

AGNIESZKA SZYMAŃSKA

Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski
Faculty of Psychology, University of Warsaw
aszymanska@psych.uw.edu.pl

Doświadczenie trudności w sytuacji wychowawczej a reprezentacja dziecka w umyśle rodzica – model zjawiska

Difficulty in upbringing situation as experienced by parent and child's representation in parent's mind: model of the phenomenon

Key words: discrepancy, experienced difficulty, psychological stress, representation, Structural Equation Modeling

Słowa kluczowe: rozbieżność, doświadczana trudność, stres psychiczny, reprezentacja, modelowanie równań strukturalnych

Abstract. The purpose of the analysis was to verify a model which included connections among variables crucial to the child's upbringing process. These variables were: the discrepancy between the parental goal and child's actual state, the difficulty experienced by the parent (which following Gurycka [1990] is understood as psychological stress) and the child's representation in the parent's mind. It was hypothesized that the discrepancy between the parental goal and child's actual state might determine the difficulty experienced by the parent. What is more, this difficulty experience might start the process of shaping the child's negative representation in the parent's mind.

The purpose of the analysis was to discover connections among the constructs in the net of common relations. A structural equation model was used for this purpose. The calculations were conducted with the help of the IMB AMOS program.

The research was conducted on a sample of 100 people, parents of children aged 3 to 10. The results obtained confirm the suggested connections among the variables. The results confirm the good fit of the model.

KONTEKST TEORETYCZNY

Celem prezentowanych badań była weryfikacja modelu opisującego związku wybranych zmiennych stanowiących podstawę procesu wychowawczego. Podstawę teoretyczną do sformułowanego modelu stanowiła koncepcja Antoniny Guryckiej (1979, 1980, 1990), opisująca związki pomiędzy obieranym przez ro-

dzica celem wychowawczym a doświadczaną przez niego trudnością w sytuacji wychowawczej oraz reakcją rodzica na tę trudność. Gurycka analizę procesu wychowawczego poleca rozpoczynać od sprawdzenia rozbieżności, jaka dzieli dziecko od wytyczonego przez rodzica celu wychowawczego. „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).

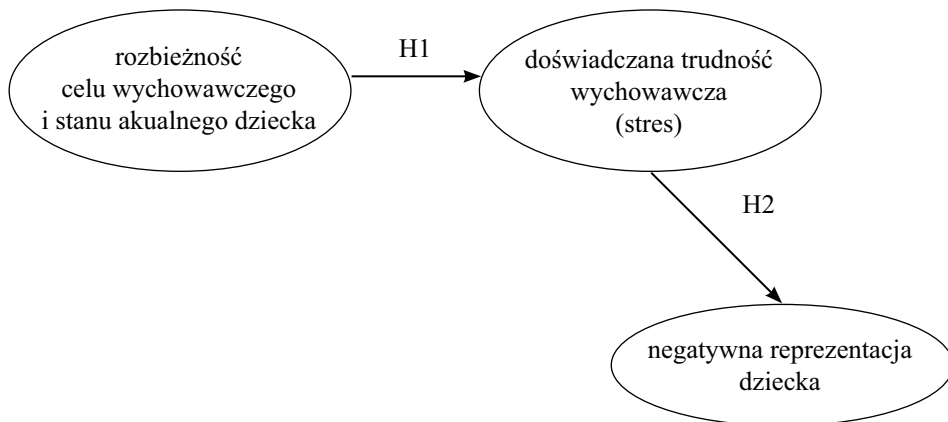
Cel wychowawczy według autorki koncepcji to głównie cechy osobowości, jakie rodzic (lub inny wychowawca) chce ukształtować w dziecku (Gurycka, 1979; por. Muszyński, 1972; Sośnicki, 1966). Cele te są świadome lub nie, może je posiadać każdy opiekun (wychowawca) w każdej instytucji wychowującej: szkole czy rodzinie itp. (Gurycka, 1979). Inaczej wygląda dobór celów wychowawczych w instytucji, jaką jest szkoła, a inaczej w rodzinie. W szkole cele te często są narzucone przez program ministerialny, są więc też być może bardziej świadome. Rodzice nie piszą planu zajęć, w którym uwzględnialiby *cel wychowawczy* i *cel dydaktyczny*, ale ich wypowiedzi wskazują, że posiadają cele dotyczące osobowości dziecka; wskazują na to takie wypowiedzi, jak na przykład „chciałbym, żeby był asertywnym człowiekiem, gdy dorośnie”. Zapisując dziecko na dodatkowe zajęcia, na przykład z angielskiego, rodzice ujawniają posiadanie również ważnych celów dydaktycznych.

Nieznanne są powiązania doboru celu wychowawczego i jego odległości od aktualnego stanu rozwoju cech osobowości dziecka z przebiegiem procesu wychowawczego oraz wpływu tych zmiennych na kształtowanie się relacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Gurycka (1979, 1990) wiele miejsca poświęciła analizom kwestii doboru właściwych celów wychowawczych, tzn. odpowiednich do możliwości i rozwoju dziecka, oraz ich związków z potencjalnym przeżywaniem przez rodzica stresu (trudnej sytuacji). Lecz brak systematycznych badań nad powiązaniem doboru ce-

łów wychowawczych a przeżywaniem przez rodzica stresu i jego skutków dla sytuacji wychowawczej dziecka.

ZWIĄZEK ROZBIEŻNOŚCI POMIĘDZY CELEM WYCHOWAWCZYM A AKTUALNYM STANEM DZIECKA W POWIĄZANIU Z PRZEŻYWANIEM STRESU PRZEZ RODZICA

Gurycka (1979) rozbieżność pomiędzy celem wychowawczym a aktualnym stanem dziecka wiąże z trudną dla rodzica sytuacją, która wymaga od niego uzgodnienia tej rozbieżności. W tym aspekcie powołuje się na koncepcję stresu psychicznego, utożsamiając trudną sytuację ze stresem (Gurycka, 1990; Reykowski, 1966). Gurycka (1990) twierdzi, że trudność, z którą spotyka się rodzic, może być obiektywna lub odczuwana subiektywnie. Należy zwrócić uwagę, że tym samym ujmuje ona zupełnie inaczej trudność wychowawczą niż inni badacze (Czwartosz, 1989; Dryll, 1995; Porębska, 1982), którzy utożsamiali ją z reprezentacją dziecka jako *trudnego*. Dla Guryckiej trudność wychowawcza była wewnętrznym odczuciem rodzica wynikającym z niemożności osiągnięcia zaplanowanego celu. Tym samym nawiązywała ona do koncepcji stresu psychicznego, który jest związany z niemożnością osiągnięcia celu (Reykowski, 1966; Kochańska, 1982; Ledzińska, 2009). Badania dowodzą, że rozbieżność stanu aktualnego od stanu pożądanego wywołuje napięcie i wzmacnia motywację jednostki do jego osiągnięcia (Reykowski, 1975; Kochańska, 1982). Gdy jednak rozbieżność ta jest duża i niemożliwym staje się jej uzgodnienie lub proces ten przebiega zbyt wolno, wówczas osoba doświadcza silnej frustracji (Reeve, 2005). Dlatego weryfikacja zależności celu wychowawczego od aktualnego stanu dziecka jest niezmiernie ważna w analizie procesu wychowawczego w ujęciu Guryckiej, którego istotnym ogniwem jest właśnie dobór celu. Tym samym w prezentowanym modelu rozbieżność celu wychowawczego od aktual-



Rysunek 1. Model teoretyczny zależności pomiędzy zmiennymi: rozbieżność celu wychowawczego, doświadczana trudność wychowawcza oraz negatywna reprezentacja dziecka w umyśle rodzica

nego stanu dziecka jest zmienną egzogeniczną, od której należy rozpocząć konstrukcję i analizę modelu (rysunek 1). Zmienna ta nie jest objaśniana przez żadną inną zmienną, co w modelach równań strukturalnych (Structural Equation Model – SEM) oznacza, że stanowi ona początek analizowanego procesu. Wskazanie takiej zmiennej jest niezbędne w modelach SEM (Konarski, 2009).

POWIĄZANIE DOŚWIADCZANEJ PRZEZ RODZICA TRUDNOŚCI (STRESU) Z REPREZENTACJĄ DZIECKA

Reprezentacja to struktury pamięciowe rejestrujące wersję wydarzeń życiowych jednostki. Odzwierciedlają one obraz dziecka w umyśle rodzica (Gracka-Tomaszewska, 1999). Gurycka określa reprezentację jako przekonanie dotyczące świata i jego natury. Reprezentacje są częścią osobowości (Gurycka, 1985). Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica odzwierciedla pewne jego przekonanie na temat cech i właściwości własnego dziecka.

Reprezentacje powstają w wyniku doświadczeń życiowych jednostki. Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica powstaje zatem w toku interakcji rodzica z dzieckiem

(Gracka-Tomaszewska, 1999), choć inni autorzy twierdzą, że rodzic posiada reprezentację dziecka jeszcze przed jego urodzeniem i jest ona stopniowo uaktualniana w wyniku interakcji z dzieckiem w okresie postnatalnym (Cierpka, 2004). Obydwa podejścia sobie nie przeczą. Wynika z nich natomiast, że w rezultacie interakcji, doświadczeń w relacji z dzieckiem w rodzicu tworzy się lub uaktualnia reprezentacja dziecka (choć zdaniem autorki niniejszego artykułu możliwość posiadania reprezentacji dziecka przed jego narodzeniem jest sprawą wątpliwą i powinno to być poddane teoretycznej dyskusji¹).

Nie mogąc osiągnąć celu wychowawczego, rodzic doświadcza trudności (stresu), skutkiem tego doświadczenia może się ukształtować negatywna reprezentacja dziecka. W wyniku niemożności zrealizowania celu rodzic może zacząć spostrzegać swoje dziecko jako „trudne”, na które niełatwo jest wywrzeć wpływ, które jest nieposłuszne i ogólnie trudno je prowadzić. Działa tu więc zwykle prawo atrybucji. Rodzic przyczynę swojej trudności upatruje w zachowaniu dziecka. Jest to wyjaśnienie konkurencyjne wobec proponowanego przez Elżbietę Dryll kształtowania się reprezentacji dziecka i jego zachowań jako efektu oczekiwań rodzica (Dryll, 1995). Koncepcja Dryll nie wyjaśnia, dlaczego rodzic

miałby oczekiwać, że dziecko będzie trudne. Skąd biorą się takie oczekiwania? Autorka niniejszego artykułu stoi na stanowisku, że doświadczenia trudności w relacji z dzieckiem, w szczególności porażki, są wcześniejsze niż oczekiwania wobec dziecka, a zatem – wyjaśnianie trudnego zachowania dziecka poprzez odwoływanie się do oczekiwań rodziców, przedstawione w koncepcji Dryll, może być niewystarczające. Oczekiwania rodzica wydają się raczej moderować związek pomiędzy niemożnością osiągnięcia celu a kolejnymi zachowaniami wobec dziecka. Mogą one powstawać w wyniku wcześniejszych interakcji rodzica z dzieckiem, w których rodzicowi nie udało się osiągnąć celu, a w związku z tym może on oczekiwać kolejnych porażek. Podejście Guryckiej wykorzystujące dynamikę powstawania stresu u rodzica, w konsekwencji którego ujawnia on różne, również błędne zachowania wobec dziecka, wydaje się bardziej trafne, gdyż jest tłumaczone przez wiele teorii powszechnie przyjętych w psychologii, takich jak teorie: stresu psychicznego, teorię atrybucji (np. przypisywanie winy za porażkę dziecku lub sobie), rozbieżności w świecie wartości. Jest to podejście, którego przewagą jest również możliwość wskazania zależności pomiędzy poszczególnymi zmiennymi w ich sieci powiązań, a tym samym możliwość jej empirycznej weryfikacji.

W jaki sposób doświadczenie przez rodzica trudności (stresu) prowadzi do kształtowania reprezentacji dziecka? Tłumaczy to koncepcja stresu psychicznego. Osoba przeżywająca stres w wyniku niemożności osiągnięcia celu kształtuje reprezentację obiektu, który przyczynił się do jego wywołania (Reykowski, 1966; Ledzińska, 2009; Reeve, 2005).

Przedstawione powyżej założenia znalazły odzwierciedlenie w szczegółowych hipotezach zweryfikowanych za pomocą modelu równań strukturalnych (Structural Equation Model SEM).

MODEL TEORETYCZNY I HIPOTEZY

Do analizy wykorzystano metodę modelowania za pomocą równań strukturalnych. Metoda

ta daje możliwości weryfikacji powiązań pomiędzy wieloma strukturami w jednym modelu, co pozwala z większą dokładnością niż w klasycznych modelach regresji określić siłę związku pomiędzy zmiennymi.

Modele strukturalne służą do weryfikacji struktury zjawisk, a także w pewien sposób uprawdopodobniają przyczynowo-skutkowy charakter zjawisk (Aranowska, 1996, 2005).

W badaniu był analizowany model substancywny (teoretyczny). Rysunek 1 przedstawia związki pomiędzy wprowadzonymi konstruktami. Za główną ukrytą zmienną egzogeniczną modelu uznaje się rozbieżność celu wychowawczego i stanu aktualnego dziecka. Doświadczana przez rodzica trudność wychowawcza (stres) pełni funkcję zmiennej pośredniczącej pomiędzy rozbieżnością i negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica.

Rozbieżność między celem wychowawczym a aktualnym stanem dziecka jest zmienną egzogeniczną modelu wpływającą na poziom doświadczanej przez rodzica trudności (stresu). Ta konstelacja stanowi treść pierwszej hipotezy badawczej:

H1: Wzrost rozbieżności między celem wychowawczym a aktualnym stanem dziecka powoduje wzrost doświadczanej trudności wychowawczej.

W procesie wychowawczym pojawia się kolejno nowy etap w postaci efektu doświadczanej trudności wychowawczej, jest nim reprezentacja dziecka w umyśle rodzica, co stanowi przedmiot kolejnej hipotezy badawczej:

H2: Doświadczana trudność wychowawcza (stres) determinuje wzrost negatywnej reprezentacji dziecka.

METODA

Wprowadzone konstrukty teoretyczne zostały zoperacjonalizowane za pomocą następujących narzędzi psychologicznych: skali rozbieżności i skali doświadczanej trudności wychowawczej. Dodatkowo do badania reprezentacji dziecka wykorzystano technikę opisu dziecka przez podanie jego krótkiej charakterystyki (Dryll, 1995).

Niestety, nie można było do analiz wykorzystać skali trudności wychowawczej autorstwa Elżbiety Dryll (1995) ze względu na jej wątpliwą trafność teoretyczną, czyli zgodność pozycji skali z konstruktem teoretycznym. Na bodziec badawczy brzmiący: „Moje najstarsze dziecko jest” rodzice mieli wybrać jedną z pięciu odpowiedzi: bardzo grzeczne (ideał); raczej grzeczne; różnie to bywa; mam z nim trochę kłopotów; spore trudności wychowawcze (Dryll, 1995). Jak widać, zastosowana skala ma charakter porządkowy. Pierwsze dwie odpowiedzi mierzą reprezentację zachowań dziecka (grzecznych), pozycja czwarta i piąta wydają się mierzyć trudność wychowawczą (z tym, że pozycja piąta pyta o trudność wprost). Przedstawione uzasadnienie stanowiło przesłankę do opracowania własnego narzędzia pomiaru doświadczanej przez rodzica trudności.

Skala rozbieżności – mierzy dystans pomiędzy celem wychowawczym a aktualnym stanem dziecka. Składa się z dwóch pytań. Pierwsze pytanie dotyczy celu wychowawczego. Rodzice są proszeni 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 dotyczy aktualnego stanu dziecka w zakresie kształtowanej cechy. Rodzice na skali od -7 do 7 szacują stopień posiadania tej cechy przez dziecko. Podobną procedurę stosuje się do oceny cech, których rodzice nie chcieliby kształtować w dziecku.

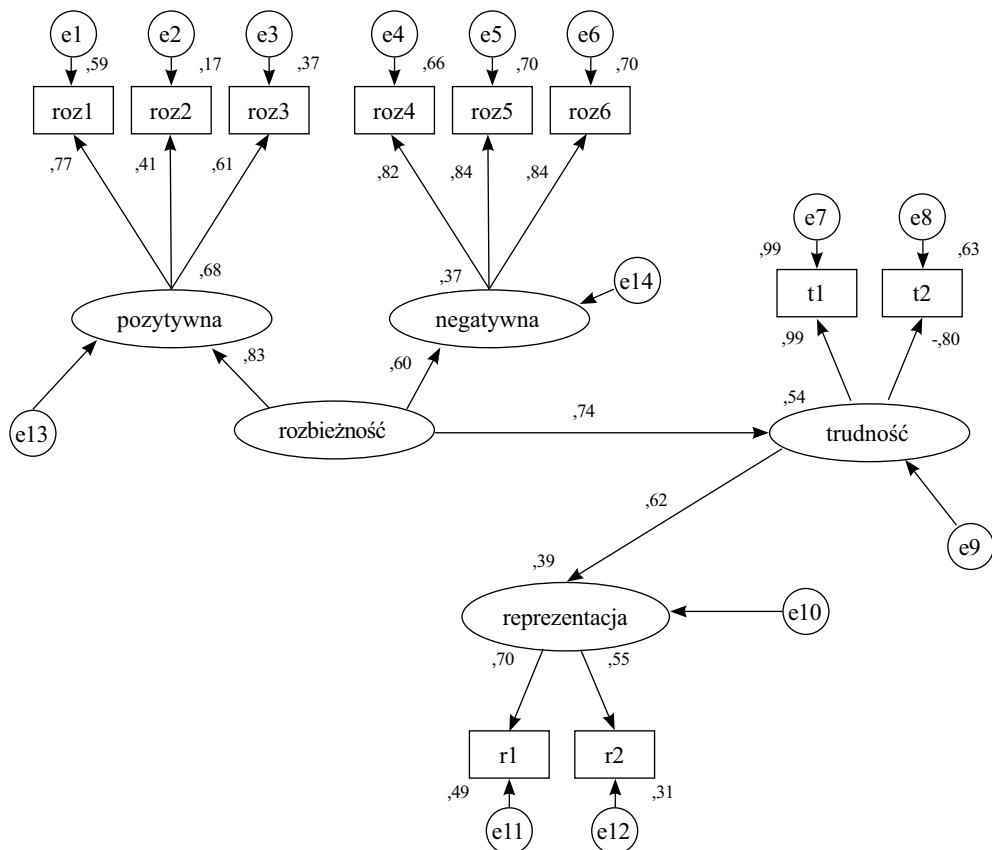
Odległość celu wychowawczego od aktualnego stanu dziecka mierzy się za pomocą odległości Euklidesowej. W ten sposób uzyskuje się sześć miar rozbieżności. Trzy od pożądanego celu wychowawczego oraz trzy od celu niepożądanego, tj. od cech, których rodzic nie chce, aby dziecko je rozwinęło.

Skala charakteryzuje się wysoką rzetelnością w sensie zgodności wewnętrznej α -Cronbacha = $0,820$. Zważywszy, że skala posiada tylko sześć pozycji, jej rzetelność nie wynika z wielości pozycji, lecz z ich silnego skorelowania, które wynosi od $0,405$ do $0,707$. Rozkład wyników w populacji nie odbiega od normalnego, co sprawdzono za po-

mocą testu Kołmogorowa–Smirnowa $D(117) = 0,405$; $p = 0,997$. Skala posiada dwa czynniki: czynnik pierwszy, w skład którego wchodzi pierwsze trzy pozycje mierzące rozbieżność od celów poświadczanych przez rodzica. Czynnik drugi to rozbieżność od celów przez rodzica niepoświadczanych. Każdy z czynników tłumaczy blisko 30% wariancji. Razem tłumaczą one 60% wariancji zmienności wyników ($K-M-O = 0,768$; Bartlett (15) = $543,329$, $p < 0,001$).

Skala doświadczanej trudności wychowawczej – do analizy wykorzystano dwa pytania będące parą wskaźników przeciwstawnych (Nowak, 2007). Wskaźniki takie są metodologicznie bardzo użyteczne. Rodzice na 14-punktowej skali szacowali po pierwsze odczuwaną w relacji z dzieckiem trudność, po drugie – brak takiej trudności. Tak sformułowane pytania zabezpieczają przed losowym bądź tendencyjnym udzielaniem odpowiedzi. Zastosowany 14-punktowy format odpowiedzi jest traktowany jako skala ciągła.

Czynnik ewaluacyjny – został zastosowany do pomiaru reprezentacji dziecka w umyśle rodzica (Dryll, 1995). W badaniu prosi się rodzica o podanie kilku słów charakterystyki dziecka. Wymieniane przez rodzica cechy zostały zaklasyfikowane jako elementy negatywnego bądź pozytywnego opisu dziecka. Do cech negatywnych przypisano atrybuty dziecka, które są jednoznacznie negatywne np. niegrzeczne, rozkapryszone itp. Do cech pozytywnych zaklasyfikowano te cechy, które są jednoznacznie pozytywne, np. dziecko jest kochane, grzeczne itp., ale także takie, które świadczą o tym, że dziecko prawidłowo się rozwija, np. jest rozbiegane. Dryll zaleca odjęcie od liczby cech pozytywnych liczbę cech negatywnych i otrzymanie w ten sposób wartości czynnika ewaluacyjnego. W prezentowanym badaniu przyjęto założenie, że cechy pozytywne i negatywne konstituują dwa osobne wymiary reprezentacji dziecka w umyśle rodzica. Liczbę przymiotników pozytywnych i negatywnych potraktowano więc jako osobne wskaźniki reprezentacji negatywnej i pozytywnej.



Rysunek 2. Model strukturalny z wynikami wystandaryzowanymi

PRÓBA BADANA

Przebadano 117 rodziców dzieci w wieku od 3 do 10 lat. Próba badana składała się z 101 kobiet oraz 16 mężczyzn w wieku od 19 do 52 lat. Średnia wieku wynosiła 33 lata. Rodzice odpowiadali na pytania dotyczące 74 dziewcząt i 43 chłopców. Każde dziecko było charakteryzowane przez jednego rodzica wypełniającego kwestionariusze udostępnione w wersji elektronicznej na stronie internetowej o nazwie Platforma Testów Psychologicznych. Indywidualne wyniki były zwrótnie rozsyłane drogą mailową do osób badanych przez program komputerowy. Procedura informowania osób badanych o ich wynikach sprzyja redukowaniu tendencji do odpowiadania

zgodnie z potrzebą aprobaty społecznej. Rodzice odpowiadając, mieli świadomość, że odpowiednio reagując, zapewniają sobie właściwą interpretację wyników rodzinnych (do których dostęp mają tylko oni). Odpowiadając nieszczerze, oszukiwaliby samych siebie.

WYNIKI

Konfirmacyjna analiza czynnikowa

W celu obliczenia modelu równań strukturalnych zastosowano pakiet IBM Amos 19. Pierwszym krokiem tego rodzaju analiz jest skonstruowanie tzw. modelu pomiarowego² za pomocą konfirmacyjnej analizy czynnikowej

(Confirmatory Factor Analysis CFA). Służy on określeniu, czy struktury latentne (zmiennne ukryte) zostały poprawnie zbudowane. Skonstruowano – opierając się na wprowadzonych konstruktach psychicznych – trzy struktury latentne: rozbieżność celu wychowawczego od aktualnego stanu dziecka, doświadczaną trudność wychowawczą oraz negatywną reprezentację dziecka w umyśle rodzica.

Istotne wystandaryzowane ścieżki pomiędzy konstruktami w testowanym modelu przedstawiono na rysunku 2.

Rozbieżność – składa się z sześciu zmiennych obserwowalnych będących pytaniami w skali rozbieżności. Po przeprowadzeniu konfirmacyjnej analizy czynnikowej ustalono, że λ będące miarami związku zmiennej obserwowalnej (oznaczonej w modelu prostokątem) z konstruktami latentnymi (oznaczonym w modelu kołem) wynoszą od 0,41 do 0,84 (rysunek 2). Skala składa się z dwóch czynników – jeden dotyczący celów pozytywnych (tzn. cech, które rodzic chce ukształtować w dziecku) oraz drugi dotyczący celów negatywnych (tzn. cech, których rodzic nie chce, aby dziecko posiadało). Wariancja wyjaśniona dla struktury rozbieżności od celów pozytywnych (patrz na rysunku 2 w kółku *pozytywna*) wynosi $VE = 0,374$, a rzetelność $CR = 0,665$. Wariancja wyjaśniona dla struktury rozbieżności od celów negatywnych (patrz na rysunku 2 w kółku *negatywna*) wynosi $VE = 0,689$, a rzetelność $CR = 0,959$. Dla struktury nadrzędnej, jaką jest rozbieżność, wariancja wyjaśniona na podstawie tych dwóch czynników wynosi $VE = 0,527$, a rzetelność $CR = 0,844$. Ze względu na to, że rozbieżność składa się z dwóch czynników, wyliczono dwupoziomową konfirmacyjną analizę czynnikową (Hair, 2006).

Doświadczanie trudności wychowawczej – składa się z dwóch wskaźników przeciwnych λ (lambdy), będąc miarą związku zmiennej obserwowalnej z konstruktami latentnymi, a które wynoszą odpowiednio 0,994 i $-0,797$ (porównaj rysunek 2). Wariancja wyjaśniona dla struktury wynosi $VE = 0,826$, a jej rzetelność to aż $CR = 0,974$.

Reprezentacja negatywna – składa się z dwóch zmiennych obserwowalnych. Pierwszą stanowi liczba przymiotników negatywnych w opisie dziecka konstruowanym przez rodzica ($\lambda = 0,52$), drugą stanowi odpowiedź na twierdzenie *trudności wynikają z charakteru i cech dziecka* ($\lambda = 0,42$). Wariancja wyjaśniona dla struktury wynosi $VE = 0,396$, a rzetelność to tylko $CR = 0,513$.

Do każdej zmiennej obserwowalnej oraz struktury latentnej jest przypisany tzw. błąd oznaczany literą ϵ (epsilon), ilustrowany małym kółkiem z cyfrą w środku.

Model równań strukturalnych

Kolejno oszacowano parametry modelu równań strukturalnych. Zastosowano metodę największej wiarygodności (Maximum Likelihood). Wyniki dopasowania modelu przedstawiono w tabeli 1, która poza obserwowanymi wartościami indeksów dopasowania zawiera również ich wartości rekomendowane, tzn. wielkości, które indeks dopasowania powinien osiągnąć, aby można było uznać, że model jest dobrze dopasowany. Dla porządku podano również wartości statystyki χ^2 dla modelu niezależnego.

Wszystkie miary dopasowania wskazują na bardzo dobre dopasowanie proponowanego modelu do danych (por. tabela 1). W szczególności wartość statystyki testowej $\chi^2(31) = 31,069$ nieprzekraczająca wartości krytycznej testu ($p\text{-value} = 0,463 > \alpha = 0,05$), a także RMSEA oraz równa jedności wartość statystyki CFI świadczą o tym, że zaprezentowany model dobrze opisuje dane. Innymi słowy, nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o tym, że nie istnieją różnice pomiędzy modelem teoretycznym a modelem empirycznym. Należy jednak dodać, że, jak zauważa Aranowska (1996), statystyki dopasowania w modelach SEM mogą wskazywać na dobre dopasowanie modeli nienajlepiej reprezentujących zjawisko, gdy modele nie są zbyt złożone, a próby nie są zbyt liczne – tak jest w tym przypadku (por. Aranowska, 1996).

Szczegółowa postać wyliczanego modelu została przedstawiona na rysunku 2, a jego

Tabela 1. Statystyki dopasowania modelu

	Indeksy dopasowania	Wartość	Wartość rekomendowana dla przyjęcia modelu	Prawdopodobieństwo testowe p-value
	chi ²	31,069	n.ist	p = 0,463
	df	31		
	n	117		
	chi ² independent	361,189		p < 0,001
	df independent	55		
Miary bezwzględne dopasowania	Hoelther	168		p = 0,05
Miary relatywnego dopasowania typu 1	NFI	0,914		
	RFI	0,847		
	IFI	1,000	³ 0,90	
	CFI	1,000	³ 0,90	
Miary uwzględniające złożoność modelu	PNFI	0,515		
	PCFI	0,564		
Miary błędu aproksymacji	RMSEA	0,004	£ 0,06 £ 0,08	90% prawdopodobieństwo

część strukturalna przyjmuje postać układu równań przedstawionych poniżej:

$$\begin{pmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \gamma_{11} & 0 \\ 0 & \beta_{21} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \xi_1 \\ \eta_1 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \varepsilon_9 \\ \varepsilon_{10} \end{pmatrix}$$

Część pomiarowa dla pierwszego poziomu zmiennej egzogenicznej modelu:

$$\begin{pmatrix} \text{Roz1} \\ \text{Roz2} \\ \text{Roz3} \\ \text{Roz4} \\ \text{Roz5} \\ \text{Roz6} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ \lambda_{21} & 0 \\ \lambda_{31} & 0 \\ 0 & 1 \\ 0 & \lambda_{22} \\ 0 & \lambda_{32} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \xi_2 \\ \xi_3 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \\ \varepsilon_3 \\ \varepsilon_4 \\ \varepsilon_5 \\ \varepsilon_6 \end{pmatrix}$$

Część pomiarowa dla ukrytej zmiennej egzogenicznej drugiego poziomu:

$$\begin{pmatrix} \xi_2 \\ \xi_3 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 \\ \lambda_{23} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \xi_2 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \varepsilon_{13} \\ \varepsilon_{14} \end{pmatrix}$$

Część pomiarowa dla zmiennych endogenicznych:

$$\begin{pmatrix} t1 \\ t2 \\ r1 \\ r2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ \lambda_{24} & 0 \\ 0 & 1 \\ 0 & \lambda_{25} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \varepsilon_7 \\ \varepsilon_8 \\ \varepsilon_{11} \\ \varepsilon_{12} \end{pmatrix}$$

gdzie ε_i – składnik losowy, który odzwierciedla błąd pomiaru.

Hipoteza pierwsza postulowała, że rozbieżność pomiędzy celem wychowawczym rodzica a odległością aktualnego stanu dziecka od celu jest pozytywnie związana z doświadczaną trudnością wychowawczą. Ścieżka pomiędzy konstruktem rozbieżności istniejącej pomiędzy celem wychowawczym i aktualnym

stanem dziecka a doświadczaną trudnością wychowawczą – jest istotna statystycznie $\gamma_{11} = 0,70$; $p < 0,001$. Tym samym hipoteza pierwsza jest utrzymana, co oznacza, że rozbieżność w sposób istotny jest związana z doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą na poziomie umiarkowanym. Rozbieżność tłumaczy 49% wariancji doświadczanej trudności wychowawczej.

Hipoteza druga postulowała, że doświadczana trudność wychowawcza jest pozytywnie związana z negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica. Ścieżka pomiędzy konstruktami doświadczanej trudności wychowawczej a negatywną reprezentacją dziecka jest istotna statystycznie $\beta_{21} = 0,62$; $p < 0,001$. Podtrzymuje to słuszność drugiej hipotezy – związek pomiędzy konstruktami jest dodatni i wysoki. Doświadczana trudność wychowawcza tłumaczy 39% wariancji negatywnej reprezentacji dziecka.

Model strukturalny z niewystandaryzowanymi ścieżkami został przedstawiony na rysunku 3. Niewystandaryzowany związek pomiędzy rozbieżnością i doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą wynosi 2,93. Oznacza to, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta rozbieżność, o 2,93 jednostki pomiaru wzrasta doświadczana przez rodzica trudność wychowawcza.

Niewystandaryzowany związek pomiędzy doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą i negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica wynosi 0,15. Oznacza on, że gdy o jedną jednostkę wzrasta doświadczana przez rodzica trudność wychowawcza, o 0,15 jednostki pomiaru wzrasta negatywna reprezentacja dziecka w umyśle rodzica. W tabeli 2 przedstawiono szacunki parametrów modelu.

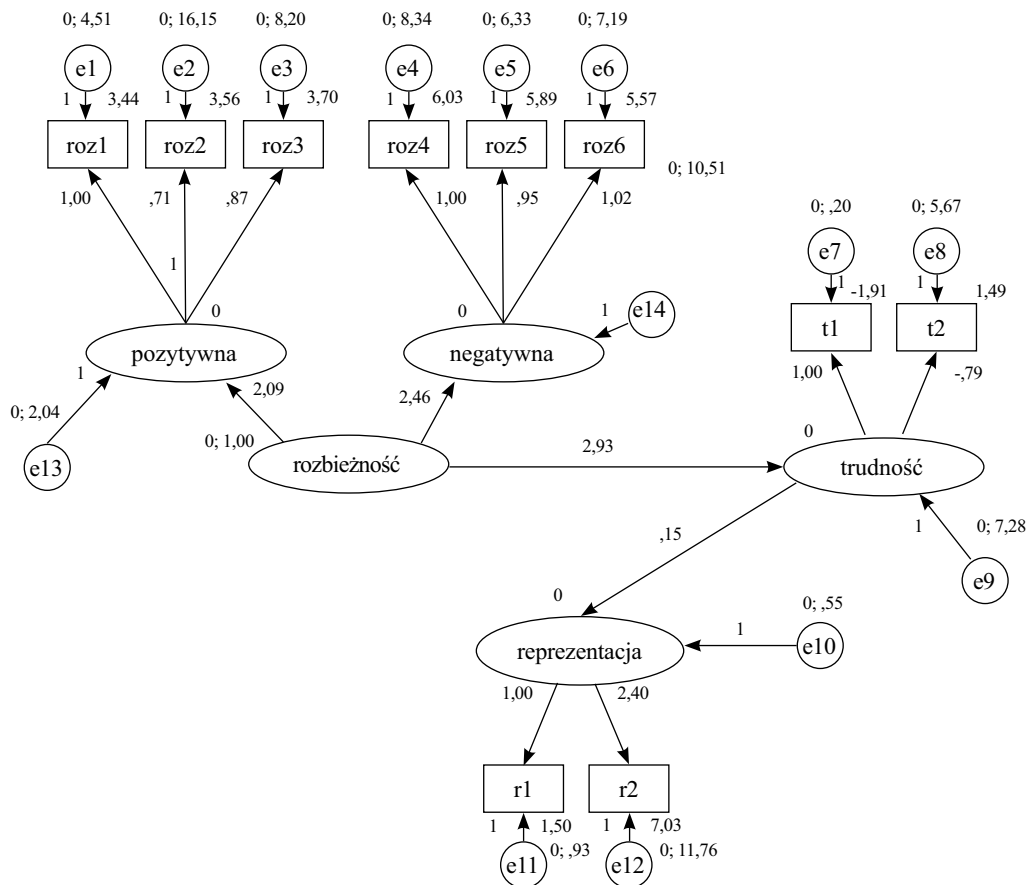
DYSKUSJA

Badania ujawniły, że rozbieżność celów wychowawczych od aktualnego stanu rozwoju dziecka ma dwa wymiary: 1) wymiar rozbieżności od celów pozytywnych oraz 2) wymiar

rozbieżności od celów negatywnych (tzn. cech, których rodzic nie chce u dziecka rozwijać). Nie można zatem zmiennej tej traktować jako jednowymiarowego zjawiska. Model, który nie uwzględniał tej dwuwymiarowości – choć okazał się ogólnie dopasowany do danych – był zdecydowanie gorszy od prezentowanego w artykule modelu, w którym uwzględniono dwa czynniki w strukturze i zbudowano hierarchiczną konfirmacyjną analizę czynnikową dla zmiennej rozbieżności.

W trakcie prowadzenia analiz okazało się, że reprezentacja dziecka w umyśle rodzica obejmuje dwa odrębne, nieskorelowane wymiary – wymiar cech pozytywnych i wymiar cech negatywnych. Ten brak korelacji sprawiał, że nie można było zbudować struktury składającej się z dwóch wymiarów, ponieważ nie stanowiły one jednolitego konstruktów, co więcej – każdy z wymiarów miał zbyt mało pozycji, które pozwoliłyby na skonstruowanie hierarchicznej konfirmacyjnej analizy czynnikowej, jak uczyniono to dla zmiennej rozbieżności celu wychowawczego od aktualnego stanu dziecka. Struktura miała bardzo małą rzetelność i obciążała cały model. Ponieważ zgodnie z teorią doświadczenie trudności wychowawczej determinuje powstawanie negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica, a nie reprezentacji pozytywnej, postanowiono skonstruować w modelu strukturę, która odzwierciedlałaby pomiar zmiennej negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica, tym samym wyeliminowano ze struktury wymiar pozytywnej reprezentacji dziecka.

Badania potwierdziły, że zmienna – doświadczana trudność – wychowawcza jest zmienną pośredniczącą w relacji istniejącej pomiędzy zmienną rozbieżność celu wychowawczego od aktualnego stanu dziecka oraz zmienną – reprezentacja dziecka w umyśle rodzica. Badania prowadzone również z wykorzystaniem modeli równań strukturalnych na innej próbie badanej wykazały podobne związki istniejące pomiędzy trudnością doświadczaną przez rodzica z negatywną reprezentacją dziecka w jego umyśle (Szymańska, 2011). Analizowano w nich związek pomiędzy rozbieżnością, tj. odległością celów wy-



Rysunek 3. Model strukturalny z wynikami niewystandaryzowanymi

chowawczych, od aktualnego poziomu rozwoju dziecka, doświadczaną przez rodzica trudnością wychowawczą, negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica, reakcją obrony przed stresem poprzez wycofywanie się rodzica z procesu wychowawczego lub zwalczania stresu poprzez stosowanie presji na dziecko i udzielaniem mu pomocy. Wyniki badań ujawniły, że związek doświadczanej trudności wychowawczej z negatywną reprezentacją dziecka wyniósł $\beta = 0,69$; $p < 0,001$.

Niestety wykorzystany w badaniu wskaźnik negatywnej reprezentacji dziecka opierający się na swobodnym opisie jego cech nie okazał się dobrą miarą reprezentacji (niska wariancja struktury, niska rzetelność). Do wyniku dotyczącego związku doświadczanej

trudności z reprezentacją dziecka w umyśle rodzica należy więc podchodzić z pewną ostrożnością.

Interpretując poniższe wyniki, należy zadać pytanie: jaki jest mechanizm powstawania trudności wychowawczej i czemu wiąże się ona z postrzeganą rozbieżnością. Wydaje się, że u podstaw trudności wychowawczej może się znajdować zły dobór celów wychowawczych, co może prowadzić do powstawania negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica. Scenariuszy tej sytuacji z reguły jest kilka. Dziecko może, nie podzielając celów rodzica, odmówić podporządkowania się jego oczekiwaniom, co może powodować konflikt, potraktowany jako sytuacja trudna. Dziecko może nie być w stanie sprostać wymaganiom

Tabela 2. Szacunki parametrów modelu

Parametry	Wystandaryzowane	Niewystandaryzowane	Błąd standardowy
λ_{rozb1}	0,766	1	
λ_{rozb2}	0,408	0,710	0,229
λ_{rozb3}	0,610	0,869	0,208
λ_{rozb4}	0,815	1	
λ_{rozb5}	0,838	0,951	0,120
λ_{rozb6}	0,839	1,015	0,128
λ_{t1}	0,994	1	
λ_{t2}	-0,797	-0,870	
λ_{r1}	0,702	1	
λ_{r2}	0,555	2,402	0,822
γ_{11}	0,736	2,932	0,490
β_{21}	0,623	0,149	0,040
$\lambda_{\text{pozytywne}}$	0,826	2,093	0,412
$\lambda_{\text{negatywne}}$	0,604	2,458	0,549

rodzica, który interpretuje zachowanie dziecka jako celowo wymierzone przeciwko niemu i doprowadza do eskalacji konfliktu. Natomiast w przypadku kiedy cele wychowawcze nie są dostosowane do możliwości dziecka, ich realizacja jest opóźniona, co demotyduje obydwie strony relacji.

Gurycka (1990) zły dobór celów wychowawczych, nieodpowiednich do możliwości dziecka, uznała za pierwszy błąd procesu wychowawczego. Jak wykazano w badaniu, doświadczana przez rodzica trudność wychowawcza wiąże się w modelu z negatywną reprezentacją dziecka w oczach rodzica, a jednocześnie trudność ta jest ujemnie związana z pozytywną reprezentacją dziecka. Tworzenie się reprezentacji obiektów wynika z doświadczeń jednostki. Rodzic, który doświadcza wielu trudności w relacji z dzieckiem, kształtuje jego negatywną reprezentację.

W prezentowanych przez Gurycką analizach dotyczących zjawiska błędu wychowawczego reprezentacja dziecka w umyśle rodzica jest najważniejszą zmienną determinującą rodzaj popełnianego błędu wychowawczego.

Ponieważ badania nad błędem zostały praktycznie pominięte w Polsce – dopiero obecnie, tzn. ponad 20 lat od momentu powstania koncepcji błędu w wychowaniu, możemy powiedzieć coś o istniejących zależnościach pomiędzy reprezentacją dziecka w umyśle rodzica a popełnianym błędem wychowawczym. Wyniki badań Białeckiej (2010) sugerują, że związek pomiędzy reprezentacją dziecka w umyśle rodzica – opisującą to dziecko jako mało ważne i obciążające funkcjonowanie rodzica – a popełnianym błędem obojętności wynosi $r = 0,66$, $p < 0,01$. Niniejszym reprezentacja ta objaśnia 43% postawy obojętnej wobec dziecka (Białeckia, 2010). W swojej pracy Marta Jasik (2011) podaje wyniki dotyczące analizy błędu eksponowania siebie przez rodzica. Okazało się, że związek reprezentacji dziecka jako słabszego przy równoczesnym spostrzeganiu siebie przez rodzica jako osoby szczególnie ważnej wynosi $r = 0,410$, $p < 0,01$. Reprezentacja ta objaśnia 17% eksponowania siebie przez rodzica w relacji z dzieckiem (Jasik, 2011).

PODSUMOWANIE

Przeprowadzone analizy wskazują na dobre dopasowanie modelu empirycznego do danych. Testowany model strukturalny wyjaśnia 49% wariancji konstruktów doświadczanej trudności wychowawczej, 39% wariancji konstruktów negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica. Na podstawie wyników badań ogólnie możemy sformułować tezę, że związki pomiędzy rozbieżnością i doświadczaną trudnością oraz doświadczaną trudnością wychowawczą i negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica są dodatnie.

Koncepcja Guryckiej stanowiła podstawę teoretyczną dla sformułowania modelu, więc nie było konieczności budowania modeli alternatywnych, które metodologicznie posiadałyby niższy status niż prezentowany w artykule model. Miałyby on bowiem charakter eksploracyjny, a nie weryfikujący.

Z przeprowadzonych badań płyną wnioski praktyczne. Rozbieżność celu wychowawczego od aktualnego stanu dziecka może być ważną zmienną warunkującą powstawanie trudności wychowawczych. Jej niewystandaryzowany związek z trudnością wychowawczą wyniósł 2,84. Jest to duży przyrost zmiennej objaśnianej (doświadczanej trudności)

w wyniku realizowania się zmiennej objaśniającej (rozbieżności).

Analizując wpływ rozbieżności na doświadczaną przez rodzica trudność wychowawczą, można brać pod uwagę wiele zmiennych, które mogą moderować związek zmiennych, takich jak płeć dziecka i jego temperament, czy pewne cechy osobowości rodzica. Do tego typu analiz rekomenduje się jednak hierarchiczne modele liniowe ze względu na ich możliwości weryfikowania efektów interakcji pomiędzy zmiennymi z różnych poziomów organizacji (Bartholomew et al., 2008; Heck, Thomas, 2009).

Wydaje się, że dalsze analizy procesu wychowawczego powinny się skupiać na możliwości weryfikowania proponowanych przez Gurycką zależności w ścieżkowych modelach. Takie możliwości dają pręźnie rozwijające się metody analizy danych, takie jak modele równań strukturalnych, pozwalając na jednoczesną kontrolę związków wielu zmiennych. Gurycka w swoich pracach niejednokrotnie podkreślała ich złożoność treściową i potrzebę stosowania złożonej metodologii (1985). Wyprowadziła też wiele przypuszczeń, postawiła wiele hipotez, które dziś dzięki nowym możliwościom metodologicznym mogą zostać zweryfikowane.

PRZYPISY

¹Z definicji pojęcia *reprezentacja* wynika, że jest ona rezultatem pewnego doświadczenia. Rodzic przed przyjściem dziecka na świat nie ma doświadczenia dziecka. Może posiadać pewne wyobrażenie, marzenia na temat dziecka i jego przyszłych cech. Te marzenia mogą być bliższe przyszłym celom wychowawczym niż prawdziwym cechom dziecka. W konsekwencji cele wychowawcze mogą pośredniczyć w związku pomiędzy marzeniami rodzica a realnymi cechami dziecka. W tej perspektywie interesujące mogłyby się okazać w przyszłości badania nad związkiem wyobrażeń rodziców na temat nienarodzonego dziecka, doborem celów wychowawczych i rozwojem jego osobowości.

²Którym jest skonstruowana sieć relacji wprowadzonych zmiennych obserwowalnych do poszczególnych konstruktów latentnych.

BIBLIOGRAFIA

- 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.

- Bartholomew D.J., Steele F., Moustaki I., Galbraith J.I. (2008), *Analysis of Multivariate Social Science Data*. Boca Raton: CRC Press.
- Białecka B. (2010), *Skala obojętności rodzicielskiej – male dziecko: relacja z tworzenia i sprawdzenia własności psychometrycznych*. Warszawa: Wydział Psychologii UW. Niepublikowana praca empiryczna.
- Cierpka A. (2004), Tożsamość jednostki a narracje rodzinne – propozycje badawcze. *Kolokwia Psychologiczne*, 12. Instytut Psychologii PAN.
- 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*, 161–183. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dryll E. (1995), *Trudności wychowawcze: Analiza interakcji matka–dziecko w sytuacjach konfliktowych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gracka-Tomaszewska M. (1999), *Male dziecko często chorujące – jego psychiczna reprezentacja u matki*. Wydział Psychologii Uniwersytet Warszawski. Niepublikowana rozprawa doktorska.
- 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*, 9–24. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gurycka A. (1990), *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Gurycka A. (2008), Błędy w wychowaniu [w:] E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, *O wychowaniu i jego antynomiach*, 324–340. Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS.
- Heck R.H., Thomas S.L. (2009), *Introduction to Multilevel Modeling techniques*. New York: Routledge.
- Jasik M. (2011), *Błąd eksponowania siebie – na podstawie koncepcji błędów wychowawczych Antoniny Guryckiej*. Warszawa: Wydział Psychologii UW. Niepublikowana praca empiryczna.
- Kochańska G. (1982), *Kształtowanie u dzieci zainteresowania innymi ludźmi i gotowości do niesienia im pomocy*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Polskiej Akademii Nauk.
- Konarski R. (2009), *Modele równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska M. (2009), *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Muszyński H. (1972), *Ideal i cele wychowania*. Warszawa: PZWS.
- Nowak S. (2007), *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Porębska M. (1982), *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- 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:] L. Kurcz, J. Reykowski (red.), *Studia nad teorią czynności ludzkich*. Warszawa: PWN.
- Sośnicki K. (1966), *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szymańska A. (2011), Parental Stress in an Upbringing and Giving Children Help: A Model of the Phenomenon. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5, 141–153, CG Publisher.