

Aspekty kontroli rodzicielskiej i dyscyplinowania dziecka

AGNIESZKA SZYMAŃSKA

Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

STRESZCZENIE

W badaniu szukano różnic w zakresie dystrybucji kontroli rodzicielskiej, konceptualizowanej jako uczenie dziecka zasad postępowania, oraz domagania się od niego natychmiastowego posłuszeństwa, mierzonych za pomocą skali PAiNK. Badanie przeprowadzono na 204 osobowej grupie rodziców dzieci uczęszczających do przedszkoli na terenie Warszawy, Krakowa i Częstochowy. Próba badana dobrana została ze względu na doświadczanie trudności wychowawczych. Połowę grupy stanowili rodzice doświadczający sukcesu wychowawczego (mający dzieci „grzeczne”), drugą połowę doświadczający porażek wychowawczych (mający dzieci „trudne”); w skład każdej podgrupy wchodziły matki i ojcowie.

Oczekiwano, że rodzice dzieci „grzecznych” będą się cechować większą kontrolą, a rodzice dzieci „trudnych” częściej będą się domagać natychmiastowego posłuszeństwa. Wielowymiarowa dwuczynnikowa analiza wariancji (MANOVA) wykazała różnice w zakresie kontroli rodzicielskiej w grupach matek, jak również efekt interakcji roli rodzicielskiej i trudności wychowawczej dla zmiennej domagania się posłuszeństwa.

Wyniki dowodzą różnic w zakresie dystrybucji kontroli w rodzinach dzieci „grzecznych” i „trudnych”.

Słowa kluczowe: domaganie się posłuszeństwa, akceptacja kontroli rodzicielskiej, nieakceptacja kontroli rodzicielskiej

WPROWADZENIE

Zjawisko kontroli rodzicielskiej i jej wpływ na wychowanie dziecka budzi zainteresowanie psychologów już od lat 50. ubiegłego stulecia. Wraz z powstaniem teorii krytycznej w nauce i utworzeniem na uniwersytecie we Frankfurcie pierwszego zespołu badań nad stylem autorytarnym i autorytetem w rodzinie, a prowadzonego przez takie osobistości, jak Fromm i Adorno, do nauk o wychowaniu przedostał się nurt badań nad kontrolą. Twórcą nurtu teorii krytycznej w naukach o wychowaniu jest Wolfgang Klafka. Pierwsi zwolennicy tej teorii postulowali oparcie stylu wychowania na większej autonomii wychowanka oraz podmiotowym jego traktowaniu jako współautora procesu wychowawczego (Krüger, 2005). Nurt podmiotowości znalazł żyzny grunt również w Polsce, gdzie doczekał się wielu analiz (por. Gurycka, 1989; Kofta, 1989; Dryll, 1989; Shugar, 1989; Bokus, 1989; Sawa, 1989). Nauki o wychowaniu stanęły równocześnie przed ogromnym zadaniem uspoźnienia teoretycznego, a następnie wykazania empirycznych zależności zachodzących pomiędzy konstruktami: kontroli rodzicielskiej, w której nurt wpisują się również aspekty dyrektyw-

ności i podmiotowości członków interakcji wychowawczej z ich prawem do autonomii oraz podążania za własną aktywnością. Jeżeli pytanie o granice w wychowaniu ma sens, to tu zdaje się on wyrażać najlepiej: gdzie przebiega granica pomiędzy słuszną kontrolą rodzicielską a naruszaniem autonomii dziecka, naruszeniem jego podmiotowości?

O realnym, a nie jedynie teoretycznym istnieniu zjawiska najlepiej przekonuje model kołowy Shaefera. Style rodzicielskie wyodrębnione przez amerykańskiego badacza za pomocą analizy czynnikowej, możliwie najbardziej oddalonej metody od analiz teoretycznych, potwierdziły rozbieżność, a zarazem współistnienie kontroli i autonomii w wychowaniu. Czynniki znajdujące się na przeciwległym biegunie silnej kontroli nie nosił rozpowszechnionej później nazwy „słabej kontroli” – pierwotnie czynnik ten określano mianem „autonomia” (por. Shaefer, 1959). Nie wiadomo, dlaczego później nazwa uległa zmianie: czy pod wpływem tłumaczeń, czy nakładania ponownego teorii na empirię. Jedno jest pewne: zachowania promujące autonomię wychowanka istnieją realnie jako jeden z rodzicielskich stylów wychowawczych.

BADANIA NAD KONTROLĄ RODZIELSKĄ

Style rodzicielskie przedstawione przez Shaefera w modelu kołowym są rozmieszczone na dwóch dymensjach: kontroli – autonomii, oraz miłości – wrogości. Badacz utrzymuje, że wiele ekspertyz opartych na analizie czynnikowej różnych zachowań matek rozkłada się na tych dwóch wymiarach (Shaefer, 1959). Porównań licznych badań dotyczących kontroli dokonała Baumrind (1966). Wykazały one, że brak kontroli nie sprzyja rozwojowi dziecka, powinna ona jednak być „ciepła”. Tak ujmowana kontrola spotykała się zarówno z krytyką, jak i pozytywnym

przyjęciem wśród badaczy (Baumrind, 1983). Krytykowano element „cieplej” kontroli jako niemerytoryczny i nieoddający trafnie aspektu zjawiska. Niemniej Shaefer i Baumrind zwrócili uwagę na odbiór zachowania rodzica przez dziecko jako ważniejszy dla rozwoju dziecka niż realne zachowania rodzica. Hipotezę tę potwierdziły badania Bugental i innych (1970), która mierzyła wpływ konfliktowego wkładu rodzica do relacji z dzieckiem, przejawiającego się w pewnych niespójnościach, na przykład tonie głosu i wyglądzie twarzy, a także w treści werbalnej komunikatu. Odbiór dziecka badany był metodą pomiaru pracy jego serca oraz galwaniczności skóry. Wyniki pokazują, że niejednoznaczność dorosłego i niemożność zrozumienia go jest dla dziecka bardzo stresująca. Dwuznaczność, której dziecko nie umie zinterpretować, doprowadza je do wyciągania wniosków niekorzystnych, negatywnych, pomimo że przyjęcie pozytywnej interpretacji byłoby w danej sytuacji równie uzasadnione. Dziecko nie umie się zdystansować wobec doświadczanej niespójności, nie potrafiąc jeszcze abstrahować, wyciąga wnioski negatywne, nie tłumaczy rodzica (Bugental i in., 1970). Nie rozumiejąc dorosłego, dzieci włączają również strategie pasywnej regulacji emocji, stają się biernie – jest to mechanizm obronny stosowany przez nie wobec niejednoznacznej sytuacji (Bugental i in., 1999).

Są to bardzo ważne wyniki wskazujące, dlaczego kontrola „ciepła”, serdeczna, może być tak istotna. Otóż jest to kontrola bardziej rozumiała dla dziecka. Nie wywołuje w nim dysonansu poznawczego: z jednej strony „kochającego rodzica”, z drugiej zaś „surowego rozkazodawcę”. Reprezentacja rodzica w oczach dziecka jest wówczas bardziej spójna. Wnioski te potwierdzają badania na próbie polskiej dotyczące dyrektywności. Dyrektywność serdeczna, cechująca się tłumaczeniem, wyjaśnianiem, jest związana z lepszą relacją rodzica z dzieckiem

oraz grzeczniejszym zachowaniem dziecka w opinii nauczycieli (Szymańska, 2008).

Kontrola rodzicielska wydaje się łączyć z jeszcze jednym czynnikiem: poczuciem własnego wpływu oraz kompetencji. Im mniejszy wpływ, jakiego doświadcza rodzic, im niższe poczucie kompetencji, tym więcej kontroli stosuje on w relacji z dzieckiem, wzrasta też jego agresja w stosunku do dziecka (Bugental i in., 1997; Bugental, Happaney, 2000).

W świetle badań można powiedzieć, że kontrola rodzicielska jest nie tylko elementem przemyślanego procesu wychowawczego, w którym wykorzystuje się ją jako ważny aspekt wpływu na dziecko, ale także stosowanie jej może mieć na celu przywrócenie sobie wpływu cechującego się swoistą „walką” z dzieckiem.

KONTROLA RODZIELSKA I METODA POMIARU

Do repertuaru zachowań cechujących się silną kontrolą Shaefer (1959) zaliczał nie tylko te zachowania, w których matka wyrażała troskę o zdrowie dziecka, narzucała swoją dominację, wyrażała zaangażowanie emocjonalne i więź z dzieckiem, ale także jej zachowania intruzywne. Można więc powiedzieć, że kontrola rodzicielska charakteryzuje się wywieraniem wpływu na dziecko (wpływ ten może mieć różny charakter, ale zaznacza się wyraźne, mocne oddziaływanie na dziecko). Znajdujące się na tej samej dymensji, lecz na przeciwnym biegunie zachowania autonomiczne rodzica związane były z unikaniem wywierania jakiegokolwiek wpływu (por. Shaefer, 1959).

Rodzic może więc w większym lub mniejszym stopniu kontrolować proces wychowania, wpływać na dziecko lub oczekiwać, że samo będzie przyswajało pewne wartości i słuszne postawy. To, czy rodzic kontroluje proces wychowawczy, czy nie, może zależeć

od reprezentacji siebie jako przewodnika w procesie wychowania oraz reprezentacji dziecka jako osoby prowadzonej. Można się spodziewać, że rodzic, który posiada taką reprezentację, będzie również uważał, że ma przywilej uczenia dziecka zasad, wartości, a dziecko ma obowiązek go słuchać. Rodzic bez takiej reprezentacji (uczestników procesu wychowawczego) może się cechować innymi oczekiwaniami, a także dystrybucją praw i obowiązków. Może na przykład oczekiwać, że dziecko powinno samo przyswoić pewne wartości, a jego rola jako rodzica ogranicza się do utrzymywania dyscypliny.

Prawdopodobnie różne grupy rodziców mogą mieć różną reprezentację kontroli rodzicielskiej. Różnice w rozumieniu prawa do oddziaływania na dziecko w aspekcie uczenia go wartości mogą skutkować nie tylko odmiennymi zachowaniami wobec dziecka, ale również jego odmiennymi doświadczeniami. Dziecko, na którym spoczywa obowiązek samodzielnego wyboru słusznych postaw, może się cieszyć większą autonomią i wolnością wyboru, a jednocześnie doznawać większej liczby porażek, jest bowiem pozbawione pewnego instruktażu. Samo – metodą prób i błędów – musi dochodzić do poznania, które zachowania przynoszą korzyść, a które nie.

Inną sprawą jest również kwestia możliwości poznawczych małego dziecka. Czy umysł we wczesnym wieku dziecięcym potrafi sobie poradzić ze złożonością różnych zachowań społecznych i ich skutków? W końcu można by owo zagadnienie rozpatrywać również od strony etycznej, czy słuszne jest i czy nie czyni dziecku krzywdy pozbawianie go użytecznej wiedzy w imię prawa do wolności i autonomii. Jest to jedno z podstawowych pytań badawczych, na które odpowiedź starano się uzyskać poprzez porównanie w badaniu własnym kontroli rodzicielskiej w grupach rodziców dzieci dobranych pod kątem poziomu sprawianych przez nie trudności wychowawczych w przedszkolach.

Szukano również odpowiedzi na pytanie, czy kontrola rodzicielska musi koniecznie być związana z naruszeniem autonomii dziecka. W tym celu analizowano metodę dyscyplinowania dziecka, zakładając, że domaganie się od dziecka posłuszeństwa oraz natychmiastowego, bezwzględniego podporządkowania się w sytuacji, gdy nie zinterioryzowało ono jeszcze pewnych zasad, może zaburzać jego autonomię, jak również proces asymilacji zasad. Dziecko zmuszone do natychmiastowego podporządkowania się poleceniu rodziców wówczas, gdy jeszcze nie przyswoiło wartości, na przykład nie rozumiało, dlaczego należy postępować w określony sposób, może zareagować oporem i reaktancją.

W celu pomiaru tak skonceptualizowanej kontroli rodzicielskiej stworzono narzędzie psychometryczne, PAiNK (Szymańska, 2008), składające się z trzech skal: Akceptacji Kontroli, Nieakceptacji Kontroli oraz Posłuszeństwa.

Narzędzie miało charakter historyjek opisowych. Każda historyjka opisywała jakąś trudność, problem wychowawczy u dzieci i młodzieży, na przykład przywłaszczanie sobie zabawek, złość, kłamstwo, wymuszanie itp. Każda historyjka miała również cztery zakończenia, z których dwa cechowały się akceptacją kontroli, rozumianą jako poczucie rodzica, że ma prawo do sprawowania kontroli nad dzieckiem oraz wywierania na nie wpływu poprzez naukę zasad i wpajanie wartości. Kolejne dwa zakończenia mierzyły nieakceptację kontroli ze strony rodzica, czyli jego przekonanie, że to, czego dziecko się uczy, zależy od niego samego, proces wychowawczy przebiega niejako automatycznie, a decyzje dziecka są równorzędne z decyzjami rodzica.

Dodatkowo wprowadzono jeszcze jedną skalę mierzącą wymaganie posłuszeństwa doraźnego, czyli tendencje do wymagania posłuszeństwa natychmiastowego. I tak

w historyjce pierwszej o Tomku (por. przykład niżej) problem sprawiedliwości oraz reakcji rodzica na poczucie krzywdy przeżywane przez syna jest podstawą do uczenia dziecka zasad, podłożem skali akceptacji i nieakceptacji kontroli. Z kolei przyjęcie na kolację jest problemem zupełnie odrębnym – rodzic może tego wymagać lub nie – oraz przejawem domagania się posłuszeństwa natychmiastowego. Akceptacja i nieakceptacja kontroli mogą bowiem współwystępować z posłuszeństwem doraźnym bądź nie.

Przykład historyjki:

Trzyletni Krzysio wylał sok pomarańczowy na nową sofę. Gdy po powrocie ze szkoły starszy brat Tomek dowiedział się, że malemu uszło to płazem, miał pretensje, że kiedy sam poplamiał dywan farbami, to musiał go prać. Powiedział, że to jest niesprawiedliwe. Potem pobiegł do swojego pokoju i odmówił przyjęcia na kolację.

a) Mama poprosiła Tomka, żeby przyszedł, ale gdy dziecko odmówiło, pozwoliła mu nie zjeść kolacji. Uważała, że dziecko słusznie poczuło się skrzywdzone i ma prawo do „odreagowania”. Tłumaczyła, że rozumie jego uczucia.

Proszę ocenić słuszność zachowania matki, zakreślając kółkiem odpowiednią cyfrę:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|--------|----------|---------|----------------|
| Całkowicie błędne | Błędne | Może być | Słuszne | Bardzo słuszne |

Po zaznaczeniu odpowiedzi, proszę przejść do punktu „b”.

b) Mama poszła do Tomka i próbowała go przekonać, że Krzys jest młodszy i nie rozumie tego, co dla Tomka jest oczywiste. Zachowanie brata miało inne znaczenie i dlatego niesprawiedliwie byłoby go karać. Gdy Tomek dalej protestował, stanowczo poprosiła, aby przyszedł na kolację.

Proszę ocenić słuszność zachowania matki zakreślając kółkiem odpowiednią cyfrę:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|--------|----------|---------|----------------|
| Całkowicie błędne | Błędne | Może być | Słuszne | Bardzo słuszne |

Po zaznaczeniu odpowiedzi, proszę przejść do punktu „c”.

c) Mama poszła do Tomka i zapytała, dlaczego nie chce zejść. Gdy oburzony chłopiec wykrzyczał: „tak... bo Krzyszkowi zawsze odpuszczasz!”, wytłumaczyła, że Krzysz jest po prostu za mały, aby prać dywan, a sprawiedliwość nie zawsze polega na traktowaniu wszystkich w identyczny sposób. Mama pozwoliła jednak Tomkowi pozostać w pokoju, „odreagować” i przemyśleć.

Proszę ocenić słuszność zachowania matki, zakreślając kółkiem odpowiednią cyfrę:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|--------|----------|---------|----------------|
| Całkowicie błędne | Błędne | Może być | Słuszne | Bardzo słuszne |

Po zaznaczeniu odpowiedzi, proszę przejść do punktu „d”.

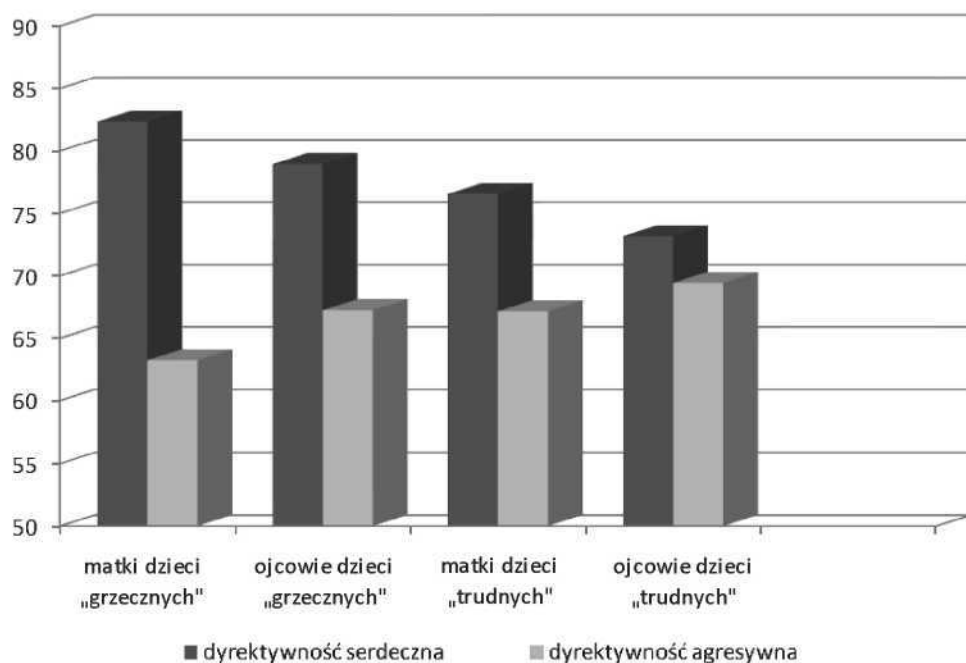
d) Mama zawołała Tomka. Gdy nie chciał zejść, poszła do niego i powtórzyła, że ma iść na kolację. Przyznała, że miał prawo poczuć się skrzywdzony. Tłumaczyła, że czasem nie ma już siły i popełnia błędy. Domagała się z jego strony wyrozumiałości i przyjścia na kolację.

Proszę ocenić słuszność zachowania matki, zakreślając kółkiem odpowiednią cyfrę:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|--------|----------|---------|----------------|
| Całkowicie błędne | Błędne | Może być | Słuszne | Bardzo słuszne |

Rzetelność dla skali akceptacji kontroli wyniosła $\alpha = 0,628$, dla skali nieakceptacji kontroli $\alpha = 0,666$, dla skali posłuszeństwa doraźnego $\alpha = 0,707$.

Sprawdzano związek narzędzia PAiNK mierzącego kontrolę rodzicielską z narzę-



Rysunek 1. Wyniki w zakresie rodzaju dyrektywności pokazane na skali procentowej w podgrupach wyróżnionych ze względu na oczekiwanie trudności wychowawczych i płeć rodzica (według DAiS)

Tabela 1. Korelacje skal dyrektywności z narzędziem do pomiaru akceptacji kontroli

| | Akceptacja kontroli | Nieakceptacja kontroli | Posłuszeństwo doraźne |
|------------------------|---------------------|------------------------|-----------------------|
| Dyrektywność serdeczna | 0,221* | -0,179 | 0,013 |
| Dyrektywność agresywna | 0,073 | 0,379** | 0,307** |

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

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (jednostronnie)

dziem DAiS mierzącym dyrektywność serdeczną i agresywną rodziców (Dryll, Szymańska, 2006; Szymańska, 2008). Ponieważ narzędzie DAiS mierzy dyrektywność rodziców będącą aktem mowy, poprzez który rodzic pragnie wywrzeć wpływ na dziecko, a skala PAiNK mierzy aspekt behawioralny kontroli rodzicielskiej, czyli skłonność rodzica do przejawiania kontroli w różnych sytuacjach, należało sprawdzić, jak bardzo oba narzędzia są względem siebie zależne.

Narzędzie DAiS charakteryzuje się bardzo dużą mocą dyskryminacyjną, a badania, w których było ono zastosowane, wykazały ogromne różnice w zakresie stosowanej dyrektywności zarówno w grupie rodziców cieszących się dobrą relacją z dzieckiem, jak i w grupie doświadczającej trudności wychowawczych. Wyniki różnic w dyrektywności przedstawia rysunek 1.

Korelacja z narzędziem DAiS miała na celu zweryfikowanie, z jakim stylem kierowania dzieckiem związana jest skala kontroli. Wyniki ujawniły słaby związek skali posłuszeństwa i nieakceptacji kontroli z dyrektywnością agresywną oraz bardzo słaby związek akceptacji kontroli z dyrektywnością serdeczną. Z tej perspektywy obydwa narzędzia można w zasadzie uznać za niezależne od siebie (tabela 1).

CEL BADANIA

Szukano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Czy istnieją różnice w grupach doświadczających porażek wychowawczych i odnoszących sukces wychowawczy pod względem dystrybucji prawa do uczenia dziecka wartości? Czy rodzice mają takie samo poczucie, że powinni kontrolować proces przyswajania przez dziecko zasad?
- Jak – w związku z posiadaniem prawa do kontroli oraz uczenia dziecka wartości – rodzice egzekwują od dziecka posłuszeństwo?

METODA BADAWCZA I HIPOTEZY

Badanie miało charakter quasi-eksperymentalny, w którym parametry zmiennych zależnych (akceptacji kontroli rodzicielskiej, nieakceptacji kontroli oraz domagania się posłuszeństwa) porównywane były w grupach dobranych ze względu na zmienne grupujące, czyli trudności wychowawcze oraz pleć rodzica.

Rozważania teoretyczne pozwoliły na wygenerowanie dwu hipotez kierunkowych:

- Rodzice odnoszący sukces wychowawczy (mający dzieci „grzeczne”) będą się cechować wyższą akceptacją kontroli, a także mniejszym domaganiem się od dziecka posłuszeństwa.
- Rodzice doświadczający trudności wychowawczych (dzieci „trudne”) będą się cechować nieakceptacją kontroli, a także częściej będą się domagać od dziecka natychmiastowego posłuszeństwa.

PROCEDURA BADANIA I OSOBY BADANE

Badanie zostało przeprowadzone od stycznia do maja 2007 roku w pięciu przedszkolach legionowskich, jednym przedszkolu w Zegrzu, trzech warszawskich, trzech częstochowskich oraz jednym krakowskim. Wychowawczynie z 13 grup dzieci sześciolletnich, 13 grup dzieci pięcioletnich i 10 grup dzieci czteroletnich poproszono, aby wytypowały po troje dzieci „trudnych” i troje „grzecznych” z każdej grupy, kierując się potocznym rozumieniem tych pojęć (por. Dryll 1995). Zabieg ten służył wyeliminowaniu zaburzającego wpływu indywidualnego rozumienia terminu „trudności wychowawcze” przez osoby proszone o dokonanie szacunków. Po wytypowaniu dzieci zwrócono się do ich rodziców z prośbą o wzięcie udziału w badaniu.

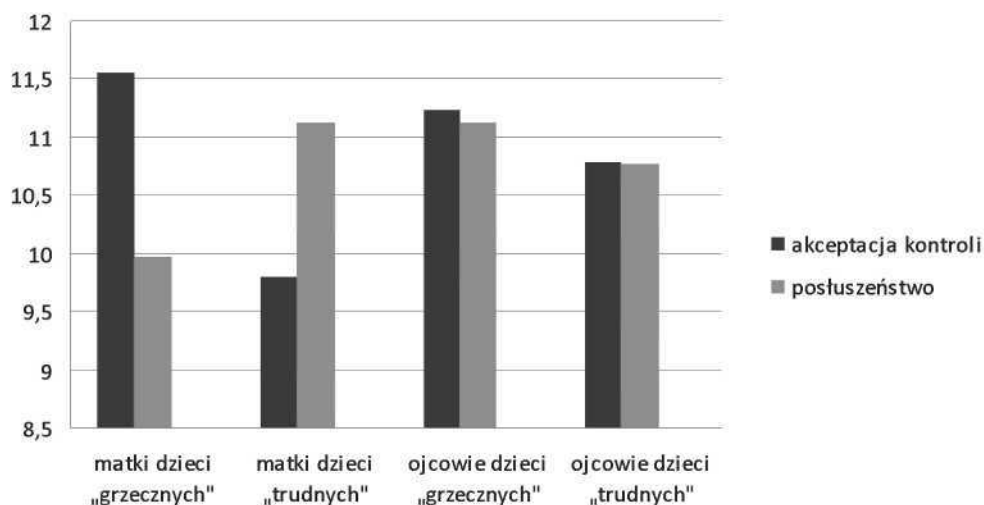
Badana próba składała się z 204 rodziców, w skład której wchodziło 102 kobiety (51 matek dzieci „grzecznych” oraz 51 matek dzieci „trudnych”) i 102 mężczyzn (51 ojców dzieci „grzecznych” oraz 51 ojców dzieci „trudnych”). Średnia wieku osób badanych wynosiła 35 lat, dla grupy kobiet – 34 lata,

dla grupy mężczyzn – 35 lat. Wykształcenie zasadnicze miało siedmiu mężczyzn i cztery kobiety, średnie – 32 mężczyzn i 40 kobiet, wyższe – 49 mężczyzn i 64 kobiety.

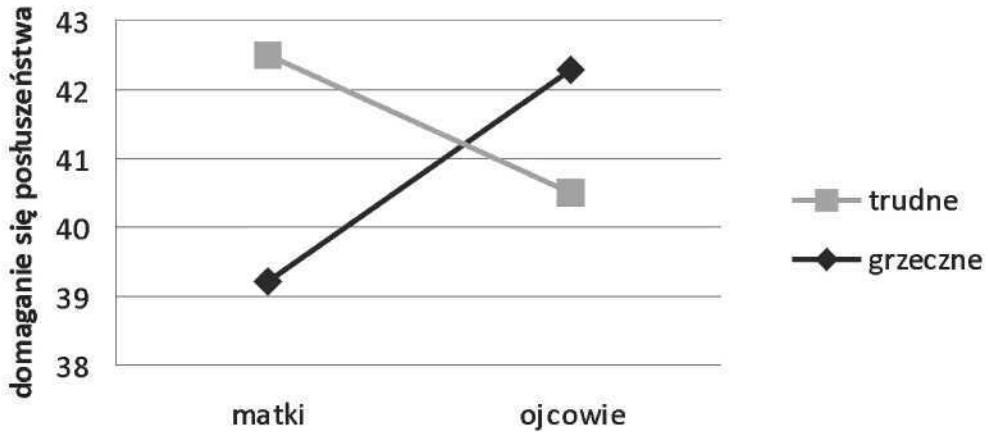
Osoby badane wypełniały narzędzie do pomiaru kontroli rodzicielskiej i posłuszeństwa PAiNK oraz niepublikowaną ankietę mierzącą oczekiwanie trudności rodzicielskich autorstwa Elżbiety Dryll (zob. Szymańska, 2007).

WYNIKI

W celu zweryfikowania hipotez materiał badawczy został poddany licznym analizom statystycznym, w tym wielowymiarowej jedno- oraz dwuczynnikowej analizie wariancji MANOVA, aby stwierdzić, jakie różnice zachodzą w rozkładzie wariancji pomiędzy grupami rodziców dzieci „grzecznych” i „trudnych”. Ponieważ analiza wariancji MANOVA oblicza poziom istotności dla całego rozkładu, a stawiane w tej pracy hipotezy były kierunkowe, otrzymany wynik poziomu istotności dzielony był przez dwa. Poziom istotności 0,06 uznawano za istotny statystycznie (por. Aranowska, 2005).



Rysunek 2. Wyniki w zakresie akceptacji kontroli i domagania się posłuszeństwa w podgrupach wyróżnionych ze względu na oczekiwanie trudności wychowawczych i płeć rodzica



Rysunek 3. Efekt interakcji oczekiwania trudności wychowawczych i płci rodzica dla zmiennej „posłuszeństwo”

Wyniki skal Akceptacji Kontroli i Nieakceptacji Kontroli odjęto od siebie, a uzyskana różnica stanowiła nowy wskaźnik akceptacji kontroli. Wyniki otrzymane przez rodziców na skali Akceptacji Kontroli i Posłuszeństwa przedstawia rysunek 2.

Podzielono grupy ze względu na rolę rodzicielską (matki, ojcowie), a następnie przy użyciu statystyki wielowymiarowej jednoczynnikowej MANOVA sprawdzano efekt trudności wychowawczych dla zmiennych zależnych: Akceptacji Kontroli i Posłuszeństwa. Wyniki w grupie matek różnią się istotnie statystycznie w zakresie obu zmiennych. Matki dzieci „grzecznych” rzeczywiście bardziej akceptują kontrolę niż matki dzieci „trudnych”: $F(1, 100) = 3,658$; $p = 0,0295$, a równocześnie w mniejszym stopniu domagają się od dzieci natychmiastowego posłuszeństwa: $F(1, 100) = 3,991$; $p = 0,024$. Hipoteza pierwsza i druga zostały zatem potwierdzone, ale tylko w wypadku matek, grupa ojców bowiem nie różniła się między sobą w zakresie akceptacji kontroli i domagania się posłuszeństwa.

W celu sprawdzenia, czy pomiędzy zmiennymi nie zachodzi efekt interakcji, zastosowano statystykę wielowymiarową dwuczynnikową MANOVA. Wykryto efekt interakcji

roli rodzicielskiej i oczekiwania trudności wychowawczych dla zmiennej domagania się posłuszeństwa: $F(3, 200) = 2,749$; $p = 0,049$ (rysunek 3).

W grupie rodziców dzieci „grzecznych” to ojcowie wymagają podporządkowania się poleceniom. W grupie rodziców dzieci „trudnych” jest odwrotnie – za „dyscyplinę w domu” w większym stopniu odpowiadają matki.

WNIOSKI

Badania potwierdzają stawiane hipotezy, ale jedynie w grupie matek. Matki dzieci „grzecznych” cechuje najwyższa Akceptacja Kontroli – to grupa, która przykładą największą wagę do uczenia dzieci wartości i zasad postępowania. Ojcowie dzieci „grzecznych” nie uzyskali wyników istotnie różnych od matek dzieci „grzecznych”. Badania potwierdziły również oczekiwane różnice w zakresie domagania się posłuszeństwa. Rzeczywiście, rodzice doświadczający trudności wychowawczych (matki) częściej domagają się posłuszeństwa, a jednocześnie rzadziej wpajają dzieciom zasady i wartości.

Jest to bardzo ważny wynik. Hipoteza badawcza opierała się na rozumowaniu,

że trudne zachowania dzieci w odbiorze wychowawczyń mogą wynikać z faktu, iż są one słabo przystosowane: nie znają pewnych zasad lub ich nie rozumieją, nie są świadome ich wagi. Możliwe również, że nie umieją zastosować ich w praktyce, nie przeszły pewnego wdrożenia. Jest też prawdopodobne, że dzieci „trudne” pewnych wartości nie zinterioryzowały, nie przyswoiły jako swoich. Dlaczego? Na to pytanie starano się odpowiedzieć, uzyskując odpowiedź dotyczącą posłuszeństwa. Gdy rodzic tłumaczy pewne wartości, dziecko musi je najpierw zrozumieć oraz mieć czas, aby je przyswoić. Tłumaczenie służy zrozumieniu; zgodnie z teorią autorytetu stworzoną przez Bocheńskiego, czyni się to poprzez autorytatywny akt komunikacyjny (Philips, Ruhr, 2004). Pozostawienie dziecku czasu służy również interioryzacji, gdyż dziecko może samo przemyśleć problem, zastanowić się nad nim. Domaganie się od dziecka natychmiastowego podporządkowania zabiera mu ten czas. Oczywiście takie podporządkowanie jest niekiedy konieczne, różnice jednak w zakresie jego domagania się dowodzą, że dzieci „grzeczne” dostają tego czasu więcej, jak również otrzymują więcej wyjaśnień od rodziców, głównie od matek.

W grupach rysuje się jednak bardzo silna polaryzacja dotycząca domagania się od dzieci posłuszeństwa. Otóż jest ono domeną ojców w grupach dzieci „grzecznych” i matek w grupach dzieci „trudnych”. To, kto domaga się od dziecka posłuszeństwa, jest związane z zachowaniem dziecka. Jak można to wytłumaczyć? Jest bardzo prawdopodobne, że problem wiąże się z odbiorem dziecka. Bugental ze współpracownikami (1970) badała, jak odbiór dziecka łączy się z tym, kto nadaje komunikat: mężczyzna czy kobieta. Wyniki pokazały, że pewna niespójność między treścią komunikatu a ekspresją niewerbalną jest przez dzieci odbierana neutralnie, gdy nadawcą jest mężczyzna, oraz negatywnie,

gdy nadawcą jest kobieta. Również pochwały były bardziej pozytywnie odbierane, jeśli udzielał ich mężczyzna, a do wypowiedzi pozytywnych kobiet dzieci przywiązywały mniejsze znaczenie (Bugental i in., 1970). Wydaje się, że powszechnie przypisywane ojcom zadanie dyscyplinowania dzieci jest w jakiś sposób uzasadnione odbiorem dziecka. Dzieci mogą lepiej odbierać pewne dyscyplinujące je zachowania, gdy autorem ich jest ojciec, niż gdy czyni to matka. Jest to bez wątpienia obszar, który warto w przyszłości badać oraz analizować, na przykład w odniesieniu do błędów wychowawczych. Możliwe, że pewne błędne zachowania matek są właściwe gdy stosuje je ojciec i *vice versa*. Otwarte pozostaje pytanie, dlaczego w wypadku dzieci „trudnych” dyscyplinują je matki, a nie ojcowie, jak to jest w rodzinach dzieci „grzecznych”. Bardzo trudne jest udzielenie odpowiedzi na to pytanie, nasuwa się bowiem kilka przypuszczeń. Tak wyraźnie odmienne funkcjonowanie podsystemu rodziców w kwestii dyscyplinowania dziecka może wynikać z różnic w dystrybucji odpowiedzialności za jego wychowanie, z porozumienia się partnerów w kwestii obowiązków, z tego, że być może matki obawiają się utrzymywania dyscypliny przez ojca (ojcowie dzieci „trudnych” cechują się najwyższym poziomem dyrektywności agresywnej) lub dlatego, że ojcowie dzieci „trudnych” rzadko są w domu, tak więc rolę dyscyplinującą odgrywają kobiety. Obszar ten wymaga w przyszłości dalszych analiz.

UWAGI KOŃCOWE

Przedstawione badania potwierdziły główne hipotezy dotyczące różnic w zakresie akceptacji kontroli oraz posłuszeństwa w grupie matek. Nie odkryto efektów głównych w grupie ojców, za to ujawniony został efekt interakcji. Jest to wynik nieoczekiwany, dlatego warto w przyszłości pilnie analizować

różnice w zachowaniach ojców i matek oraz ich odbiór przez dzieci.

Metoda pomiaru wykorzystująca historyjki opisowe po raz kolejny wykazała swoją użyteczność. Jej plusem wydaje się duża użyteczność do pomiaru bardziej złożonych zjawisk oraz atrakcyjność dla osób badanych. Wykorzystuje ona pewną projekcję, w której rodzic jest sędzią kompetentnym, oceniającym poprawność pewnych zachowań. Jest też bez wątpienia mało zagrażającą metodą dla osób badanych, a jej atrakcyjność poprawia rzetelność narzędzia, ponieważ osoby badane są zaangażowane i „chcą odpowiedzieć”. Kolejną zaletą historyjek opisowych jest swoista „dydaktyczność” tej metody. Można powiedzieć, że stanowi ona przykład „badania w działaniu”, kiedy to osoba badana nie tylko pomaga, ale również sama może skorzystać z badania (Krüger, 2005). Rodzic, analizując

różne możliwe odpowiedzi, może zweryfikować swoje zachowania i zastosować inne.

Jej wadą jest obszerność sprawiająca, że, w przeciwieństwie do powszechnych pozycji jednozdaniowych, osoby badane prowokuje się do udzielania jednej odpowiedzi na co najmniej dwa zachowania, na przykład wytłumaczyć i pozwolić zostać dziecku w pokoju. Taka budowa narzędzia obciąża trafność. Żeby tego uniknąć, zastosowano cztery kombinacje, czyli wszystkie możliwe połączenia. Daje to rodzicowi możliwość ocenienia najlepszego połączenia. Ostatecznie metoda ta najbardziej odzwierciedla decyzje, jakie rodzice muszą podejmować każdego dnia i dotyczy aspektów wychowania, które są codziennym ich udziałem. Jej trafność fasadowa przekonuje osoby badane do słuszności i celowości podejmowanego przez nie wysiłku.

BIBLIOGRAFIA

- Aranowska E. (2005), *Pomiar ilościowy w psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- 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.
- 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*. 95–122. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bugental D.E., 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., Happaney K. (2000), Parent-child interaction as a power contest. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 3, 267–282.
- Dryll E. (1989), Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych, [w:] A. Gurycka, P. Jurezyk (red.) *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze*. 197–215. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dryll E. (1995), *Trudności wychowawcze: Analiza interakcji matka-dziecko w sytuacjach konfliktowych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dryll E., Szymańska A. (2006), *Kwestionariusz do pomiaru dyrektywności serdecznej i agresywnej DAiS*, niepublikowana praca specjalizacyjna. Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

- Gurycka A. (1989), Podmiotowość – postulat dla wychowania, [w:] A. Gurycka, M. Kofta (red.) *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Wychowanek jako podmiot działań.* 9–24. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kofta M. (1989), Orientacja podmiotowa: zarys modelu, [w:] A. Gurycka, M. Kofta (red.) *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Wychowanek jako podmiot działań,* 35–65. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Krüger H.H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze w wychowaniu.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Philips D.Z., Ruhr M., (red.), (2004). *Biblical concepts and our world.* New York: Palgrave Macmillan.
- 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.* 99–124. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Schaefer E.S. (1959), A Circumplex Model for Maternal Behavior. *Journal of Abnormal Social Psychology.* 59, 226–235.
- 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.* 65–95. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szymańska A. (2007), *Dyrektywność i kontrola rodzicielska w wychowaniu.* Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- 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.* 78–89. Bydgoszcz: Instytut Psychologii, Studenckie Koła Naukowe.