

Wzory interakcji w rodzinach z dziećmi w okresie wczesnej adolescencji i wczesnej dorosłości na podstawie przebiegu gry interakcyjnej

MARIA KIREJCZYK

Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

STRESZCZENIE

Zgodnie z systemowym modelem rodziny, jej efektywne funkcjonowanie w dużym stopniu zależy od zdolności przystosowywania się do nieuchronnych przemian związanych z rozwojem wszystkich jej członków. Interakcja rodzice – dzieci powinna się zmieniać jakościowo. Newralgicznym punktem dynamiki tych zmian wydaje się okres dojrzewania dziecka. Jest to czas, kiedy rodzice mogą wypracować nowe, inne sposoby postępowania – takie, jakie będą adekwatne w kontakcie z osobą dorosłą, którą w tym czasie staje się ich dziecko. Celem prezentowanych badań było określenie, czym różnią się wzory interakcji zadaniowych rodzice – dziecko w kolejnych fazach życia rodzinnego. Porównano dwie grupy rodzin: z dziećmi wchodzącymi w okres dojrzewania (uczniowie gimnazjum) oraz z dziećmi w wieku wczesnej dorosłości (studenci). Do diagnozy wzorów interakcji posłużyła eksperymentalna metoda badania komunikacji w rodzinie – gra interakcyjna. Analiza czynnikowa pozwoliła wyróżnić cztery wzory interakcji. Ze względu na to, kto okazał się liderem, podzielono rodziny na dzieckocentryczne, matkocentryczne, ojcocentryczne oraz takie, w których brak było wyraźnego lidera. Zmienia grupująca – wiek dziecka – nie była związana z żadnym z tych typów. Związany z nimi był natomiast poziom wykształcenia rodziców. Wysokie wykształcenie matki wyznaczało wzór

matkocentryczny. Komunikacja w tych rodzinach była najbardziej efektywna – grupa najlepiej radziła sobie z zadaniem eksperymentalnym. Niskie wykształcenie ojca korelowało ze wzorem dzieckocentrycznym, który okazał się stosunkowo mało efektywny. Z przeprowadzonych badań wynika, że styl komunikacji, wbrew oczekiwaniom, nie różnicuje zasadniczo rodzin z dzieckiem we wczesnym okresie dojrzewania i we wczesnej dorosłości. Być może wzór interakcji wypracowywany w rodzinie przez lata nie zmienia się dość plastycznie lub też bardzo wyraziście determinują go inne czynniki.

Słowa kluczowe: psychologia rodziny, interakcja wychowawcza, komunikacja w rodzinie, psychologia wychowawcza

WPROWADZENIE

Interakcja wychowawcza w rodzinie

Rodzina jako obszar tak zwanej pierwotnej socjalizacji jest z pewnością najważniejszym ze wszystkich środowisk wychowawczych. Dziecko przebywa w rodzinie bardzo długo (obecnie około 20 lat), a jej wpływ w tym czasie jest szczególnie ze względu na więź łączącą je z rodzicami od urodzenia aż do opuszczenia domu rodzinnego i później. Ludzkie dziecko jest „skazane” na życie w rodzinie pochodzenia aż do osiągnięcia pełnej dojrzałości spo-

lecznej, przy czym to właśnie rodzina do życia w społeczeństwie ma je przygotować. Można by pomyśleć, że w pierwszym okresie życia zadania rodziny ograniczają się do zapewnienia dziecku opieki, niezbędnej do przetrwania biologicznego. Tymczasem właściwie od momentu przyjścia na świat w rodzinie rozpoczyna się wieloletni proces socjalizacji, czyli przekazywania dziecku wszystkich informacji i umiejętności przydatnych do życia w kulturze i społeczeństwie, w którym się urodziło. Mimo że inne środowiska wychowawcze, czyli szkoła czy grupa rówieśnicza, wywrą w przyszłości niekwestionowany wpływ na dorastającego człowieka, to właśnie rodzice nauczą go patrzeć na świat ich oczami.

System rodzinny istnieje w określonym środowisku lokalnym, społeczeństwie, kulturze, momencie historycznym. W tym czasie i w tym miejscu ludzie uznają pewne kwestie za oczywiste i to właśnie ich oczekują. „Wiedzą”, jaka jest rzeczywistość, jak tak zwany przyzwoity człowiek powinien postępować, o co warto się starać, a co nie jest warte wysiłku i uwagi. Każde społeczeństwo znajduje własne odpowiedzi na pytania dotyczące natury świata i człowieka, każde tworzy własne normy i wartości i traktuje je jako jedyne i oczywiste. Te właśnie oczywistości zostaną dziecku przekazane w toku wychowania. Dziecko uczy się ich podczas ciągłego kontaktu z matką, która pozostaje pod ich wpływem. Matka i dziecko tworzą własny, unikatowy świat znaczeń, który pośredniczy w transmisji systemu znaczeń społeczeństwa. Niektóre ze znaczeń w tym prywatnym świecie są specyficzne i rozumiane tylko przez tę parę, inne – czerpane z otoczenia, są częścią uniwersalnego systemu (Dryll, 2003a). Świat znaczeń matki i dziecka tworzy się i stale wzbogaca w toku ich codziennych interakcji.

Interakcja jest tutaj rozumiana w ujęciu, jakie proponuje interakcjonizm symboliczny. Jest to działanie wspólnie podejmowane przez dwie osoby lub więcej, które komunikując się z sobą, wpływają nawzajem na swoje zachowanie (Nowak-Dziemianowicz, 2002). Uczestnicy interakcji są podmiotami. Oznacza

to, że w ich współdziałaniu wytwarzają się nowe jakości, które nie mogłyby powstać na skutek działania każdej z tych osób indywidualnie. W tym sensie interakcja wzbogaca każdego z uczestników, jednak korzyści, które z niej oni wynoszą, mogą być różne (Dryll, 1994).

Interakcje dziecka i matki są specyficzne, są bowiem interakcjami wychowawczymi, a więc takimi, gdzie z góry zakłada się nierówność statusów uczestników. Matka jest stroną, która nadaje relacji kształt i jest za nią odpowiedzialna. To ona jest osobą sprawującą kontrolę i podejmującą decyzje, ale też właśnie ona ma obowiązek zawsze brać pod uwagę dobro dziecka i rezygnować z tego, co mogłoby temu dobru zagrażać. Z kolei dziecko nie decyduje w pełni o sobie, musi podążać za matką i dostosowywać się do jej wymagań i sposobu komunikacji. W zamian otrzymuje jednak opiekę, pomoc i prawo do popełniania błędów. Należy zaznaczyć, że wychowawcy przypisuje się również sprawczość – to on ma wpływ na przyszłość dziecka. Jego poczynania kształtują życie psychiczne partnera interakcji (Dryll, 2003). Istotnym elementem interakcji wychowawczej, o którym nie należy zapominać, jest fakt, że dziecko, mimo niższego statusu, wnosi w nią twórczy wkład i ją współtworzy. Interakcja wychowawcza jest to „sposób współdziałania i wzajemnego oddziaływania na siebie osób o różnym statusie” (Dryll, 1994, s. 117).

Tak jak każda interakcja, tak i interakcja wychowawcza nie mogłaby mieć miejsca, gdyby nie konwencje społeczne, wiedza potoczna, która kształtuje wyobrażenia uczestników o tym, jak powinna przebiegać i jakie są role poszczególnych osób (w tym wypadku wychowawcy i wychowanka). Jako że dziecko jest jeszcze „czeladnikiem” w warsztacie konwencji społecznych, to wychowawca – „mistrz” musi nauczyć je scenariusza społecznych zdarzeń. Rola rodzica jest więc w tej sytuacji podwójna: jest jednocześnie aktorem i reżyserem spektaklu zwanego interakcją wychowawczą.

Świat znaczeń matki i dziecka zaczyna się tworzyć już w pierwszych miesiącach życia

niemowlaka. Matka traktuje jako znaczące wybrane zachowania dziecka i odpowiada na nie, nadając im znaczenie. Dziecko tego znaczenia się uczy, zaczyna rozumieć, które z ciągu jego działań wywierają wpływ na matkę (na przykład płacz powoduje, że niemowlę dostaje pokarm). Matka oczywiście odpowiada wybiórczo, traktując jako próby komunikacji te zachowania, które są nimi w jej przeświadczeniu. Tak więc interakcje matki z niemowlęciem są kształtowane przez jej wyobrażenia na temat życia psychicznego i znaczenia zachowań małego dziecka (Dryll, Cierpka, 1996).

Hoogsteder, Maier i Elbers (za: Dryll, 2001) wśród interakcji dziecka z dorosłym wyróżniają trzy typy: interakcje zabawowe, zadaniowe i edukacyjne. Interakcje te mają różne cele, dlatego charakteryzują je różne formy komunikacji. Interakcja zabawowa jest symetryczna, a jej celem jest wspólne przeżywanie przyjemności, okazywanie sobie ciepła i sympatii. Interakcja zadaniowa jest asymetryczna – liderem jest dorosły. Ponieważ chodzi tu o jak najszybsze wykonanie konkretnego zadania, komunikacja składa się głównie z instrukcji (ze strony dorosłego) i wypowiedzi komplementarnych do nich (ze strony dziecka). Interakcja edukacyjna ma na celu rozwój dziecka, a wykonanie zadania jest na dalszym planie. Dorosły i dziecko podejmują wspólną działalność, której głównym celem jest opanowanie przez dziecko pewnych umiejętności. Komunikaty dorosłego to głównie rady, wyjaśnienia, zachęty, sugestie, oceny i metakomunikaty.

Interakcje, których celem jest przekazanie pewnej wiedzy lub umiejętności przez osobę bardziej kompetentną, są charakterystyczne dla całego okresu dzieciństwa. Można uznać, że interakcje te są zorganizowane w podobny sposób, niezależnie od tego, co jest przedmiotem nauczania. Wood, Bruner i Ross (1976) proponują model tego typu interakcji, posługując się pojęciem *scaffolding* (rusztowanie). Ich zdaniem, dorosły w interakcji edukacyjnej z dzieckiem jest w stanie umożliwić mu wykonanie zadań, które bez tego byłyby poza zasięgiem jego możliwości. „Rusztowanie” to sposób, w jaki dorosły strukturalizuje zada-

nie, dzieląc je na mniejsze czynności, które dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, a czego nie uczyniłoby bez wsparcia nauczyciela czy rodzica. W ten sposób dziecko uczy się struktury owej czynności.

W miarę nabywania kompetencji przedmiotem nauczania stają się czynności coraz bardziej skomplikowane. W późniejszym okresie życia liczba interakcji edukacyjnych zmniejsza się na korzyść liczby interakcji zadaniowych. Rodzice wchodzą w interakcje z dzieckiem od momentu jego narodzin, nie znaczy to jednak, że umieją to robić coraz lepiej. Ponieważ na każdym etapie rozwoju wzory interakcji powinny wyglądać inaczej, rodzice przez cały okres rozwoju dziecka są zmuszeni weryfikować dotychczas adekwatne zachowania.

Każda rodzina jest narażona na kryzysy, czyli takie momenty, w których dotychczas skuteczne mechanizmy przestają być przydatne. Dalsze funkcjonowanie systemu zależy wtedy od jego elastyczności, a więc umiejętności przystosowania się do zmian i wypracowania nowych sposobów postępowania. Kryzysy mogą się wiązać z wydarzeniami w środowisku zewnętrznym (zmiana systemu politycznego, społecznego czy utrata pracy), które pośrednio lub bezpośrednio wpływają na rodzinę jako całość. Są też takie kryzysy, które w sposób naturalny dotyczą wszystkich, a wynikają z dojrzewania osób tworzących dany system. Dzieje się tak zarówno wtedy, gdy młodzi ludzie zaczynają planować założenie rodziny, wtedy, gdy zawierają małżeństwo i podejmują wysiłek wychowania dzieci, jak i wtedy, gdy dzieci opuszczają rodzinne gniazdo, a rodzice kończą pracę zawodową i wchodzą w wiek emerytalny. Jakość życia rodzinnego zależy więc w dużym stopniu od umiejętności dostosowania się do nieuchronnych zmian. Mimo że wyzwania, z którymi muszą sobie poradzić wszystkie rodziny, są podobne, to oczywiście każda radzi sobie z nimi na swój sposób (Ostoja-Zawadzka, 1994).

W wielu rodzinach wyzwanie stanowi przeformułowanie relacji rodziców z dorastającymi dziećmi. Adolescencja to okres, w któ-

rym grupa rówieśnicza staje się tak ważna, jak nigdy wcześniej i nigdy potem. Rodzice przestają być centrum świata społecznego i spadają z piedestału – ich autorytet słabnie, a decyzje są coraz częściej krytykowane. Badania Colemana (za: Katra, 2003) pokazują, że zarówno rodzice, jak i dzieci przeżywają w tym okresie wiele niepokoju we wzajemnych kontaktach. Rodzice borykają się z wątpliwościami co do swojej adekwatności w roli rodzicielskiej, nie mają już takiej jak wcześniej pewności, jak powinni wychowywać swoje dzieci, czują się mało kompetentni i efektywni. Jednocześnie cieszą się z rosnącej samodzielności swoich dzieci i z niepokojem obserwują ich wchodzenie w świat.

Dojrzwienie jest drogą, której początkiem jest dzieciństwo, a końcem – dorosłość. Rodzice muszą się pogodzić z faktem, że ich dzieci stają się dorosłymi osobami i tak powinni je traktować. Wpływ rodzicielski staje się coraz mniejszy, relacje – coraz bardziej partnerskie. Mimo że więź między rodzicami i dziećmi się rozluźnia, nie oznacza to, że przestają oni być sobie bliscy. Bliskość ta musi jednak znaleźć nową formę.

Interakcje rodziców z dziećmi przechodzą ewolucję od pełni odpowiedzialności rodzicielskiej w okresie wczesnego dzieciństwa do równorzędnego statusu partnerów w okresie osiągnięcia przez już dorosłe dziecko pełnej samodzielności. Niewralgicznym momentem w tym procesie wydaje się okres dojrzwiania dziecka, kiedy przeformułowanie relacji z rodzicami jest dla wielu nastolatków kwestią priorytetową. Prawdopodobnie wtedy właśnie dochodzi do ustalenia jakościowo nowego wzoru interakcji – nie wystarczy, że rodzice zaczną swoją latorośl traktować jako trochę starszą i bardziej samodzielną, jak to czynili poprzednio na kolejnych etapach rozwojowych. Teraz muszą zmienić wzory interakcji, które były funkcjonalne w kontakcie z dzieckiem, na takie, które są odpowiednie w kontakcie z osobą dorosłą.

Problematyka badań własnych

Problematyka niniejszej pracy dotyczy wzorów interakcji dziecka z rodzicami w sytu-

acji zadaniowej. Ponieważ wzory interakcji w rodzinach są stałe, można przyjąć, że postawienie członków rodziny w sytuacji eksperymentalnej pozwoli odkryć nawykowe sposoby postępowania, charakterystyczne dla tych systemów.

Za ramy teoretyczne niniejszego opracowania posłużyła teoria systemowa. Zwłaszcza nurt strukturalny tego paradygmatu zwraca szczególną uwagę na konieczność dostosowywania się rodziny do zmian związanych z rozwojem jej członków. Efektywne funkcjonowanie systemu w okresach kryzysu zależy od równoważenia się dwóch tendencji: tendencji do zmiany i zachowania *status quo*. Zakładano, że dojrzwienie dziecka jest procesem wymuszającym na rodzinie jakościową zmianę.

Na tej podstawie przewiduję, że wyróżnione w toku analizy wzory interakcji będą się różniły w badanych grupach, to znaczy komunikacja będzie przebiegała inaczej w rodzinach z dzieckiem we wczesnej fazie adolescencji, a inaczej w rodzinach z dzieckiem we wczesnej dorosłości (po zakończeniu tego procesu).

Zakładam, że ewolucja interakcji rodziców i dzieci przebiega od nierównego statusu uczestników w okresie wczesnego dzieciństwa do relacji partnerskich po osiągnięciu przez dziecko dorosłości. Z tego powodu przewiduję, że wzory interakcji w rodzinach z dzieckiem we wczesnej dorosłości będą miały charakter bardziej partnerski niż w rodzinach z dzieckiem w fazie wczesnej adolescencji, gdzie wyraźnym liderem okaże się ktoś z rodziców.

Pytania badawcze dotyczą również tego, które z wyróżnionych wzorów interakcji są najbardziej efektywne. Zgodnie z nurtem komunikacyjnym teorii systemowej, efektywną komunikację charakteryzuje skupienie na poziomie treściowym, a nie relacyjnym (Iniewicz, 2003). Można więc przewidywać, że rodziny, które w toku interakcji skupią się na poziomie relacyjnym, będą się komunikowały najmniej efektywnie. Natomiast efektywność komunikacji nie będzie związana z fazą życia rodziny.

METODA

Schemat badań

Badania miały charakter quasi-eksperymentu.

Zmienną niezależną kryterialną był wiek dziecka, traktowany jako wyznacznik fazy cyklu życia rodzinnego. Dzieliła ona badane rodziny na dwie grupy: z dzieckiem we wczesnej fazie adolescencji oraz z dzieckiem w okresie wczesnej dorosłości. Linia podziału przebiegała zgodnie z etapami edukacji – grupę pierwszą utworzyły rodziny z dziećmi uczącymi się w gimnazjum, grupę drugą rodziny z dziećmi, które studiowały. Kolejną **zmienną niezależną** była płeć dziecka. W każdej z grup wiekowych połowę stanowiły dzieci płci żeńskiej, a połowę dzieci płci męskiej. Kontrolowano również wykształcenie rodziców, jako zmienną potencjalnie zakłócającą.

Zmiennymi zależnymi były:

- wzory komunikacji w rodzinie, badane za pomocą gry interakcyjnej,
- efektywność komunikacji w rodzinie, również mierzona za pomocą gry interakcyjnej.

Osoby badane i przebieg badań

Wszystkie rodziny biorące udział w badaniach były rodzinami pełnymi, nierekonstruowanymi, z jednym dzieckiem. Młodsze dzieci uczęszczały do I, II lub III klasy gimnazjum. Starsi byli studentami studiów dziennych dowolnego roku wyższej uczelni. W tej grupie wprowadzono dodatkowe warunki: dziecko musiało zamieszkiwać z rodzicami i pozostawać na ich utrzymaniu.

Badane rodziny pochodziły z różnych środowisk i różniły się statusem społecznym. Większość rodziców miała wykształcenie średnie lub wyższe, nieliczni zakończyli edukację na szkole podstawowej lub zawodowej. Dane dotyczące wykształcenia rodziców prezentuje tabela 1. Z przedstawionych danych wynika, że w liczącej 62 osoby grupie rodziców 30 miało wykształcenie wyższe, a 25 – średnie. Trzy osoby zdobywały wykształcenie po maturze, nie kończąc studiów

Tabela 1. Dane dotyczące wykształcenia rodziców w grupie gimnazjalnej i studenckiej

Grupa	Niższe niż średnie	Średnie	Po-licealne /Licencjat	Wyższe	W sumie
Gimnazjum	2	14	1	13	30
Studia	2	11	2	17	32
W sumie	4	25	3	30	62

magisterskich. Tylko 4 osoby miały wykształcenie niższe niż średnie. W obu grupach wiekowych wykształcenie rodziców rozkładało się podobnie.

W sumie przebadano 31 rodzin, 15 w grupie gimnazjalnej i 16 w grupie studenckiej. W grupie gimnazjalnej znalazło się 8 rodzin, które miały córki, oraz 7 rodzin, które miały synów. Wśród dzieci w grupie studenckiej było 8 kobiet i 8 mężczyzn. Średni wiek dzieci w badanych rodzinach wynosił odpowiednio 15,0 (SD = 0,88) i 21,0 (SD = 1,52) w pierwszej i drugiej grupie. Jeśli wziąć pod uwagę zmienną płci, średnie wieku dzieci wyniosły w grupie gimnazjalnej 15,0 (SD = 0,75) wśród dziewczynek i 15,14 (SD = 1,06) wśród chłopców, natomiast grupę studencką charakteryzowały średnie wieku na poziomie 21,12 (SD = 1,45) u kobiet i 21,0 (SD = 1,69) u mężczyzn.

Rekrutacja osób badanych odbywała się za pośrednictwem szkoły (w wypadku grupy gimnazjalistów) lub uczelni (w wypadku studentów). Kolejnym etapem był kontakt telefoniczny z badanymi, który obejmował:

- przedstawienie się i wyjaśnienie, że badania są prowadzone w ramach pracy magisterskiej, której problematyka obejmuje psychologię rodziny,
- krótki opis procedury – badania polegają na zabawie, w której udział wezmą wszyscy członkowie rodziny razem,
- uzgodnienie terminu spotkania.

Wszystkie spotkania odbyły się w domach. Osoby badane za swój udział nie otrzymywały żadnego wynagrodzenia.

Narzędzie badawcze

Solvberg i Blakar (za: Suchar, 1984), norwescy psychologowie zajmujący się problematyką komunikacji, zaproponowali eksperymentalną metodę, przydatną w jej badaniu. Autorzy wyszli z założenia, że aby komunikacja była skuteczna, partnerzy muszą „dzielić wspólną rzeczywistość”, a więc być zanurzeni we wspólnym świecie znaczeń, dysponować przynajmniej podobną definicją sytuacji, w której się znajdują, uruchamiać podobne skrypty decydujące o jej przebiegu. Jednak praktycznie nigdy dwoje ludzi, którzy usiłują się porozumieć, nie dysponuje tymi samymi informacjami, a te, które posiadają, interpretują inaczej. O skuteczności komunikacji w dużym stopniu musi więc decydować umiejętność decentracji, odejścia od własnego punktu widzenia. Jednostka, która chce skutecznie komunikować się z inną, musi umieć się dostosować do faktu, że rzeczywistość nie jest taka, jak na początku zakładała. Innymi słowy, musi zakładać, że jej rzeczywistość nie jest rzeczywistością partnera interakcji. Dlatego też autorzy stworzyli zadanie eksperymentalne, które skłaniałoby partnerów interakcji do przekonania, że znajdują się w tej samej sytuacji, podczas gdy w istocie znajdowałiby się w różnej. Rozwiązanie takiego zadania w dużym stopniu będzie zależało od umiejętności decentracji uczestników.

Osoby uczestniczące w grze interakcyjnej otrzymują dwie mapy miasta. Jedna z nich musi przeprowadzić drugą przez miasto oznaczoną drogą do określonego punktu. Uczestnicy są przekonani, że mapy są takie same, mimo że nieznacznie się różnią. Rozwiązanie zadania jest uzależnione od tego, czy będą w stanie odkryć różnicę. Użycie gry interakcyjnej pozwala zdiagnozować dwa aspekty komunikacji: sposób, w jaki partnerzy definiują występujące trudności komunikacyjne, oraz narzędzia używane przez nich do poprawy komunikacji.

Gra interakcyjna może być wykorzystywana rozmaicie. Sami autorzy używali jej do badania komunikacji w diadach małżeńskich. Prowadzone były badania kliniczne. Wikran,

Faleide i Blakar (1978) porównywali komunikację w diadach małżeńskich, które miały dziecko chore na astmę, i takich, które miały dziecko cierpiące na schorzenie o podłożu somatycznym. Z kolei Blakar, Paulsen i Solvberg (1978) porównywali diady małżeńskie, które miały dziecko chore na schizofrenię, i takie, których dziecko było zdrowe psychicznie oraz nigdy nie weszło w konflikt z prawem. Prowadzone badania wskazały na różnice w zakresie sposobu komunikowania się małżonków posiadających dzieci chore i zdrowe. Znaczący dla komunikacji małżeńskiej okazał się również charakter choroby dziecka. Badania potwierdziły równocześnie użyteczność gry interakcyjnej do diagnozowania różnych aspektów komunikacji.

Suchar (1984) proponuje, by metodę zastosować do obserwacji interakcji dziecko–rodzice. W tej formie została wykorzystana w opisywanych badaniach i dlatego też opisuję procedurę badawczą dla tego wariantu. Rodzice (jako para) i dziecko otrzymują dwie mapy tego samego miasta i zostają poinformowani, że zadanie rodziców polega na przeprowadzeniu dziecka przez miasto dwiema drogami. Drogi są zaznaczone tylko na mapie rodziców. Podczas wykonywania zadania obowiązują pewne zasady:

- uczestnicy mają udzielać sobie informacji słownej,
- dziecko może zaznaczać na swojej mapie wskazówki rodziców,
- nie wolno pokazywać sobie nawzajem map.

Zadanie składa się z dwóch tras. Pierwsza trasa (z punktu A do B) jest trasą próbną – jest stosunkowo krótka i służy oswojeniu się z zadaniem. Jej funkcją jest również wzmocnienie motywacji badanych przez osiągnięcie sukcesu. Druga trasa (z punktu E do B) jest zdecydowanie dłuższa i trudniejsza. Na trasie dziecka jest zaznaczona dodatkowa droga, tak że dziecko i rodzice mają *de facto* różne mapy, nie wiedząc o tym. Ich zadanie jest w ten sposób utrudnione i w istocie polega na odkryciu różnicy.

Zadanie uznane jest za zakończone jeśli:

- rodzice doprowadzą dziecko do punktu B drugą trasą,

- rodzina odkryje, że mapy są różne i zrezygnuje z dalszej zabawy.

Prowadzący powinien przerwać badanie jeśli:

- jego rozwiązywanie trwa dłużej niż 40 minut i w tym czasie nie uda się odkryć różnicy,
- między członkami rodziny ujawnią się silne emocje.

Przebieg badania nagrywa się, po czym spisuje i dokonuje analizy. Wypowiedzi, zarówno dziecka, jak i rodziców, zostały podzielone na jednostki funkcjonalne i przypisane do jednego z 28 różnych kategorii.

Spis kategorii:

1. **Wydawanie poleceń i instrukcji.** Do tej kategorii zostały zaliczone:

- polecenia i instrukcje, które mają formę nakazu,
- informowanie partnera interakcji, co „ma” lub powinien zrobić,
- polecenia, które „w domyśle” są nakazami, czyli na przykład: „Na trzecim w lewo” (w domyśle: „skręć”),
- proponowanie powrotu do początku trasy.

Na przykład: „No to ustaw sobie tak, żebyś miała A na dole”, „To jedziemy do góry”, „Potem idziesz prosto, potem idziesz w dół”, „Poznajasz”, „Mijasz jedno skrzyżowanie, które jest w lewo”, „Najpierw mi mów ile mam pójść prosto”.

2. **Pytanie o informację.** Do tej kategorii zostały zaliczone pytania o informację, dotyczące zarówno tego, gdzie jest, co robi i co już zrobił partner interakcji, jak i tego, co sam pytający powinien w danym momencie zrobić. Na przykład: „Już w dół poszłaś?”, „Ale Ty jesteś w rogu czy jesteś w takiej drodze dojazdowej?”, „Na samym początku?”, „A gdzie Ty jesteś?”, „Co masz po lewej stronie, a co po prawej?”, „A u góry macie też cegielkę nad tym?”, „Kiedy ten skręt w lewo ma nastąpić?”.

W tej kategorii znajdują się jedynie pytania o konkretne czynności. Pytania ogólne typu: „I co teraz?”, „I co dalej?” są zaliczane do kategorii pytań o instrukcję.

3. **Pytanie o informację zwrotną.** W tej kategorii znalazły się pytania o informację zwrotną mające na celu upewnienie się, że

partner interakcji zrozumiał wypowiedź pytającego. Na przykład „Tak?”, „Widzisz to?”.

4. **Udzielanie informacji zwrotnych.** W tej kategorii znalazły się wypowiedzi mające na celu informowanie, czy zrozumiało się wypowiedź partnera interakcji. Mogą, ale nie muszą, następować po zdaniu zakwalifikowanym do kategorii „pytanie o informację zwrotną”.

Na przykład: „A no dobrze”, „Yhm”, „No”, „Nie”, „Dojechałem”.

5. **Udzielanie informacji.** W tej kategorii znalazło się:

- udzielanie partnerowi informacji, na temat tego, w jakim punkcie trasy się jest i co się robi,
- informowanie o tym, że się zgubiło,
- opisywanie tego, co się widzi,
- udzielanie krótkich wypowiedzi typu: „tak”, „nie” na pytania zakwalifikowane jako „pytanie o informację”.

Na przykład: „Jestem prawie przy końcu kartki”, „Jestem w B”, „Zgubiłem się”.

6. **Zgłaszanie wątpliwości.** W tej kategorii znalazło się wyrażanie wątpliwości co do sensowności informacji udzielanych przez partnera interakcji. Na przykład: „Ale to jest moje lewo chyba”, „Bo może ona się pogubiła”, „Może mamy jednak inną?”, „Ty może coś innego widzisz”, „Powinno być w lewo teraz, czyli coś jest źle”, „Ja widzę kwadrat, a Ty mówisz: do prostokąta”, „Ja bym mu inaczej wytłumaczyła”.

7. **Wyrażanie sprzeciwu.** Do tej kategorii zaliczane jest informowanie partnera, że udzielane informacje są sprzeczne z tym, co się widzi. Na przykład: „To jest prostokąt” (na uwagę o kwadracie), „Wy macie coś innego”, „Ja tutaj nie mam prostokąta”, „U mnie jest tylko i wyłącznie w prawo”.

8. **Odmowa spełnienia prośby.** Do tej kategorii została zaliczona każda odmowa spełnienia polecenia w odpowiedzi na zdanie zakwalifikowane do kategorii: „wydawanie poleceń i instrukcji”. Na przykład: „Ja nie muszę zaznaczać”, „Nie!”.

9. **Ocenianie.** Do tej kategorii zalicza się zarówno pozytywne, jak i negatywne oceny sposobu tłumaczenia partnera interakcji. Tutaj znalazły się też krótkie wypowiedzi typu:

„tak”, „nie” w odpowiedzi na pytanie zaliczone do kategorii „pytanie o ocenę”. Na przykład: „Tata lepiej tłumaczy”, „Tata nie umie tłumaczyć”.

10. **Oskarżanie.** Tutaj znalazły się wypowiedzi oskarżające partnera interakcji o to, że nie bierze w niej aktywnego udziału, bądź o to, że ją utrudnia. Na przykład: „Ty nie słuchasz, bo Ty jesteś po imprezie”, „Ty tylko siedzisz i przeszkadzasz”.

11. **Strofowanie.** Na przykład: „Ty masz mnie słuchać po prostu”, „Nie komentuj”, „Cicho bądź!”, „Tłumacz, nie biadol”, „Zygmus, Ty nie uważasz”, „Możesz przestać?”, „To Ty słuchaj, a nie śmieję się”.

12. **Przyznanie się do błędu/Przepraszanie.** Na przykład: „No pomyliłam, no”.

13. **Pytanie o ocenę.** Na przykład: „Dobrze Ci wytłumaczyłem czy nie?”.

14. **Ujawnianie emocji wprost.** Na przykład: „Bo ja mam już tego dosyć”.

15. **Ustalanie/Rozdzielanie ról.** Kategoria składa się z wypowiedzi, których celem jest ustalenie, kto czym się będzie zajmował i jaką rolę przejmie w toku interakcji. Jest to kategoria nadrzędna w stosunku do kategorii 1–5, a więc wszystkie polecenia, pytania i udzielanie informacji w tym zakresie są traktowane jako należące do tej kategorii.

Na przykład: „Yyy, no to może ja zacznę”, „Mama teraz poprowadzi”, „Daj mi to, daj mi mapę!”, „No to dyktuj”, „Kto jest kierownikiem grupy?”, „No to tłumacz, bo ja nie mogę, ja się na tym naprawdę nie znam”.

16. **Komentowanie sytuacji z boku.** W tej kategorii znalazły się próby nazwania z meta-pozycji tego, co się dzieje w toku interakcji. Zaliczone zostały również uwagi, że w grę wchodzi manipulacja eksperymentalna, uwagi dotyczące sensu całego zadania oraz porównywanie zadania do innych zdarzeń czy czynności. Na przykład: „Traci się sens tłumaczenia, bo on ma inną drogę”, „To jak szukanie mola w Gdańsku”, „Tu w podpuchę wpuszcza nas dziewczyna”.

17. **Pytanie o instrukcję.** Tutaj zostały zaliczone krótkie, ogólne pytania, skłaniające partnera interakcji do udzielania instrukcji i wydawania poleceń. Na przykład: „I co teraz?”, „Co ja mam zrobić?”.

18. **Uzgardnianie sposobu komunikowania się.** Ta kategoria składa się z:

- wypowiedzi, których celem jest uzgodnienie sposobu komunikowania się,
- prób ustalenia, czy druga strona tak samo rozumie używane pojęcia,
- informowania, jak się rozumie różne słowa i co może być pomocne w zrozumieniu instrukcji,
- poleceń dotyczących sposobu mówienia.

Kategoria 18, podobnie jak kategoria 15, jest nadrzędna w stosunku do kategorii 1–5, a więc wszystkie polecenia, pytania i udzielanie informacji w tym zakresie są traktowane jako należące do tej kategorii. Na przykład: „Ale, mama, Ty mi wcale nie mówisz kwadratów na przykład. No skąd mam wiedzieć, ile kwadratów przejść?”, „Jak się [linie] przecinają nazywam to skrzyżowaniem”.

19. **Spekulowanie na temat tego, co robi druga strona.** Do tej kategorii zalicza się opisywanie swoich domysłów na temat tego, co robi i gdzie jest druga strona. Nie znalazło się tutaj natomiast opisywanie swojej mapy. Na przykład: „Szłaś bokiem kwadratu dołem”, „No to w ogóle nie w tę stronę jedziesz”, „Ona pewnie już gdzieś tu jest”, „Wtedy ten kwadrat duży osiągasz”.

20. **Dygresje.** Są to wypowiedzi, które nie mają związku z zadaniem. Na przykład: „Czekaj, ja zrobię herbatę”, „Ja się poczęstuję”.

21. **Przytyki/Argumenty ad personam.** Na przykład: „Nie bądź durkiem”, „Może zjesz czekoladę? Będziesz spokojniejsza. Magnez tam jest”, „Ty nie powinieneś jeździć samochodem”, „Andrzej, Ty...”, „Boże, Piotrek!”, „Bo Ty się wykończysz”.

22. **Odwolywanie się do reguł zadańnych.** Chodzi tu o upominanie i przypominanie partnerowi o obowiązujących regułach, często w odpowiedzi na próby ich łamania. Na przykład: „No nie możesz jej pokazywać”, „Ale ona ma nie widzieć tego”, „Artykułuj, a nie pokazuj”, „Przykryj, bo tu wszystko widać”.

23. **Wyrażanie bezradności.** Na przykład: „No nie wiem, no”, „Ale ja nie wiem, jak mam Ci powiedzieć”, „Chyba tego nie damy rady”.

24. **Zgadanie się.** Chodzi tu o wyrażanie zgody na propozycję partnera interakcji. Do tej kategorii zostały zaliczone:

- krótkie wypowiedzi twierdzące następujące po wypowiedziach zakwalifikowanych jako „wydawanie poleceń i instrukcji”, ale mających cechy propozycji,
- powtórzenia ostatnich kilku słów danej propozycji.

Na przykład: „No dobrze”, „Tak”.

25. **Ustalanie strategii.** Są to propozycje rozwiązania problemu w sposób niestandardowy (inny niż zaczynanie trasy od początku w momencie pojawienia się rozbieżności). Na przykład: „A może... dlaczego nie idziemy od E do B na przykład?”, „A może zaczniemy od końca?”

26. **Uspokajanie.** Są to wszelkie próby uspokojenia partnera. Na przykład: „Uspokój się”, „Kasia, spokojnie”, „To jest tylko zabawa”.

27. **Komentowanie trasy.** Są to komentarze dotyczące zadania lub jakiegoś odcinka trasy – czynienie uwag, że jest prosta lub trudna, długa lub krótka. Na przykład „To nie takie proste”, „To będzie hu hu hu!”, „Długa droga”.

28. **Szum.** Tutaj zostały zaliczone wypowiedzi, które trudno zakwalifikować do którejś z powyższych kategorii, albo dlatego, że są urwane w środku zdania, albo dlatego, że ich celem nie jest przekazanie informacji, tylko na przykład: podtrzymanie kontaktu. Na przykład „He he”, „Mamuś”, „No i dobrze”, „Tak do...”.

Wskaźnikami były liczby wypowiedzi poszczególnych typów, użytych w toku interakcji przez konkretną osobę (matkę, ojca lub dziecko). Osobnym wskaźnikiem było rozwiązanie lub nierozwiązanie zadania.

WYNIKI

W celu wyróżnienia typowych wzorów interakcji zastosowano analizę czynnikową. W analizie wzięto pod uwagę wszystkie kategorie komunikatów werbalnych stosowane przez osoby badane. Analizę przeprowadzono na założonym poziomie istotności statystycznej równym 0,05. Wyróżniono 4 główne czynniki, które w sumie tłumaczą prawie 55% wariacji wyników (tabela 2).

Tabela 2. Procent wariacji wyników, tłumaczony przez poszczególne czynniki

	Procent tłumaczonej wariacji	Skumulowany procent tłumaczonej wariacji
Czynnik 1	25,151	25,151
Czynnik 2	11,818	36,969
Czynnik 3	10,819	47,789
Czynnik 4	6,548	54,337

Na **czynnik 1** (tabela 3) złożyły się głównie komunikaty ojców i dzieci. Jak wynika z tabeli 3, czynnik ten został zdeterminowany głównie przez wypowiedzi dzieci, których styl komunikacji można określić jako autorytarny, „nie znoszący sprzeciwu”. Najczęściej dzieci stosowały wypowiedzi zaliczone do kategorii: wydawanie poleceń i instrukcji, argumenty „ad personam”, uzgadnianie sposobu komunikowania się oraz strofowanie. Komunikowały się więc z rodzicami tak, jakby zajmowały uprzywilejowaną pozycję. Towarzyszyły temu komunikaty ojców należące do kategorii: wyrażanie bezradności, odmowa spełnienia prośby oraz pytanie o instrukcję. Są to wypowiedzi osoby odpowiadającej na inicjatywę lidera interakcji, ale nie do końca podporządkowanej (niespełniającej poleceń). Biorąc pod uwagę, że jedynie wypowiedzi matek z tym czynnikiem są skorelowane ujemnie (dwie ostatnie pozycje tabeli 3), mamy obraz wzoru interakcji, z której całkowicie wykluczona jest matka, a ton narzuca dziecko: dziecko jako lider, ojciec jako osoba dopełniająca akty komunikacyjne i bierna, nieobecna matka. Rodziny te można więc nazwać dzieckocentrycznymi.

Jak wynika z tabeli 4, **czynnik 2** został zdominowany przez akty komunikacyjne matek, spośród których najczęstsze były, należące do kategorii: udzielanie informacji zwrotnych, uzgadnianie sposobu komunikowania się, spekulowanie na temat tego, co robi druga strona, oraz wydawanie poleceń i instrukcji. Matka była tutaj liderem, ale łagodnym, nastawionym na dialog z drugą stroną. Dziecko było stroną dopełniającą akty komunikacyjne.

Tabela 3. Czynniki 1 – spis kategorii wypowiedzi osób badanych oraz ich korelacja z czynnikiem

Lp.	Autor	Kategoria	Korelacja
1	D	Wydawanie poleceń i instrukcji	0,972
2	D	Argumenty <i>ad personam</i>	0,952
3	D	Uzgardnianie sposobu komunikowania się	0,940
4	D	Strofowanie	0,938
5	D	Pytanie o informację	0,925
6	O	Wyrażanie bezradności	0,924
7	O	Odmowa spełnienia prośby	0,923
8	D	Pytanie o instrukcję	0,917
9	D	Dygresje	0,895
10	O	Pytanie o instrukcję	0,890
11	D	Komentowanie sytuacji z boku	0,877
12	O	Udzielanie informacji	0,872
13	O	Zgadzanie się	0,871
14	O	Udzielanie informacji zwrotnych	0,829
15	D	Wyrażanie bezradności	0,812
16	O	Szum	0,802
17	D	Pytanie o informację zwrotną	0,778
18	D	Zgłaszanie wątpliwości	0,775
19	O	Komentowanie trasy	0,775
20	D	Oskarżanie	0,692
21	O	Ustalanie strategii	0,679
22	D	Komentowanie trasy	0,663
23	O	Wyrażanie sprzeciwu	0,658
24	O	Wydawanie poleceń i instrukcji	0,635
25	D	Wyrażanie sprzeciwu	0,634
26	D	Spekulowanie na temat tego, co robi druga strona	0,626
27	O	Uzgardnianie sposobu komunikowania się	0,472
28	O	Oskarżanie	0,421
29	M	Ustalanie ról	-0,259
30	M	Komentowanie trasy	-0,149

Mówiło stosunkowo mało i używało głównie wypowiedzi zaliczonych do kategorii: udzielanie informacji zwrotnych, przyznanie się do błędu oraz udzielanie informacji. Rola ojca ograniczała się do kontroli przebiegu interakcji (najczęściej stosowane kategorie: strofowanie i odwoływanie się do reguł zadaniowych). Interakcja przebiegała dużo spokojniej niż w wypadku pierwszego wzoru, jedynymi ostrzejszymi akcentami były „upomnie-

nia” ojca. Dominująca rola matki pozwala myśleć o tych rodzinach jako matkocentrycznych”.

Jak wynika z tabeli 5, na **czynnik 3** złożyły się głównie wypowiedzi ojców. Jest to obraz interakcji, w której ojciec komentuje sytuację z boku, oprócz tego zaś jest wycofany. Styl dowodzenia ojca kojarzy się z rządami „szarej eminencji”. Ten wzór interakcji nazywano ojcocentrycznym.

Tabela 4. Czynniki 2 – spis kategorii wypowiedzi osób badanych oraz ich korelacja z czynnikiem

Lp.	Autor	Kategoria	Korelacja
1	M	Udzielanie informacji zwrotnych	0,703
2	D	Udzielanie informacji zwrotnych	0,690
3	D	Szum	0,680
4	M	Uzgardnianie sposobu komunikowania się	0,669
5	O	Strofowanie	0,666
6	M	Spekulowanie na temat tego, co robi druga strona	0,644
7	M	Wydawanie poleceń i instrukcji	0,612
8	M	Przyznanie się do błędu	0,586
9	D	Przyznanie się do błędu	0,573
10	D	Udzielanie informacji	0,571
11	O	Odwolywanie się do reguł zadaniowych	0,544
12	M	Komentowanie sytuacji z boku	0,539
13	M	Szum	0,505
14	M	Pytanie o informację	0,459
15	M	Oskarżanie	0,459
16	M	Zgadanie się	0,447
17	M	Udzielanie informacji	0,442
18	M	Strofowanie	0,431
19	M	Wyrażanie sprzeciwu	0,372
20	M	Argumenty <i>ad personam</i>	0,299
21	M	Pytanie o informację zwrotną	0,267
22	M	Wyrażanie bezradności	0,260
23	O	Ustalanie ról	0,240
24	O	Dygresje	-0,142
25	O	Pytanie o ocenę	-0,129

Tabela 5. Czynniki 3 – spis kategorii wypowiedzi osób badanych oraz ich korelacja z czynnikiem

Lp.	Autor	Kategoria	Korelacja
1	D	Odmowa spełnienia prośby	-0,803
2	O	Ujawnianie emocji wprost	-0,789
3	O	Pytanie o informację	-0,696
4	O	Pytanie o informację zwrotną	-0,640
5	O	Zgłaszanie wątpliwości	-0,536
6	O	Argumenty <i>ad personam</i>	-0,485
7	D	Ustalanie ról	-0,474
8	D	Zgadanie się	-0,442
9	O	Komentowanie sytuacji z boku	0,289

Czynnik 4 (tabela 6) charakteryzował wzór interakcji, w którym brak wyraźnego lidera, jak również nie widać starań uczestników, by rozwiązać problem – nie ma żadnych wypowiedzi, których rolą jest wymiana informacji. Uczestnicy zajmują się głównie poziomem relacji (uspokajanie, przyznanie się do błędu, ocenianie). Wypowiedzi innego typu nie tylko brak, ale również korelują one ujemnie z czynnikiem (spekulowanie na temat tego, co robi druga strona, zgłaszanie wątpliwości, pytanie o instrukcję, ustalanie strategii). Ze względu na skupienie na poziomie relacji, rodziny te nazwano „relacyjnymi”.

komunikacji był związany z aktywną rolą matki. Efektywność komunikacji zwiększała się też wraz z wycofaniem ojca. Wysycenie komunikacji czynnikiem 4 – „relacyjnym” – nie wiązało się z obecnością rozwiązania, co potwierdza hipotezę o małej skuteczności komunikacji w rodzinach, które zajmują się poziomem relacyjnym komunikacji.

Kolejny etap analizy dotyczył związków pomiędzy stosowanymi przez badanych wzorami interakcji a innymi zmiennymi. Oczekiwano tutaj głównie związku z etapem życia rodziny. Analiza wariancji nie wykazała jednak zależności pomiędzy wzorami interak-

Tabela 6. Czynnik 4 – spis kategorii wypowiedzi osób badanych oraz ich korelacja z czynnikiem

Lp.	Autor	Kategoria	Korelacja
1	M	Uspokajanie	0,780
2	O	Przyznanie się do błędu	0,750
3	M	Odwoływanie się do reguł zadaniowych	0,729
4	D	Ocenianie	0,725
5	D	Odwoływanie się do reguł zadaniowych	0,698
6	O	Ocenianie	0,654
7	M	Dygresje	0,389
8	O	Spekulowanie na temat tego, co robi druga strona	-0,356
9	M	Zgłaszanie wątpliwości	-0,285
10	M	Ocenianie	-0,200
11	M	Pytanie o ocenę	-0,179
12	M	Pytanie o instrukcję	-0,125
13	M	Ustalanie strategii	-0,125

Kolejne pytanie badawcze, dotyczące wzorów interakcji, było związane ze skutecznością poszczególnych strategii. Tabela 7 przedstawia związek stosowania poszczególnych strategii z rozwiązaniem zadania. Jak wynika z tabeli, wysycenie komunikacji czynnikiem 2 wiązało się z większym niż w wypadku pozostałych czynników prawdopodobieństwem rozwiązania zadania. Związek pomiędzy czynnikiem 2 a rozwiązaniem zadania osiągnął poziom istotności statystycznej ($F = 4,204$; $df = 1$; $p < 0,05$). Czynnik 3 był natomiast związany z obecnością rozwiązania na poziomie tendencji ($F = 3,619$; $df = 1$; $p < 0,10$). Tak więc najefektywniejszy wzór

interakcji a etapem życia rodziny. Żaden z czynników nie występował częściej w którejś z grup wiekowych. Stosowanie którejs z strategii nie było również związane z płcią dziecka.

Tabela 7. Związek poszczególnych czynników z rozwiązaniem zadania w Grze Interakcyjnej – wartości testu F

	F	df	p
Czynnik 1	0,410	1	0,527
Czynnik 2	4,204	1	0,049
Czynnik 3	3,619	1	0,067
Czynnik 4	0,318	1	0,577

Wykazano natomiast związek obecnych w rodzinie wzorów interakcji z wykształceniem rodziców. Okazało się, że wykształcenie matki koreluje z czynnikiem 2 ($r = 0,523$; $N = 31$ $p < 0,01$), a wykształcenie ojca pozostaje w ujemnym związku z czynnikiem 1 ($r = 0,380$; $N = 31$ $p < 0,05$).

Główna hipoteza nie potwierdziła się – zróżnicowanie wzorów interakcji w badanych rodzinach nie było związane z etapem życia rodziny. Uzyskano natomiast interesujący wynik. Okazało się, że zmienną różnicującą wzory interakcji było wykształcenie rodziców.

DYSKUSJA

Prezentowane badanie przyniosło zaskakujące rezultaty. Główna hipoteza, dotycząca zróżnicowania wzorów interakcji w kolejnych etapach życia rodziny, nie potwierdziła się. Mimo że zmienność wzorów interakcyjnych rodzice – dzieci jest jednym z podstawowych twierdzeń paradygmatu systemowego, zależność nie ujawniła się w badanej próbie. Jest to zaskakujące, ponieważ wybór faz życia rodzinnego został podyktowany właśnie chęcią uchwycenia zmian w najbardziej nerwalgicznym momencie. Oczekiwano, że pomiędzy wiekiem gimnazjalnym a studenckim różnice w relacji pomiędzy dziećmi a rodzicami są najbardziej widoczne i wynikają ze zmiany statusu dziecka. Wyniki wskazują, że to, czy faktycznie następuje przeformułowanie tej relacji, nie jest tak oczywiste, jak mogłoby się wydawać. Zmiany mogą być stosunkowo niewielkie albo zachodzą na innym etapie (wcześniej lub później, niż zakładano). Stosunkowo sztywny wzór interakcji może też się okazać specyficznie polską charakterystyką. Kwestia ta wymaga dalszych badań.

Należy podkreślić, że prezentowane badania miały charakter poprzeczny, ich wyniki nie odpowiadają więc *de facto* na pytanie o zmienność wzorów interakcji w miarę upływu lat. Udzielenie odpowiedzi na to pytanie wymagałoby przeprowadzenia badań podłużnych.

Kolejne ograniczenia dotyczące interpretacji wyników wynikają z samej metody ba-

dawczej. Gra Interakcyjna bada tylko interakcje zadaniowe, a więc takie, których celem jest wykonanie konkretnego zadania (osiągnięcia porozumienia). Być może wzory innych interakcji (na przykład edukacyjnych lub zabawowych) zmieniają się bardziej elastycznie. Być może zmiana w komunikacji dotyczy nie tyle wzorów interakcji, ile liczby interakcji konkretnego typu. Można sądzić, że na przykład zmniejsza się liczba interakcji edukacyjnych na korzyść zadaniowych.

Interesującym wynikiem okazało się zróżnicowanie efektywności komunikacji w zależności od tego, kto przejmował rolę lidera. Rodziny matkocentryczne najlepiej funkcjonowały w sytuacji eksperymentalnej. Matki łagodnie prowadziły dziecko przy niewielkiej kontroli ze strony ojca. Rodziny ojcentryczne radziły sobie stosunkowo dobrze, ale nie tak dobrze, jak te, w których liderem była matka.

Na podstawie przedstawionych zależności łatwo można ułożyć ranking liderów ze względu na efektywność komunikacji w sytuacji zadaniowej. Na pierwszym miejscu jest matka, na drugim – ojciec, na ostatnim – dziecko. Najprostszym wyjaśnieniem takiego układu wyników może być odrębność ról pełnionych w rodzinie przez ojców i matki. Mężczyźni są raczej odpowiedzialni za zdobywanie dóbr materialnych, natomiast kobietom (mimo że ich aktywność zawodowa jest równie częsta) przypisuje się odpowiedzialność za „sprawy domowe”. To matki są osobami odpowiedzialnymi za zwykłe, codzienne kontakty ze swoimi pociechami. Nastolatki (Kwak, 2004) deklaruje, że to z matkami rozmawiają o szkole, planach na przyszłość, kłopotach osobistych oraz seksie. Natomiast ojciec jest dla nich postacią, z którą kontakt może być, ale równie dobrze może go nie być. Prawdopodobnie matki, mając większe doświadczenie w interakcjach z dziećmi, bardziej świadomie mogą wpływać na skuteczność komunikacji.

Inne badania (Cieutat, za: Rosenthal, 1991) pokazują, że kobiety – eksperymentatorzy stymulują osiąganie przez dzieci lepszych rezultatów w testach inteligencji. Rosenthal (1991) uważa, że różnice wynikają z innych sposo-

bów komunikowania życzliwości przez kobiety i mężczyzn. Efekt ten może być związany z odmiennymi rolami kobiet i mężczyzn. To kobiety są grupą delegowaną do opieki nad dziećmi, są do tej roli przygotowywane w procesie socjalizacji i taką też funkcję pełnią w swoich rodzinach. Z tego powodu potrafią sprawniej wchodzić z dziećmi w interakcje zadaniowe.

Dryll (2003b) w artykule *Transmisja międzypokoleniowa etosu rodzinnego* wskazuje, że treści wnoszone do etosu rodzinnego przez żonę i męża są różne. Treści etosu dotyczące takich wartości jak sposób traktowania dóbr materialnych, czy wartości związanych z wychowywaniem dzieci pochodzą z rodzin generacyjnych ojców. Natomiast struktura rodziny, wyrażająca się w hierarchii ważności spraw poszczególnych osób w rodzinie, jest wyznaczana przez dziedzictwo matki. To jej przekonania dotyczące tego, czyje sprawy są ważniejsze (dziecka czy ojca, matki czy dziecka i tym podobne), przesądzają o tym, czy rodzina jest dziecko- czy ojcocentryczna. Prawdopodobnie z tego powodu zdominowanie interakcji przez matkę sprzyja efektywności komunikacji. Kultura przewiduje dla niej jasny, dobrze zdefiniowany wzór wchodzenia w interakcję z dzieckiem. W sytuacji, w której wycofuje się, a wiodącą rolę przejmuje ojciec, efektywność komunikacji spada, a sposób, w jaki potoczy się interakcja, nie jest tak przewidywalny.

Brak wyraźnego lidera charakteryzował czwarty typ rodziny. Rodziny te można określić jako problemowe. Zgodnie z założeniami nurtu komunikacyjnego paradygmatu systemowego, skupianie się na aspekcie relacyjnym komunikacji świadczy o „patologii”. Iniewicz (2003) zauważa, że prawidłową komunikację charakteryzuje skupienie na aspekcie treściowym. W tym kontekście nie dziwi mała efektywność – rodziny „relacyjne” zajmowały się negocjowaniem kształtu relacji, a nie rozwiązywaniem zadania. Prawdopodobnie ta grupa rodzin przeżywała w okresie, w którym były realizowane badania, jakiegoś rodzaju trudności. Być może były one wyrazem kryzysu, poszukiwania nowej formy relacji. Jeśli oka-

załoby się, że takie wzory interakcji występują szczególnie często w rodzinach z dziećmi w wieku dojrzewania, można by wnioskować, że jest to objaw właśnie procesu przeformułowania relacji. Takie wnioski wymagałyby jednak dalszych badań.

Kolejną interesującą kwestią okazało się zróżnicowanie wzorów interakcji ze względu na wykształcenie rodziców. Wzór matkocentryczny był związany z wysokim wykształceniem matki, a dzieckocentryczny z niskim wykształceniem ojca. Jednym z możliwych wyjaśnień jest koncepcja Bernsteina, który uważał, że rodziny z klasy robotniczej i średniej charakteryzują się inną strukturą, a ich członkowie komunikują się z sobą w różny sposób. Bernstein (za: Piotrowski, Ziółkowski, 1976) doszedł do wniosku, że źródła niepowodzeń szkolnych młodzieży wywodzącej się z klasy robotniczej należy szukać w specyficznej formie języka, którą posługuje się ta klasa. Autor nazwał ten język „kodem ograniczonym”, w przeciwieństwie do „kodu rozwiniętego”, który jest charakterystyczny dla klasy średniej. W rodzinach należących do klasy średniej nie wyraża się uczuć bezpośrednio (szczególnie tych negatywnych), większą uwagę zwraca się na logiczne niż emocjonalne środki językowe oraz na komunikację werbalną niż niewerbalną. Rodzice częściej komunikują się z dzieckiem, traktując je jak partnera i biorąc pod uwagę jego indywidualne cechy. Odwrotnie sytuacja przedstawia się w klasie robotniczej: uczucia wyrażane są bezpośrednio, dużą rolę odgrywa komunikacja niewerbalna (zwłaszcza ton i siła głosu, gesty oraz mimika). Prowadzi to do sytuacji, w której zróżnicowanie form językowych jest małe, a zatem szczegółowe znaczenie wypowiedzi jest realizowane za pomocą środków paralingwistycznych. Posługiwanie się kodem ograniczonym wymaga odwołania do wspólnych doświadczeń i przekonań członków danej grupy. Ponieważ język jest stosunkowo prosty, nie sposób wyrazić nim subtelnych, indywidualnych znaczeń. Kod rozwinięty umożliwia natomiast przekazywanie w sposób precyzyjny wszelkich subtelności odczuć i znaczeń.

Mimo że już w czasach pracy naukowej Bernsteina model tradycyjnej rodziny uległ liberalizacji, on sam opisywał rodziny jako typowo patriarchalne – ze srogim ojcem sprawującym niepodzielną władzę nad domownikami. Teoria ta wzbudziła wiele wątpliwości i kontrowersji, a Bernstein z niektórych swoich twierdzeń był zmuszony wycofać się. Trzeba jednak zaznaczyć, iż wiele prób weryfikacji empirycznej tej teorii się powiodło. Oczywiście nie sposób bezpośrednio odnieść jej do polskiej rzeczywistości początku XXI wieku. Wydaje się jednak, że autor wskazuje na pewne kluczowe kwestie. W swoim artykule *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji* Bernstein (1980) pisze: „U podstaw znaczeń kodu rozwiniętego, ukierunkowanego na osoby leży pluralizm, założenie o istnieniu wielu możliwości” (s. 598). Mimo że autor zastrzega, że ta myśl jest jeszcze „niedopracowana”, to ona właśnie wydaje się esencją kodu rozwiniętego – posługiwanie się nim pozwala zakładać, że możliwości jest więcej niż jedna. W założeniach niniejszego opracowania przyjmuję, że jednostka, która chce skutecznie komunikować się z inną, musi przyjąć do wiadomości, iż jej rzeczywistość nie jest rzeczywistością partnera interakcji. Chodzi więc właśnie o pluralizm. W obrębie kodu rozwiniętego efektywność komunikacji jest związana z umiejętnością decentracji. Odwrotnie dzieje się w wypadku kodu ograniczonego – tutaj efektywność jest związana raczej z szukaniem wspólnej płaszczyzny, do której partnerzy interakcji mogliby się odwołać.

Jeśli za punkt wyjścia do interpretacji wyników przyjmiemy tę koncepcję, oczywiście staje się, dlaczego efektywność komunikacji w niniejszych badaniach była związana z wykształceniem – to właśnie członkowie rodzin z wyższym wykształceniem posługiwali się perspektywą niezbędną do rozwiązania zadania. Prawdopodobnie gdyby zadanie wymagało osiągnięcia porozumienia za pomocą odwoływania się do wspólnej płaszczyzny, różnice nie ujawniłyby się. Sam Bernstein nie wartościował obu kodów. Uważał, że kod ograniczony, zawiera swą własną estetykę, prostotę i bezpośredniość wyrazu męską, jędrną i potężną uczuciowo oraz zasób wyrażeń metaforycznych o wielkiej sile i celności (Bernstein, za: Piotrowski, Ziółkowski, 1976). Zgodnie z założeniami tej pracy, to właśnie perspektywa dualistyczna ma być jednak warunkiem efektywności komunikacji. Należy więc przyjąć, że uzyskane wyniki świadczą o większej skuteczności zabiegów komunikacyjnych w rodzinach o wyższym statusie społecznym.

Nie jest zaskakujące, że umiejscowienie w strukturze społecznej wpływa na funkcjonowanie rodziny. Niespodzianką jest, że zdecydowanie bardziej decyduje ono o sposobie funkcjonowania rodziny niż etap cyklu życiowego. Wygląda na to, że jeżeli wzory interakcji zmieniają się wraz z dorastaniem dzieci, to są to zmiany stosunkowo niewielkie, dokonujące się w obrębie wzorców określanych przez pozycję społeczną. Wyniki świadczą o znaczącym zróżnicowaniu rodzin, funkcjonujących tak naprawdę w podobnym środowisku (miejskim) i zaliczanych do tej samej klasy społecznej (średniej).

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein B. (1980), Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, 557–598. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Blakar R.M., Paulsen O.G., Solvberg H.A. (1978), Schizophrenia and Communication Efficiency. *Acta Scandinavica Psychiatrica*, 58, 315–326.
- Dryll E. (1994), Skąd się biorą trudne dzieci [w:] E. Dryll, J. Trzebiński (red.), *Wiedza potoczna w szkole*, 115–138. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dryll E. (2001), *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dryll E. (2002), Realizowanie się oczekiwań w toku interakcji matka – dziecko. *Psychologia Rozwojowa*, 2, 101–112.

- Dryll E. (2003a), Interakcja wychowawcza w relacji matka – dziecko [w:] A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, 131–161. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dryll E. (2003b), Transmisja międzypokoleniowa etosu rodzinnego. *Psychologia Rozwojowa*, 1, 59–67.
- Dryll E., Cierpka A. (1996), Badanie treści etosu rodzinnego poprzez analizę narracji. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 4, 33–52.
- Iniewicz G. (2003), Między komunikacją a psychopatologią: próba refleksji [w:] L. Górniak, B. Józefik (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin: od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*, 145–166. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Katra G. (2003), Dorastanie jako okres wielkich transformacji [w:] A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, 227–264. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kwak A. (2004), Relacje młodzieży z rodzicami z perspektywy przemian społecznych: stałość czy modyfikacja? [w:] Z. Tyszke (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, 231–241. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2002), *Doświadczenia rodzinne w narracjach: interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ostoja-Zawadzka K. (1994), Cykl życia rodzinnego [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, 18–30. Kraków: Collegium Medicum UJ.
- Piotrowski A., Ziółkowski M. (1976), *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rosenthal R. (1991), Oczekiwania interpersonalne. Skutki przyjętej przez badacza hipotezy [w:] J. Brzeziński, J. Siuta (red.), *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych: wybór tekstów*, 235–340. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Suchar E. (1984), Metody diagnozowania systemów rodzinnych [w:] M. Bogdanowicz, J. Oszmiańczuk, (red.), *Materiały do nauczania metod diagnostycznych w psychologii*, 67–89. Gdańsk: Uniwersytet Gdański – Skrypty Uczelniane.
- Wikran R., Faleide A., Blakar R.M. (1978), Communication in the Family of the Asthmatic Child. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 57, 11–26.
- Wood D.J., Bruner J., Ross G. (1976), The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.