (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Wychowanie jako podmiot działań* (s. 9–24). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Gurycka, A. (1990). *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: WSiP.

- Gurycka, A. (1994). *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży. Geneza*. Warszawa–Olsztyn: PTP.
- Gurycka, A. (red.). (1996). *Typologie i funkcje obrazu świata w umyśle człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Gurycka, A. (2002). *Korczakowskie inspiracje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gurycka, A. (2008). Błędy w wychowaniu. W: E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach* (s. 324–340). Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS.
- Gurycka, A., Jurkowski, A., Pilkiewicz, M. (red.). (1985). *Skuteczność wychowania w świetle badań psychologicznych 1976–1979*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Gurycka, A., Taraszkiewicz, M. (1989). Podmiotowość młodzieży w świetle badań. W: A. Gurycka, M. Kofta (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Wychowanek jako podmiot działań* (s. 123–144). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Hair, J. J., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Harter, S., Park, R. (1984). The pictorial perceived competence scale for young children. *Child Development*, 55, 1969–1982.
- Heck, R. H., Thomas, S. L. (2009). *Introduction to multilevel modeling techniques*. Nowy Jork: Routledge.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., Tabata, L. N. (2010). *Multilevel longitudinal modeling with IBM SPSS*. Nowy Jork–Londyn: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hellwig, Z. (1977). Efekt katalizy w modelu ekonometrycznym, jego wykrywanie i usuwanie. *Przegląd Statystyczny*, 24, 179–191.
- Hickman, S. (2009). Children's social competence and school environment. *Childhoods Today*, June, 1–13. Pobrane z: <http://www.childhoodstoday.org/download.php?id=41>
- Hornowska, E. (2003). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Howe, M. L. (2000). *The fate of early memories: Developmental science and the retention of childhood experiences*. Waszyngton: American Psychological Association.
- Jagodzińska, M. (2008). *Psychologia pamięci: Badania, teorie, zastosowania*. Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Janov, A. (1970). *The primal scream. Primal therapy: The cure for neurosis*. Nowy Jork: Dell Publishing.
- Janov, A. (1975). *The primal revolution*. Londyn: Abacus.
- Jarymowicz, M. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa: PWN.
- Jasik, M. (2011). *Błąd eksponowania siebie – na podstawie koncepcji błędów wychowawczych Antoniny Guryckiej* (Niepublikowana praca empiryczna). Uniwersytet Warszawski. Warszawa.

- Jessee, A., Mangelsdorf, S. C., Shigeto, A. (2012). Temperament as a moderator of the effects of parental depressive symptoms on child. *Social Development*, 21(3), 610–627.
- Józefik, B. (2010). Problematyka anoreksji i bulimii psychicznej. W: B. Tryjarska (red.), *Bliiskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości* (s. 123–143). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jurkowski, A. (1989). Szkoła jako źródło specyficznych doświadczeń uczniów w zakresie funkcjonowania poznawczego. W: A. Gurycka, A. Gołąb (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Wychowanek jako podmiot doświadczeń* (s. 71–80). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Jurkowski, A. (2003). Specyfika i znaczenie społeczne psychologii wychowawczej. W: A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej* (s. 11–26). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kagan, J. (1994). *Galen's prophecy: Temperament in human nature*. Nowy Jork: Basic Books.
- Kiel, E. J., Buss, K. A. (2012). Associations among context-specific maternal protective behavior, toddler fearful temperament, and maternal accuracy and goals. *Social Development*, 21(4), 742–760.
- Kim, S., Kochańska, G. (2012). Child temperament moderates effects of parent–child mutuality on self–regulation: A relationship–based path for emotionally negative infants. *Child Development*, 83(4), 1275–1289.
- Kinney, P. R., Gray C. D. (2008). *SPSS 15 made simple*. Hove–Nowy Jork: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Kochańska, G. (1982). *Kształtowanie u dzieci zainteresowania innymi ludźmi i gotowości do niesienia im pomocy*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Konarski, R. (2009). *Modele równań strukturalnych*. Warszawa: PWN.
- Krasno, L., Rubin, K. (1983). Preschool social problem solving: Attempt and outcomes in naturalistic interactions. *Child Development*, 54(6), 1545–1558.
- Krüger, H. H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze w wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and mother-child interaction: Strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 20(6), 1061–1071.
- Kuczynski, L. (2003). Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual framework for understanding dynamics in parent–child relations. W: L. Kuczynski (red.), *Handbook of dynamics in parent–child relations* (s. 1–24). Thousand Oaks: SAGE.
- Kutter, P. (2000). *Współczesna psychoanaliza*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Ledzińska, M. (1996). *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Warszawa: Oficyna Wydawnictwa Wydziału Psychologii UW.
- Ledzińska, M. (2009). *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Leibowitz, J., Ramos-Marcuse, F., Arsenio, W. F. (2002). Parent-child emotion communication, attachment, and affective narratives. *Attachment and Human Development*, 4(1), 55–67.
- Lewin, K. (1952). *Field theory in social sciences*. Londyn: Tavistock Publications.
- Łobocki, M. (2008). Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej W: E. Kubiak, D. Zając (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach* (s. 108–121). Bydgoszcz: WERS.
- Markiewicz, B. (1911). *Przewodnik dla wychowawców*. Miejsce Piastowe: Michallineum.
- Martinez-Torteya, C., Anne Bogat, G., von Eye, A., Levendosky, A. (2009). Resilience among children exposed to domestic violence: The role of risk and protective factors. *Child Development*, 80(2), 562–577.
- Maruszewski, T. (2003). *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Mellibruda, J. (2010). *Integrujący model pracy psychoterapeutycznej. Przewodnik do 7 ścieżek współpracy terapeuty i klienta. Materiały szkoleniowe*. Warszawa: Profesjonalna Szkoła Psychoterapii, Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Miller, R. (1966). *Proces wychowania i jego wyniki*. Warszawa: Biblioteka Nauczyciela PZWS.
- Millon, T., Davis, R. (2005). *Zaburzenia osobowości*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Muszyński, H. (1972). *Ideał i cele wychowania*. Warszawa: Biblioteka Nauczyciela PZWS.
- Nisbet, R., Elder, J., Miner, G. (2009). *Handbook of statistical analysis and data mining applications*. Burlington: Elsevier.
- Nowak, S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Obuchowski, K. (1983). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa: PWN.
- O'Leary, S. G. (1995). Parental discipline mistake. *Current Directions in Psychological Science*, 4(1), 11–13.
- Patterson, M., West, M. A., Wall, T. D. (2004). Integrated manufacturing, empowerment, and company performance. *Journal of Organizational Behavior*, 25(5), 641–665.
- Pettit, G., Dodge, K., Brown, M. (1988). Early family experience social problem solving pattern and children's social competence. *Child Development*, 59, 107–120.
- Piaget, J. (1973). *Memory and intelligence*. Nowy Jork: Basic Books.

- Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny: Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Porębiak, M. (2010). Narcyzm – szczególna forma tworzenia więzi. W: B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości* (s. 147–165). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Porębska, M. (1982). *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pratt, C., Garton, A. F. (1993). *Systems of representation in children*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Preacher, K. L., Wichman, A. L., MacCallum, R. C., Briggs, N. E. (2008). *Latent growth curve modeling*. Londyn: Sage Publications.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (1994). *Psychologia wychowawcza, t. 2*. Warszawa: PWN.
- Quamma, J., Perkins, J., Greenberg, J. (1994). Children's experience of life stress: The role of family social support and social problem solving skills as protective factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 295–305.
- Ray, J. J. (1981). Authoritarianism dominance and assertiveness. *Journal of Personality Assessment*, 45(4), 390–397.
- Ray, J. J. (1984a). Authoritarian dominance self-esteem and manifest anxiety. *South African Journal of Psychology*, 14(4), 144–146.
- Ray, J. J. (1984b). Directiveness and authoritarianism: A rejoinder to Duckitt. *South African Journal of Psychology*, 14(2), 64.
- Ray, J. J. (1986). Assertiveness as authoritarianism and dominance. *Journal of Social Psychology*, 126, 809–810.
- Ray, J. J., Lovejoy, F. H. (1988). An improved directiveness scale. *Australian Journal of Psychology*, 40(3), 299–302.
- Reber, A. S., Reber, E. S. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Reeve, J. M. (2005). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Reykowski, J. (1966). *Funkcjonowanie osobowości w sytuacji stresu psychologicznego*. Warszawa: PWN.
- Reykowski, J. (1975). Zadania osobiste jako regulator czynności. W: I. Kurcz, J. Reykowski (red.), *Studia nad teorią czynności ludzkich* (s. 110). Warszawa: PWN.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K., Booth, C., Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 19(2), 309–325.
- Rossetti, M. D. (2010). *Simulation modeling and arena*. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Rothbart, M. K., Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. W: M. E. Lamb, A. L. Brown (red.), *Advances in developmental psychology*, t. 1 (s. 37–86). Hillsdale: Erlbaum.
- Rutkowski, L. (2006). *Metody i techniki sztucznej inteligencji*. Warszawa: PWN.
- Rzechowska, E. (2004). *Potencjalność w procesie rozwoju: Mikroanaliza konstruowania wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rzechowska, E. (2011a). *Dojrzały pracownik na rynku pracy: Jak zabezpieczyć przed wykluczeniem społecznym osoby 50+*. Lublin: Lubelska Szkoła Biznesu.
- Rzechowska, E. (2011b). Podejście procesualne: Warianty badań nad procesami w mikro- i makroskali. *Roczniki Psychologiczne*, 14(1), 127–157.
- Sawa, B. (1989). Percepcja dziecka przez nauczyciela i styl jego pracy wychowawczej jako wyznaczniki doświadczeń wpływających na funkcjonowanie dzieci z zaburzeniami mowy. W: A. Gurycka, P. Jurczyk (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze* (s. 99–124). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Schaeffer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 59, 226–235.
- Searle, J. R. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. Nowy Jork: McGraw–Hill.
- Senator, D. (2010). Więź zdeorganizowana jako czynnik ryzyka patologii. W: B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości* (s. 43–61). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Shannon, K. E., Beauchaine, T. P., Brenner, S. L., Neuhaus, E., Gatzke-Kopp, L. (2007). Familial and temperamental predictors of resilience in children at risk for conduct disorder and depression. *Development and Psychopathology*, 19(3), 701–727.
- Shugar, G. W. (1989). Małe dziecko w sytuacji dwupodmiotowej. Jak powstaje i na czym polega struktura „Działanie Wspólne”? W: A. Gurycka, M. Kofta (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Wychowanek jako podmiot działań* (s. 65–95). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Sośnicki, K. (1966). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Stanisławski, J. (1988). *McKay's Polish-English/English-Polish dictionary*. Nowy Jork: Random House.
- Stewart, S. L., Rubin, K. H. (1995). The social problem solving of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7(2), 323–336.
- Straś-Romanowska, M. (2007). Problemy badawcze psychologii rozwoju w świetle założeń podejścia zorientowanego na osobę. *Psychologia Rozwojowa*, 12, 9–18.

- Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Supporting student behavior: Standards for the emergency use of seclusion and restraints adopted by the State Board of Education* (2006). Pobrane z: https://www.michigan.gov/documents/mde/Seclusion_and_Restraint_Standards_180715_7.pdf (dostęp: 21.12.2016).
- Szuman, S. (1985a). *Dzieła wybrane. Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szuman, S. (1985b). *Dzieła wybrane. Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szymańska, A. (2005). *Znaczenie dyrektywności serdecznej i agresywnej rodzica dla wychowania dziecka grzecznego i trudnego* (Niepublikowana praca empiryczna). Uniwersytet Warszawski. Warszawa.
- Szymańska, A. (2007). *Dyrektywność i kontrola rodzicielska w wychowywaniu* (Niepublikowana praca magisterska). Uniwersytet Warszawski. Warszawa.
- Szymańska, A. (2008). Jak wpływać na dziecko? Aspekty dyrektywności i kontroli rodzicielskiej. W: J. Rajang, J. Lessing-Pernak (red.), *Psychologia w życiu osobistym i zawodowym człowieka* (s. 78–89). Bydgoszcz: Instytut Psychologii, Studenckie Koła Naukowe.
- Szymańska, A. (2009a). Aspekty kontroli rodzicielskiej i dyscyplinowania dziecka. *Psychologia Rozwojowa*, 14(1), 37–47.
- Szymańska, A. (2009b). Jak rozmawiać z dzieckiem? Aspekty dyrektywności rodzicielskiej. W: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego, t. 2*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Szymańska, A. (2009c, marzec). *Parental directiveness and children's social adaptation*. Referat na 1st International Conference of Psychology and Education, Covilha, Potrugalia.
- Szymańska, A. (2010). The child rearing problems and parental control. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(3), 2–13.
- Szymańska, A. (2011a). A model for parental stress and giving children help. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(3), 141–153.
- Szymańska, A. (2011b). Błąd wychowawczy a stosowana dyrektywność rodzicielska. *Studia Psychologica*, 11(1), 99–112.
- Szymańska, A. (2012a). Doświadczenie trudności w sytuacji wychowawczej a reprezentacja dziecka w umyśle rodzica: model zjawiska. *Psychologia Rozwojowa*, 17(4), 79–91.
- Szymańska, A. (2012b). Parental directiveness as a predictor of children's behavior at kindergarten. *Psychology of Language and Communication*, 16(3), 1–24.
- Szymańska, A. (2012c). Doświadczenie przez rodzica trudności w sytuacji wychowawczej a popełnianie błędów hamowania aktywności dziecka: model zjawiska. Weryfikacja

- koncepcji Antoniny Guryckiej* (Niepublikowana praca doktorska). Uniwersytet Warszawski. Warszawa.
- Szymańska, A. (2015b). Psychometric report on properties of aggressive and warm-hearted Directiveness Scale (DAiS-R) and its application for measurement of parental communication style. *Studia Psychologica*, 15(2), 71–82.
- Szymańska, A. (w druku). Założenia formalne modeli weryfikowanych przy pomocy układów równań strukturalnych. *Studia Psychologica*, 16(2).
- Szymańska, A., Torebko, K. (2015). Struktura błędu wychowawczego. Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(12), 165–192.
- Szymczak, M. (red.). (1978). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Śliwińska, M., Zawadzki, B., Strelau, J. (1995). Adaptacja Zmodyfikowanego kwestionariusza wymiarów temperamentu Windle'a i Lerner'a do warunków polskich: Zastosowanie do diagnozy temperamentu młodzieży i osób dorosłych. *Studia Psychologiczne*, 33(1–2), 113–146.
- Teo, T., Khine, M. S. (2009). *Structural equation modeling in educational research. Concepts and applications*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publisher.
- Tomaszewski, T. (1975). Człowiek w sytuacji. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 17–36). Warszawa: PWN.
- Tryjarska, B. (2010). Style przywiązania partnerów a tworzenie bliskich związków w dorosłości. W: B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości* (s. 123–143). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Turner J. S., Helms D. B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
- Tysza, T. (1986). *Analiza decyzyjna i psychologia decyzji*. Warszawa: PWN.
- Valentino, K., Rogosch, F. A., Cicchetti, D., Toth, S. L. (2008). Memory, maternal representations, and internalizing symptomatology among abused, neglected, and nonmaltreated children. *Child Development*, 79(3), 705–719.
- Vachha, B., Adams, R. (2005). Myelomeningocele, temperament patterns, and parental perceptions. *Pediatrics*, 115(1), 58–63.
- Vecchio, T., O'Leary, S. G. (2008). Predicting maternal discipline responses to early child aggression: The role of cognitions and affect. *Parenting: Science and Practice*, 8(3), 240–256.
- von Thun, F. S. (2001). *Sztuka rozmawiania*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Westerman, M. (1990). Coordination of maternal directives with preschoolers' behaviour in compliance: Problem and healthy dyads. *Developmental Psychology*, 26(4), 621–630.
- Windle, M. (1989). Temperament and personality: An exploratory interinventory study of the DOTS-R, EASI-II, and EPI. *Journal of Personality Assessment*, 53(3), 487–501.

- Winterhoff, P. (1997). Sociocultural promotions constraining children's social activity: Comparisons and variability in the development of „friendships”. W: J. Tudge, M. Shanan, J. Valsiner (red.), *Comparative approaches in developmental science* (s. 222–251), Cambridge: Cambridge University Press.
- Wójtowicz, A. (1989). Błąd wychowawczy w doświadczeniach młodzieży. W: A. Gurycka, A. Gołąb (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Wychowanek jako podmiot doświadczeń* (s. 81–106). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Zeanah, C. H., Mammen, O. K., Lieberman, A. F. (1993). Disorders of attachment. W: C. H. Zeanah, Jr. (red.), *Handbook of infant mental health* (s. 332–349). Londyn: Guilford Press.
- Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

STRESZCZENIE

Celem badań przedstawionych w niniejszej publikacji była konstrukcja i weryfikacja modelu dla zjawiska popełniania błędu hamowania aktywności dziecka. W pracy korzystano z zaproponowanej przez Antoninę Gurycką (1990) koncepcji błędu w wychowaniu, a także wykorzystano zaproponowane przez tę autorkę relacje pomiędzy cechami mogącymi warunkować popełnianie przez rodzica błędu hamowania aktywności dziecka.

W swojej koncepcji Gurycka (1990) wymienia szereg konstruktów, które implikują powstawanie błędu wychowawczego oraz warunkują jego doświadczanie przez dziecko. Zmienne, które implikują powstawanie błędu, to a) rozbieżność pomiędzy stanem aktualnym dziecka a cechami osobowości, które rodzic chce, aby dziecko rozwinęło (cel wychowawczy), b) doświadczanie przez rodzica trudności w sytuacji wychowawczej, c) reprezentacja dziecka w umyśle rodzica oraz d) reakcja na stres, tzw. tor zmian specyficznych.

Rozbieżność determinuje doświadczanie trudności przez rodzica, natomiast samo doświadczanie trudności warunkuje u rodzica powstawanie specyficznej reprezentacji dziecka i jego zadań. W konsekwencji ta reprezentacja – poprzez zwalczanie stresu lub obronę przed stresem – prowadzić może do niekorzystnych dla rozwoju dziecka zachowań rodzica, polegających na hamowaniu dziecięcej aktywności. W konsekwencji hamowanie implikować może skutki negatywne dla rozwoju dziecka.

Proponowany przez Gurycką model uzupełniono o trzy dodatkowe zmienne mogące pozostawać w związku z proponowaną przez autorkę strukturą: a) brak kontroli rodzicielskiej, b) dyrektywność agresywną oraz c) spadek poczucia kompetencji u dziecka. Równocześnie wprowadzono do analizy cechy temperamentu dziecka w celu sprawdzenia, czy mogą one pełnić rolę moderującą związek pomiędzy rozbieżnością a doświadczaną przez rodzica trudnością w sytuacji wychowawczej, a także związek pomiędzy hamowaniem aktywności dziecka a spadkiem poczucia kompetencji u dziecka w hamowanych sferach.

Zmienne opisane przez Gurycką zostały zoperacjonalizowane przez Szymańską. Do pomiaru cech temperamentu dziecka wykorzystano skalę DOTS-R (Śliwińska i in., 1995).

Dla zweryfikowania zależności prezentowanych w modelu zastosowany został jednopoziomowy model równań strukturalnych SEM, którego podstawą jest sieć powiązań wyjaśnianych zmiennych latentnych (Aranowska,

1996, 2005; Bartholomew i in., 2008). W celu sprawdzenia moderującej roli temperamentu dziecka zbudowany został hierarchiczny model regresji, który daje możliwość przeprowadzenia analiz ze względu na różnice międzygrupowe oraz możliwość kontroli efektów interakcji zmiennych z poziomu nadrzędnego modelu ze zmiennymi z poziomu podstawowego (*individual*; Bartholomew i in. 2008; Heck, Thomas, 2009, 2010). W celu określenia, czy poza wskazaną przez Gurycką presją i reprezentacją dziecka w umyśle rodzica istnieją zmienne, które objaśniałyby hamowanie aktywności dziecka przez rodzica, wykorzystano technikę algorytmu matematycznego drzewa klasyfikacji i regresji (*classification and regression tree* [C&RT]). Technika tę wykorzystano również do analizy obieranych przez rodziców celów wychowawczych.

Uzyskane wyniki wskazują na dobre dopasowanie modeli teoretycznych do danych empirycznych. Rozbieżność determinuje doświadczanie przez rodzica trudności wychowawczych. Doświadczanie trudności związane jest z kształtowaniem reprezentacji dziecka w umyśle rodzica. Reprezentacja dziecka związana jest z przyjmowaniem reakcji obrony przed stresem i stosowaniem przez rodzica presji wobec dziecka, a także z hamowaniem aktywności dziecka. Stosowanie przez rodzica presji wobec dziecka związane jest z hamowaniem aktywności dziecka. Wszystkie wymienione związki są umiarkowane i wysokie. Przyjmowanie przez rodzica reakcji obrony przed stresem związane jest z brakiem kontroli rodzicielskiej (związek jest jednak bardzo niski). Reprezentacja dziecka związana jest ze stosowaniem przez rodzica dyrektywności agresywnej wobec dziecka (związek umiarkowany). Jedyną zmienną temperamentalną dla związku rozbieżności i doświadczanej przez rodzica trudności jest plastyczność temperamentalna dziecka. Wyniki uzyskane na podstawie obliczeń wykonanych z wykorzystaniem algorytmów matematycznych ujawniły różnice w doświadczaniu trudności przez rodzica ze względu na dobór celów wychowawczych. Wyniki badań jednoznacznie podtrzymują słuszność koncepcji Guryckiej.

ANEKS

STOSOWANE NARZĘDZIA BADAWCZE

Załącznik A

Szanowni Państwo,

Zapraszam Państwa do wzięcia udziału w badaniach, których celem jest poszerzenie wiedzy na temat czynników przyczyniających się do powstawania sytuacji trudnych w wychowaniu. Badania zostały zorganizowane tak, aby zapewnić Państwu anonimowość. Odbývają się drogą internetową. Zależy nam na tym, aby Państwa odpowiedzi były maksymalnie szczere, gdyż ma to wpływ na wyniki testów. Testy dostępne są na stronie www.platformatestow.pl. Znajdą tam Państwo wszystkie potrzebne instrukcje. Pragnę z góry podziękować osobom, które zdecydują się wziąć udział w badaniu.

/imię i nazwisko osoby przeprowadzającej badanie/

Załącznik B

Skala rozbieżności (Szymańska)

INSTRUKCJA

Proszę wymienić trzy cechy, które są dla Pani/Pana jako rodzica szczególnie ważne i przykłada Pani/Pan wysiłek, aby dziecko te cechy rozwinęło.

Cecha pierwsza: (nazwa cechy)

Oceń ważność tej cechy dla Ciebie jako rodzica, w jakim stopniu chciałbyś, aby Twoje dziecko takie było?

-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7

(-7) zdecydowanie nie takie

(7) zdecydowanie takie

Oceń, w jakim stopniu (wpisz imię dziecka) posiada daną cechę.

-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7

(-7) zdecydowanie nie posiada

(7) zdecydowanie posiada

Cecha druga: (nazwa cechy)

Oceń ważność tej cechy dla Ciebie jako rodzica, w jakim stopniu chciałbyś, aby Twoje dziecko takie było?

-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7

(-7) zdecydowanie nie takie

(7) zdecydowanie takie

Oceń, w jakim stopniu (wpisz imię dziecka) posiada daną cechę.

- 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 0 1 2 3 4 5 6 7

(-7) zdecydowanie nie posiada

(7) zdecydowanie posiada

Cecha trzecia: (nazwa cechy)

Oceń ważność tej cechy dla Ciebie jako rodzica, w jakim stopniu chciałbyś, aby Twoje dziecko takie było?

-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7

(-7) zdecydowanie nie takie

(7) zdecydowanie takie

Oceń, w jakim stopniu (wpisz imię dziecka) posiada daną cechę.

-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7

(-7) zdecydowanie nie posiada

(7) zdecydowanie posiada

Proszę wymienić trzy cechy, których Pani/Pan nie ceni i przykłada Pani/Pan wysiłek, aby dziecko ich nie rozwinęło.

Cecha pierwsza: (nazwa cechy)

Oceń ważność tej cechy dla Ciebie jako rodzica, w jakim stopniu chciałbyś, aby Twoje dziecko takie było?

-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7

(-7) zdecydowanie nie takie

(7) zdecydowanie takie

Oceń, w jakim stopniu (wpisz imię dziecka) posiada daną cechę.

-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7

(-7) zdecydowanie nie posiada

(7) zdecydowanie posiada

Cecha druga: (nazwa cechy)

Oceń ważność tej cechy dla Ciebie jako rodzica, w jakim stopniu chciałbyś, aby Twoje dziecko takie było?

-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7

(-7) zdecydowanie nie takie

(7) zdecydowanie takie

Oceń, w jakim stopniu (wpisz imię dziecka) posiada daną cechę.

-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7

(-7) zdecydowanie nie posiada

(7) zdecydowanie posiada

Cecha trzecia: (nazwa cechy)

Oceń ważność tej cechy dla Ciebie jako rodzica, w jakim stopniu chciałbyś, aby Twoje dziecko takie było?

-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7

(-7) zdecydowanie nie takie

(7) zdecydowanie takie

Oceń, w jakim stopniu (wpisz imię dziecka) posiada daną cechę.

-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7

(-7) zdecydowanie nie posiada

(7) zdecydowanie posiada

Załącznik C

Skala doświadczanej trudności wychowawczej (Szymańska)

Proszę ustosunkować się do poniższych twierdzeń:

tr1 Mam z moim dzieckiem sporo trudności wychowawczych.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(0) Nigdy (1) Niesłychanie rzadko (10) Ustawicznie (zawsze)

tr2 Odnoszę wrażenie, że wychowanie mojego dziecka to ciągła walka.

tr3 Odczuwam trudności wychowawcze związane z moim dzieckiem.

tr4 Ustawicznie jestem zdenerwowana/y z powodu konfliktów z dzieckiem.

tr5 Doświadczam często bezsilności w trakcie kontaktu z dzieckiem.

tr6 Z powodu zachowania dziecka jestem stale zagniewana/y.

tr7 Nie daję sobie rady z moim dzieckiem.

tr8 Odczuwam dużo lęku w kontakcie z dzieckiem.

Załącznik D

Skala reprezentacji dziecka (u rodzica) (Szymańska)

Proszę ustosunkować się do poniższych twierdzeń

r1 Moje dziecko zajmuje się rzeczami niepotrzebnymi.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(0) Nigdy (1) Niesłychanie rzadko (10) Ustawicznie (zawsze)

r2 Moje dziecko marnuje bardzo dużo czasu na rzeczy błahe i mało ważne.

r3 Moje zadania są ważniejsze niż zadania dziecka.

r4 Aktywność mojego dziecka jest mało wartościowa.

r5 Moje cele są ważniejsze niż cele dziecka.

r6 Moja aktywność jest ważniejsza niż aktywność dziecka.

r7 Moje pomysły są lepsze od pomysłów dziecka.

r8 Moje potrzeby są ważniejsze niż potrzeby dziecka.

Załącznik E

Skala reakcji na stres (Szymańska)

Proszę ustosunkować się do poniższych twierdzeń:

s1 Szukam rozwiązania w trudnych sytuacjach dotyczących mnie i dziecka.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(0) Nigdy (1) Niesłychanie rzadko (10) Ustawicznie (zawsze)

s2 Radzę sobie z wychowaniem mojego dziecka (nawet gdy jest mi ciężko).

s3 Jak coś idzie nie tak w relacji z dzieckiem to wiem, że i tak w końcu znajdę rozwiązanie.

s4 Nie zrażam się przeciwnościami w wychowaniu mojego dziecka, umiem obejrzeć je z dystansu.

s5 Jak mam trudności w wychowaniu dziecka – to szukam wsparcia specjalisty.

s6 Sięgam po różne konsultacje, jak nie wiem, jak pokierować wychowaniem dziecka.

s7 Radzę sobie z trudnościami z dzieckiem przez stosowanie presji.

s8 Gdy są problemy z dzieckiem, stosuję przymus.

s9 Gdy mam trudności z dzieckiem, wymuszam na nim podporządkowanie.

s10 Mam dosyć wychowywania mojego dziecka.

s11 Gdy jest trudno i nie mogę dogadać się z dzieckiem – wycofuję się.

s12 Gdy tracę siły do radzenia sobie z dzieckiem – wtedy unikam kontaktu z nim.

s13 Gdy pojawiają się trudności w relacji z dzieckiem, nie walczę (zrażam się).

s14 Trudności, których doświadczam w relacji z dzieckiem, bardzo utrudniają mi kontakt z nim.

s15 Schodzę mojemu dziecku z drogi, nie konfrontuję się z nim.

Załącznik F

Skala hamowania aktywności dziecka (Szymańska)

SKALA HAMOWANIA

Proszę ustosunkować się do poniższych twierdzeń:

h1 Ograniczam spotkania mojego dziecka z rówieśnikami.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(0) Nigdy (1) Niesłuchanie rzadko (10) Ustawicznie (zawsze)

h2 Nie pozwalam dziecku pożyczać zabawek innym dzieciom.

h3 Krytycznie wypowiadam się przy dziecku o jego przyjaciółach, kolegach.

h4 Odsuwam się, gdy dziecko chce się do mnie przytulać.

h5 Gdy dziecko chce zająć moją uwagę, każę mu odejść i zająć się czym innym.

h6 Nie pozwalam dziecku na częste zabawy z rówieśnikami, bo mogą być dla niego zagrożeniem.

h7 Krytykuję przy dziecku ważne dla niego osoby np. autorytety (nauczycieli, drugiego rodzica itp.).

h8 Staram się, by dziecko nie przywiązywało się do innych, bo mogą je zranić.

h9 Uczę dziecko, by nie mówiło innym o sobie.

h10 Nudzą mnie opowieści dziecka o kolegach i zabawach z nimi, więc przerywam je.

h11 Przy dziecku nie wyrażam się źle o ważnych dla niego osobach.

h12 Dziecko wymyśla tak głupie zabawy, że nie sposób ich tolerować.

h13 Często muszę ograniczać aktywność dziecka.

h14 Jak dziecko bardzo chce coś zrobić, to mu często zabraniam.

h15 Gdy dziecko do mnie przychodzi i pokazuje różne rzeczy, często nie mam czasu się nim zająć.

h16 Dziecko musi być cicho, gdy załatwiam ważne sprawy.

h17 Krytykuję dziecko za zbytnią dociekliwość.

h18 Mówię dziecku, że jest jeszcze małe i niewiele rozumie.

h19 Tłumaczę dziecku, że ma mnie zawsze słuchać, bo wielu rzeczy jeszcze nie rozumie.

h20 Gdy dziecko nie chce mnie posłuchać, wykazuję mu, że nie ma racji.

- h21** Jestem w stanie wyperswadować dziecku każdy pomysł.
- h22** Lubię stawiać dziecko przed zagadnieniem, którego wiem, że nie rozwiąże.
- h23** Zabraniam dziecku stawiać pytania, dociekać różnych rzeczy.
- h24** Przerywam dziecku, gdy za bardzo „filozofuje”.
- h25** Zabraniam dziecku wygłaszać swoje zdanie.
- h26** Zabraniam dziecku wydawać własne sądy.
- h27** Zabieram dziecku zabawki, które brudzą: farby, kredki, plastelinę.
- h28** Nie zabieram dziecku zabawek, które brudzą, ale jak coś zniszczy, krzyczę na nie.
- h29** Pozwalam dziecku bawić się, gdzie chce, ale jak coś zniszczy, krzyczę na nie.
- h30** Nie pozwalam dziecku bawić się puzzlami, klockami – bo potem jest straszny bałagan.
- h31** Jak dziecko coś zbuduje, każę mu to rozkładać i sprzątać.
- h32** Nie pozwalam dziecku na zaśmiecanie domu swoimi wytworami: rysunkami, konstrukcjami.
- h33** Nie pozwalam dziecku biegać, żeby się nie przewróciło albo nie spociło.
- h34** Karzę dziecko, jeżeli zniszczy w czasie zabawy ubrania.
- h35** Nie pozwalam dziecku chodzić po drabinkach, żeby nie spadło.
- h36** Zabraniam dziecku zabaw, w czasie których może się pobrudzić (np. w piaskownicy czy na zjeżdżalni).
- h37** Gdy dziecko chce iść na plac zabaw – przy dobrej pogodzie – odmawiam (brak czasu, zła pogoda).
- h38** Zabraniam dziecku na wycinanie w domu nożyczkami.
- h39** Ograniczam zabawy dziecka (z piłką, skakanką). Są ważniejsze i bardziej pożyteczne rzeczy do robienia.

Załącznik G

Kwestionariusz do pomiaru dyrektywności rodziców DAiS-R (Szymańska)

Po przeczytaniu pytania, proszę zakreślić kółkiem odpowiedź 1, 2, 3 lub 4. Ważne jest, aby ustosunkować się do **wszystkich pytań**. Należy pracować szybko i nie zastanawiać się zbyt długo nad znaczeniem pytań, ale również nie udzielać odpowiedzi przypadkowych. Proszę odpowiadać na pytania według kolejności i starać się żadnego nie pominąć.

da3 Każdy powinien sam zapracować na swój sukces.

- 1 – nie zgadzam się
- 2 – raczej się nie zgadzam
- 3 – raczej się zgadzam
- 4 – zgadzam się

da6 Tłumaczenie niewiele daje, raczej trzeba być stanowczym i konsekwentnym.

da7 Przychylanie się do próśb innych osób jest nieprzyjemne.

da8 Nie należy pozwalać dzieciom na zbyt wiele i raczej „trzymać krótko”.

da11 Czasem dzieci trzeba karać, inaczej stają się rozpuszczone.

da14 Irytuje mnie, gdy każę coś komuś zrobić, a on tego nie robi.

da16 Ludzie zbyt dużo oczekują od innych.

da18 Wolę ukarać dziecko raz, niż co chwila zwracać mu uwagę.

da22 Prośenie innych o pomoc jest upokarzające.

da23 Nie interesuję się, z kim bawi się moje dziecko, to jego sprawa.

da24 Denerwują mnie żebracy na ulicy.

da25 Podwładni zawsze powinni słuchać szefa.

da26 Dzieci mają to do siebie, że zawracają głowę rzeczami naprawdę nieistotnymi.

da28 Moi rodzice trzymali mnie krótko i ja też tak wychowuję swoje dzieci.
To najlepsza metoda.

da34 Cenię sobie posłuszeństwo.

da35 Wolę, gdy dzieci radzą sobie same, niż gdy zwracają się do mnie po pomoc.

da41 Wolę zrobić coś sam/sama, niż prosić innych o pomoc.

da42 Czasami najlepszą metodą jest podniesiony głos.

- da44** Nie wdaję się w zbędne dyskusje, nie ma sensu dyskutować o rzeczach nieistotnych.
- da46** Denerwuje mnie, gdy ktoś mnie wciąż o coś prosi.
- da50** Gdy wydaję polecenie, staram się mówić stanowczo i brzmieć groźnie.
- da51** Lubię, gdy dzieci lub podwładni się mnie boją.
- da52** Polecenia wydaję podniesionym głosem.
- da53** Często upokarzam inne osoby.
- da54** Lubię kpić z błędów innych osób.
- da55** Gdy zwracam komuś uwagę, lubię dodać do tego jakąś złośliwość.
- da56** Wściekam się, gdy ktoś robi coś źle i zaraz muszę mu to powiedzieć.
- da57** Często się kłócę.
- da58** Jak ktoś czegoś nie umie i przychodzi do mnie po pomoc, odsyłam go do innych.
- da59** Jak już komuś pomagam, to lubię przy tym go upokorzyć.
- da60** Nie uznaję bitwy na pięści, ale na słowa – tak.

Załącznik H

Skala poczucia akceptacji i nieakceptacji kontroli PAiNK (Szymańska)

INSTRUKCJA

Poniżej znajduje się sześć historyjek. Każda historyjka ma cztery możliwe rozwiązania (*a, b, c, d*), na które składają się reakcje rodzica na różne zachowania dziecka. Proszę na skali od *całkowicie błędne* do *bardzo słuszne* ocenić słuszność zachowania rodzica dla każdej wersji (*a, b, c, d*).

Proszę czytać i zaznaczać odpowiedzi po kolei – dopiero po udzieleniu odpowiedzi do punktu *a* przechodzić do czytania punktu *b* itd. Proszę nie zmieniać udzielonych wcześniej odpowiedzi.

Historyjka pierwsza

Trzyletni Krzysio wylał sok pomarańczowy na nową sofę. Gdy po powrocie ze szkoły starszy brat Tomek dowiedział się, że małemu uszło to płazem, miał pretensje, że jak sam poplamiał dywan farbami, to musiał go prac. Powiedział, że to jest niesprawiedliwe. Potem pobiegł do swojego pokoju i odmówił przyjścia na kolację.

d1) Mama zawołała Tomka. Gdy nie chciał zejść – poszła i powtórzyła, że ma iść na kolację. Przyznała, że miał prawo poczuć się skrzywdzony. Tłumaczyła, że czasem już nie ma siły i popełnia błędy. Domagała się z jego strony wyrozumiałości i przyjścia na kolację.

Proszę ocenić słuszność zachowania matki, zakreślając kółkiem odpowiednią cyfrę:

- 1 – całkowicie błędne
- 2 – błędne
- 3 – może być
- 4 – słuszne
- 5 – bardzo słuszne

Historyjka trzecia

Jola ma 8 lat i coraz częściej kłamie. Nie skutkuje tłumaczenie. Dziś podkradła siostrze obrazek i przyniosła mamie w prezencie, twierdząc, że sama go namalowała.

b3) Mama skarciła dziewczynkę i kazała natychmiast odnieść obrazek siostry na miejsce. Było dla niej bardzo przykre przekonać się, że córka znówu kłamie. Popadła w przygnębienie.

- 1 – całkowicie błędne
- 2 – błędne
- 3 – może być
- 4 – słuszne
- 5 – bardzo słuszne

Historyjka czwarta

Hania wróciła ze szkoły z uwagą od nauczycielki, że znówu nie odrobiła pracy domowej. Co więcej, mama zauważyła, że w dzienniczku brakuje kilku stron. Hania przyznała się, że wyrwała z dzienniczka dwie strony z uwagami.

d4) Matka usiadła i dopilnowała, żeby Hania odrobiła wszystkie zaległe prace domowe. Trwało to długo, ale wieczorem pozwoliła Hani obejrzeć film.

- 1 – całkowicie błędne
- 2 – błędne
- 3 – może być
- 4 – słuszne
- 5 – bardzo słuszne

Historyjka piąta

Matka zauważyła, że jej 13-letnia córka umawia się ze znacznie starszym od siebie chłopakiem. Zwróciło też jej uwagę to, że Magda na spotkania ubiera się bardzo starannie, nie zapominając o efektownej bieliźnie. Kiedy w sobotę powiedziała, że wróci bardzo późno, a może nawet dopiero jutro rano, mama:

a5) Powiedziała Magdzie, że jest za mała, żeby spędzać całe noce poza domem. Nie pozwoliła pójść na spotkanie, tłumacząc, że nie ma zaufania ani do córki, ani do jej chłopaka. Opowiedziała kilka zdarzeń ze swojego życia i obejrzeli razem film.

- 1 – całkowicie błędne
- 2 – błędne
- 3 – może być

- 4 – słuszne
- 5 – bardzo słuszne

Historyjka szósta

Jurek pobił się z Krzyśkiem w szkole. Zdarzało się to coraz częściej. Jurek tłumaczył, że Krzysiek go prześladuje, zaczepia i wyśmiewa się z niego.

b6) Rodzice uznali, że Jurek miał prawo zdenerwować się, bo znając Krzyśka, wiedzieli, że potrafi być bardzo dokuczliwy.

- 1 – całkowicie błędne
- 2 – błędne
- 3 – może być
- 4 – słuszne
- 5 – bardzo słuszne

Załącznik I

Skala temperamentu dziecka DOTS-R (Śliwińska, Zawadzki, Strelau)

(Zaprezentowano jedynie pytania wykorzystane w badaniu. Uwaga kolejność pytań nie jest tożsama z kolejnością oryginalnego narzędzia)

t1 Musi upłynąć sporo czasu zanim przyzwyczai się do jakiegoś nowego przedmiotu w domu.

1 – zdecydowanie nie

2 – raczej nie

3 – raczej tak

4 – zdecydowanie tak

t2 Długo dostosowuje się do nowego rozkładu dnia.

t3 Zmiany planów powodują, że jest niespokojny.

t4 Kiedy coś znajduje się nie na swoim miejscu, trudno mu się do tego przyzwyczaić.

t5 Z trudem zmienia swoje przyzwyczajenia.

t6 Śmieszy go wiele rzeczy.

t7 Rzadko śmieje się i niewiele rzeczy go rozśmiesza.

t8 Często się uśmiecha.

t9 Wydaje mi się, że nie śmieje się często.

t10 Ma zwykle radosny nastrój.

t11 Często śmieje się w ciągu dnia.

t12 Ogólnie biorąc, jest szczęśliwym człowiekiem.



Agnieszka Szymańska, dr psychologii. Pracuje w Instytucie Psychologii na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej UKSW. Wśród jej zainteresowań naukowych znajduje się problematyka błędu wychowawczego, doświadczenia w procesie wychowawczym oraz modelowanie przy pomocy układów równań strukturalnych SEM i poszukiwanie wzorów w danych (*data mining*).



Elżbieta Aranowska, prof. dr hab., jest matematykiem, socjologiem i metodologiem psychologii. Zajmuje się głównie tworzeniem i upowszechnianiem nowych rozwiązań do analizy danych pomiarowych w naukach empirycznych. Jest kierownikiem Katedry Metodologii Badań Psychologicznych w Instytucie Psychologii na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej UKSW. Przez kilka lat prowadziła Katedrę Psychologii Poznawczej na Wydziale Psychologii UW oraz Katedrę Akustyki na Wydziale Reżyserii Dźwięku UMFC. Wypromowała kilkudziesięciu magistrów psychologii i siedmiu doktorów. Jest autorką sześciu książek i kilkudziesięciu artykułów naukowych.