

Agnieszka Szymańska

Błąd wychowawczy a stosowana dyrektywność rodzicielska

Studia Psychologica nr 11 (1), 99-112

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

AGNIESZKA SZYMAŃSKA¹
Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski

BŁĄD WYCHOWAWCZY A STOSOWANA DYREKTYWNOŚĆ RODZICIELSKA

The parental error and applied parental control

Abstract

There was explored the connection among parental directiveness, child behaviour and parental difficulty. We put forward a hypothesis that parents of “difficult” children would achieve higher scores in aggressive directiveness, parents of well-behaved children would achieve higher scores in heart – full directiveness. It was expected that parental difficulty would determinate upbringing mistake. The sample consisted of 204 people, parents of children who attend to kindergartens in Warsaw, Cracow, Częstochowa. Results confirmed research hypotheses: parents of “difficult” children achieved higher scores in aggressive directiveness, parents of well-behaved children achieved higher scores in heart – full directiveness. A spectacular outcomes demonstrate the crucial role of the type of parental directiveness, and prove that parental difficulty determinates parental mistake but only in group of “difficult” children’s parents.

Key words: parental directiveness, parental control, obedience enforcement

1. WPROWADZENIE

Od zarania istnienia psychologii w kręgu jej głównych zainteresowań znajduje się relacja wychowawcza (Jurkowski, 2003) będąca specyficzną relacją społeczną (Gurycka, 1979). Już pierwsi psychoanalicy: Melanie Klein, Ferenczi, Khut podkreślali konfliktowość relacji wychowawczej oraz wpływ jaki może mieć na rozwój wielu zaburzeń u dziecka (Kutter, 2000). Konfliktowość tę zauważali również polscy badacze, m.in. Antonina Gurycka, która wyłoniła dziewięć błędów wychowawczych rodziców (Gurycka, 1990).

Główne pytania, na które stara się odpowiedzieć autorka w niniejszym artykule, dotyczą genezy powyższego zjawiska, analizy przebiegu granicy pomiędzy po-

¹ Adres do korespondencji: aszymanska@psych.uw.edu.pl

prawnym a błędnym oddziaływaniem rodzicielskim oraz wskazania konsekwencji błędów wychowawczych dla rozwoju dziecka.

2. BŁĄD WYCHOWAWCZY

Samo pojęcie błędu budzi teoretyczne kontrowersje. Według Susan O'Leary o błędzie wychowawczym mówi się, gdy rodzic stosuje nieefektywne metody aby zapobiec złemu zachowaniu dziecka (O'Leary, 1995). Inaczej błąd ujmuje Gurycka, według której pojawia się on wtedy, gdy reakcja wychowawcy na pojawiającą się trudność świadczy o jego niepanowaniu nad sytuacją, wiąże się z pogorszeniem obrazu wychowawcy, a także reprezentacją siebie w umyśle dziecka oraz prowadzi do zaburzenia bądź zerwania interakcji wychowawczej (Gurycka, 1989).

Na podstawie analizy czynnikowej O'Leary wyróżniła trzy błędy: wysoką reaktywność rodzica przejawiającą się w złości, poirytowaniu; submisywność oraz werbalne interakcje na temat złego zachowania dziecka przejawiające się w dręczących uwagach. Gurycka wyodrębnia dwa typy błędów: ciepłe – idealizacja, eksponowanie siebie, zastępowanie, uleganie oraz zimne – hamowanie aktywności dziecka, rygorizm, agresja, obojętność.

Zagadnienie błędu wychowawczego może być rozpatrywane co najmniej dwubiegunowo: pod kątem przyczyn jego wystąpienia oraz skutków jakie są jego następstwem.

Wśród przyczyn błędu wychowawczego wymienia się trudność wychowawczą: „Błąd jest swoistą reakcją wychowawcy na sytuację trudną, na którą może reagować on tak, jak na zagrożenie, porażkę, depryzację, a więc w sposób świadczący o niepanowaniu nad sytuacją” (Gurycka, 1989, s. 127). Trudność wychowawcza na mocy teoretycznej analizy zjawiska w wielu badaniach pełni więc funkcję zmiennej objaśniającej występowanie zachowań rodzica wobec dziecka rozpatrywanych w kategoriach: błędu - zachowania właściwego.

Skutki błędu wychowawczego dzieli się na dwa rodzaje: na skutki doraźne i odległe w czasie. Do skutków błędu wychowawczego należy spadek pozytywnych emocji dziecka oraz spadek roli podmiotowej dziecka, a w przypadku uświadomienia sobie błędu rodzicielskiego przez dziecko wzrost roli podmiotowej dziecka i spadek autorytetu rodzica, któremu towarzyszy reaktancja, opór (Gurycka, 1990). Najpoważniejszym skutkiem błędu jest zerwana interakcja z opiekunem „wydaje się że wszędzie tam, gdzie obserwujemy zaburzenia interakcji między wychowawcą a wychowankiem, a szczególnie jej zerwanie, możemy z ogromnym prawdopodobieństwem mówić o błędzie wychowawczym” (Gurycka, 1990, s. 26). Należy zauważyć, że do dziś przyczyny i skutki błędów pozostają niezbadane (O'Leary, 1995; Gurycka, 1990), a wiele rozważań teoretycznych dotyczących błędu potrzebuje potwierdzeń empirycznych.

3. DYREKTYWNOŚĆ RODZIELSKA

Długo panujące przekonanie o negatywnym wpływie dyrektywności rodzicielskiej na rozwój dziecka, sugerowało jakoby dyrektywność sama w sobie była również błędem wychowawczym. Takie przekonanie nie dziwi, gdy przyjrzeć się np. definicji dyrektywności zaproponowanej przez australijskiego naukowca J. Ray'a – auto-

ra skali dyrektywności (w polskiej adaptacji znanych jako skala D-15, D-26), który dyrektywność utożsamiał z dominacją nacechowaną uczuciami wrogimi wobec innych osób. Opisując swoje narzędzie Ray napisał: *This scale was originally designed to pick out the sort of person who is prone to behave as the Nazis did – in an aggressive, domineering and destructive way towards other people* [„Skala została skonstruowana w taki sposób, aby wyselekcjonować ten rodzaj osób, które zachowują się na sposób nazistowski, to jest agresywnie, dominująco i destruktywnie w stosunku do innych ludzi”] (Ray, 1984a, s. 145).

W kulturze amerykańskiej „dyrektywny” oznacza *directive, tending or intended to direct, indicating direction, a general instruction or order issued authoritatively* [„kierunkujący, mający tendencje lub zamierzający kierować, wskazujący kierunek, ogólna instrukcja lub polecenie wydana autorytatywnie”] (Guralnik, 1986, s. 399). Zaś „osobę dyrektywną” określa się jako *having or showing authority, based on competent authority, reliable because coming from one who is an expert or properly qualified, asserting authority, fond of giving orders, dictatorial* [„posiadającą i okazującą autorytet, bazującą na kompetentnym autorytecie, wiarygodną, bo pochodzącą od kogoś, kto jest ekspertem lub ma odpowiednie kwalifikacje, dzierżącą władzę, lubiącą wydawać polecenia, dyktatorską”] (Guralnik, 1986, s. 94). „Osoba dyktatorska” określana jest jako *autocratic, tyrannical, domineering* [„autokratyczna, tyraniczna i dominująca”] (Guralnik, 1986, s. 392). Pojęcia: dyrektywny, autorytatywny, dyktatorski są w języku amerykańskim synonimami. Amerykańskie znaczenie słowa „autorytet” to *the power or right to give commands, enforce obedience* [„moc lub prawo wydawania poleceń, narzucania posłuszeństwa”] (Guralnik, 1986, s. 94).

W kulturze polskiej dyrektywność ma znaczenie mniej pejoratywne, jest przymiotnikiem pochodzącym od słowa „dyrektywa”, co oznacza: „wskazówka dotycząca postępowania; wytyczna, zalecenie, zarządzenie” (Szymczak, 1978, s. 487). Zasadnicza różnica obu definicji tkwi w słowie „autorytatywnie”. Wydaje się, że w języku polskim być „dyrektywnym” nie posiada konotacji negatywnej, jest to po prostu kierowanie. Pojęcie „autorytatywny” ma również inne konotacje. Osoba autorytatywna w Słowniku języka polskiego określana jest jako „ciesząca się autorytetem; pewna, miarodajna, wiarygodna, zasługująca na zaufanie” (Szymczak, 1978, s. 102). Dyrektywność łączona jest również ze słowem o charakterze pozytywnym, jakim jest autorytet: „człowiek, instytucja, doktryna, pismo itp. cieszące się w jakiejś dziedzinie lub w opinii innych ludzi, szczególnym uznaniem, poważaniem” (Szymczak, 1978, s. 102).

Głębsza analiza semantyczna tych pojęć pozwala zrozumieć jak różne, choć pozornie jednakowe, są doświadczenia dyrektywności w kulturze polskiej i amerykańskiej. Wyniki badań dotyczące dyrektywności powinny być zatem analizowane wraz z dokładnym śledzeniem konstruktów teoretycznego leżącego u podstaw skal pomiarowych, ponieważ inne znaczenie ma dyrektywność w kulturze amerykańskiej i polskiej.

Czy zatem dyrektywność sama w sobie jest błędem? Czy rodzic, który często udziela dzieciom wskazówek popełnia błąd? Jakie skutki ma dyrektywność dla rozwoju dziecka? Zdania naukowców są podzielone. Badania Rose-Krasnor dowodzą,

że dyrektywność rodziców źle wpływa na rozwój społeczny dzieci (Rose-Krasnor, i.in., 1996), z kolei Kuczyński dowodzi, że dyrektywności samej w sobie nie należy traktować jako błędu, wszystko zależy od tego jak jest stosowana (Kuczyński, 1870) oraz kiedy i w jakich okolicznościach (Westerman, 1990).

Wydaje się, że częściowej odpowiedzi na te pytania udziela sam John Ray, który zgodził się z istnieniem innej niż agresywna dyrektywności, ale przyznał, że nie udało mu się stworzyć skali do jej pomiaru (Ray, 1981, 1984, 1986, 1988). Stworzenie zatem skali do pomiaru dyrektywności nieagresywnej mogłoby pomóc odpowiedzieć na te pytania.

Agresja rodzicielska jest wymieniana jako błąd zarówno przez Gurycką jak i O'Leary. Na podstawie wnioskowania można stwierdzić, że dyrektywność agresywna jest zatem błędem wychowawczym, co należy jednak wykazać również empirycznie. Czy rzeczywiście zgodnie z przypuszczeniami przedstawianymi przez Gurycką błąd agresji może być determinowany przez trudność wychowawczą?

Badania Bugental jednoznacznie dowodzą, że błąd agresji powstaje jako konsekwencja rodzicielskiego poczucia braku wpływu na interakcję z dzieckiem oraz poczucia posiadania niskich kompetencji (Bugental, 2000). O'Leary dowodzi z kolei, że rodzice niejednokrotnie popełniają błędy z niewiedzy, prawdziwym jednak problemem są sytuacje gdy rodzic, pomimo wiedzy jak należy postąpić, nie umie tego zrobić na skutek doświadczanych trudności (O'Leary, 1995).

Wydaje się zatem, że analizowany od wielu lat problem trudności wychowawczych (Czwartosz, 1989; Dryll, 1995) nadal jest bardzo aktualny. Należy stwierdzić, czy trudność wychowawcza determinuje błąd.

4. SKALA DO POMIARU DYREKTYWNOŚCI RODZIELSKIEJ DAIS

Dla celów badania stworzono skalę służącą do pomiaru dyrektywności rodzicielskiej DAiS. Podstawy teoretyczne narzędzia DAiS, mierzącego dyrektywność rodzicielską, stanowi definicja rozumiejąca dyrektywność jako „akt mowy, poprzez który mówca próbuje nakłonić słuchacza, żeby ten coś dla niego uczynił np.: ‘proszę zamknąć drzwi’” (Reber, 2005, s. 172). Dyrektywa może być również pośrednia, jest wówczas „aktem mowy, w którym rozkaz, polecenie lub prośba ma nietypową strukturę syntaktyczną właściwą innym formom np. pytanie ‘czy wiesz, która jest godzina’ jest zwykle rozumiane jako prośba o podanie godziny, chociaż wypowiedź ma strukturę syntaktyczną prostego pytania domagającego się odpowiedzi ‘tak – nie’. ‘Ale tu gorąco’ może być pośrednią prośbą daną innej osobie żeby otworzyć okno, chociaż forma wypowiedzi to proste stwierdzenie dotyczące temperatury. W przeciwieństwie do dyrektywy akt mowy tej kategorii oddziałuje w sposób pośredni wymagający posługiwania się złożonymi regułami społecznymi i interpersonalnymi” (Reber, 2005, s. 172).

John R. Searle (1983) zaklasyfikował dyrektywę do jednego z pięciu podstawowych aktów mowy, poprzez które komunikujemy się z drugą osobą w taki sposób, że naszym działaniem wywieramy na nią wpływ. Dyrektywność może posiadać zarówno negatywne (agresywne), jak i pozytywne (nazwano je „serdecznym”) zabarwienie.

Dyrektywność serdeczna cechuje się wywieraniem wpływu na drugą osobę, stosowaniem zachowań zabarwionych uczuciami pozytywnymi, serdecznymi w stosunku do drugiej osoby (stąd jej nazwa). Pozbawiona jest wrogości i emocjonalnego odrzucania.

Dyrektywność agresywna jest wywieraniem wpływu na drugą osobę, z zastosowaniem zachowań nacechowanych wrogością bądź emocjonalnym odrzucaniem.

W związku z powyższym należy zauważyć, że wywieranie wpływu i działanie na szkodę drugiej osoby absolutnie nie są tożsame. Wydaje się, że to sytuacja prowokuje do zachowań dyrektywnych, a czy będą one miały formę agresywną czy serdeczną, zależy od osoby i relacji pomiędzy dawcą a odbiorcą dyrektywy. Być niedyrektywnym znaczy tyle, co unikać wszelkich sytuacji wywierania wpływu na drugą osobę. Poza momentami unikania takich sytuacji, ludzie są dyrektywni, w mniejszym lub większym stopniu, w sposób bardziej lub mniej agresywny, lub serdeczny.

Rodzic niedyrektywny cechuje się unikaniem wywierania wpływu na dziecko, rodzic dyrektywny – nie. Od indywidualnych właściwości osoby zależy to, jaki charakter ma jej dyrektywność. W tym znaczeniu dyrektywność można inaczej nazwać stylem wywierania wpływu na innego człowieka. Przeciwnością dyrektywności jest niedyrektywność, którą można określić jako unikanie wywierania wpływu.

Dyrektywność wiąże się również z byciem autorytetem, co zakłada zarówno definicja słownikowa dyrektywności (Szymczak, 1978), jak i przesłanki teoretyczne. Filozof J. Bocheński wskazuje, że relację autorytetu charakteryzuje „autorytatywny akt komunikacyjny”, poprzez który osoba będąca autorytetem komunikuje treści osobie będącej pod jej wpływem (Philips, 2004).

Definicja dyrektywności leżąca u podstaw narzędzia DAiS abstrahuje jednocześnie od pojęcia dyrektywności zaproponowanej przez J. Ray'a – autora skali dyrektywności D-15 oraz D-26, który definiuje dyrektywność jako zachowania dominująco wrogie, podobne do zachowań nazistowskich (Ray, 1984).

Skala DAiS przeznaczona jest dla rodziców dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Pozwala określić rodzaj stosowanej przez rodzica dyrektywności, czyli sposobu, poprzez który wywiera on wpływ na innych – również na dziecko.

Narzędzie składa się z dwóch skal: skali dyrektywności serdecznej, w skład której wchodzi 32 pozycje oraz skali dyrektywności agresywnej, składającej się z 17 pytań. Razem kwestionariusz liczy 49 pytań ułożonych naprzemiennie. Osoby badane udzielają odpowiedzi na skali czterostopniowej: „nie zgadzam się”, „raczej nie zgadzam się”, „raczej zgadzam się”, „zgadzam się”.

Każda z obydwu skal: dyrektywności serdecznej i agresywnej została skonstruowana w taki sposób, aby stanowiące ją pytania umieścić można było na czterech wymiarach. Pytania konstruowane były w taki sposób, aby były przejawem dyrektywności serdecznej lub agresywnej, wyrażającym się w każdym z wymiarów, są nimi: sytuacje udzielania dziecku *pomocy* (o którą ono prosi lub gdy rodzic sam wychodzi z propozycją udzielenia pomocy), sytuacje *proszenia*, (gdy rodzic prosi dziecko o coś lub gdy reaguje on na prośbę dziecka), sytuacje *rozmowy i poleceń*,

czwarty wymiar stanowią sytuacje zwracania *uwagi* i *korekt*, pokazywania dziecku tego, co jest właściwe, a co niewłaściwe.

Rzetelność dla skali dyrektywności serdecznej wynosi $\alpha = 0,874$, dla skali dyrektywności agresywnej $\alpha = 0,731$. Skale korelują ze sobą ujemnie na poziomie $r = (-0,334)$, $p = 0,004$.

5. CEL BADANIA I HIPOTEZY

Przeprowadzono badania mające na celu wyjaśnienie związku pomiędzy doświadczaną trudnością wychowawczą a stosowaną przez rodzica dyrektywnością. Starano się odpowiedzieć na dwa podstawowe pytania badawcze:

1. Czy zachowania dyrektywne rodziców są błędem, tzn. czy przynoszą negatywne skutki dla rozwoju dziecka?
2. Czy dyrektywność agresywna rzeczywiście jest implikowana przez trudność wychowawczą (Gurycka, 1990).

Aby odpowiedzieć na pierwsze pytanie należało wykazać związek pomiędzy dyrektywnością rodzicielską a negatywnym jej skutkiem dla rozwoju dziecka, np. niewłaściwym zachowaniem dziecka. Przedstawione rozważania pozwoliły postawić hipotezę mówiącą, że dyrektywność rodzicielska nie ma negatywnego związku z rozwojem dziecka, negatywny wpływ dyrektywności pozostaje natomiast w ścisłym związku z rodzajem stosowanej dyrektywności.

Hipotezy szczegółowe brzmiały:

1. W grupie rodziców dzieci „grzecznych” wyniki w dyrektywności ogólnej (będącej sumą wyników uzyskanych na obu skalach DAiS) będą wyższe.
2. Wskaźniki dyrektywności „serdecznej” będą wyższe w grupie rodziców dzieci „grzecznych”, natomiast w grupie rodziców dzieci „trudnych” wyższe będą wskaźniki dyrektywności agresywnej.

Na podstawie przesłanek teoretycznych oczekiwano dodatnich związków pomiędzy trudnością a błędnym zachowaniem rodzica ujawniającym się w stosowanej dyrektywności agresywnej, które to zachowania reprezentują błąd agresji wskazany przez Gurycką (Gurycka, 1990) i są dominacją wroga. Weryfikowano hipotezę mówiącą, że wzrost trudności wychowawczej rodzica pozostaje w ścisłym związku ze wzrostem dyrektywności agresywnej.

3. W obydwu grupach rodziców, wraz ze wzrostem trudności wychowawczej rodzica, wzrastać będzie poziom zachowań dyrektywnie agresywnych.

6. PROCEDURA BADANIA I METODA

Badanie przeprowadzono w okresie od stycznia do maja 2007 roku na grupie 204 rodziców dzieci uczęszczających do przedszkoli na terenie Legionowa, Zegrza, Piastowa, Częstochowy, Krakowa oraz Warszawy. Dzieci pochodziły z 13 grup dzieci sześciolletnich, 13 grup dzieci pięcioletnich i 10 grup dzieci czteroletnich. Proszono wychowawczynie 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 pojęcia „trudności wychowawcze” przez osoby proszone

o dokonanie szacunków. Po wytypowaniu dzieci zwrócono się do ich rodziców z prośbą o wzięcie udziału w badaniu.

Próba badawcza składała się ze 102 kobiet i 102 mężczyzn. Średnia wieku osób badanych wynosiła 35 lat, dla grupy kobiet średnia wieku wynosiła 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.

Do pomiaru trudności wychowawczej zastosowano ankietę autorstwa E. Dryll, która mierzy stopień trudności wychowawczych. Do pomiaru dyrektywności użyto kwestionariusza DAiS (Dryll, Szymańska, 2006) oraz skalę akceptacji kontroli rodzicielskiej (Dryll, Szymańska, 2006).

Do analizy zakwalifikowano 204 kwestionariusze, wśród których znalazło się 51 kwestionariuszy matek dzieci grzecznych, 51 kwestionariuszy matek dzieci trudnych, 51 kwestionariuszy ojców dzieci grzecznych i 51 kwestionariuszy ojców dzieci trudnych.

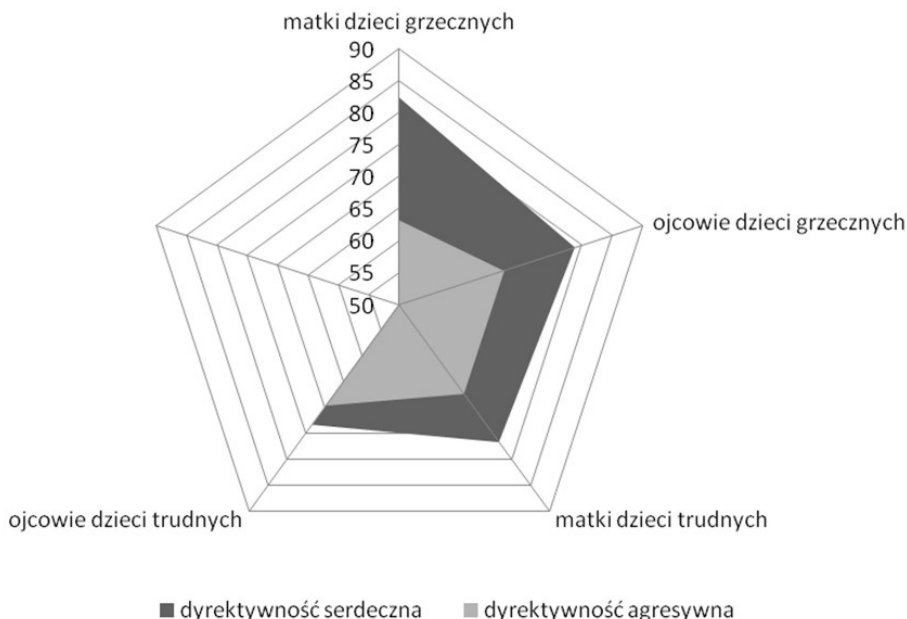
7. WYNIKI

Wykonano obliczenia mające na celu zweryfikowanie postawionych hipotez. W celu zweryfikowania hipotezy pierwszej szacowano różnicę pod względem oczekiwania trudności wychowawczej w obu grupach rodziców. Rodzice dzieci trudnych istotnie częściej doświadczają trudności w relacji z dzieckiem niż rodzice dzieci grzecznych $F(1, 202) = 37, 643, p < 0,001$. Różnica ta ujawniła się również w podgrupach podzielonych ze względu na płeć rodzica. Matki dzieci wskazanych przez wychowawczynie jako grzeczne istotnie mniej deklarują doświadczaną trudność niż matki dzieci trudnych $F(1, 202) = 13, 521, p < 0,001$, podobnie ojcowie dzieci trudnych częściej niż ojcowie dzieci grzecznych doświadczają trudności $F(1, 100) = 24, 554, p < 0,001$.

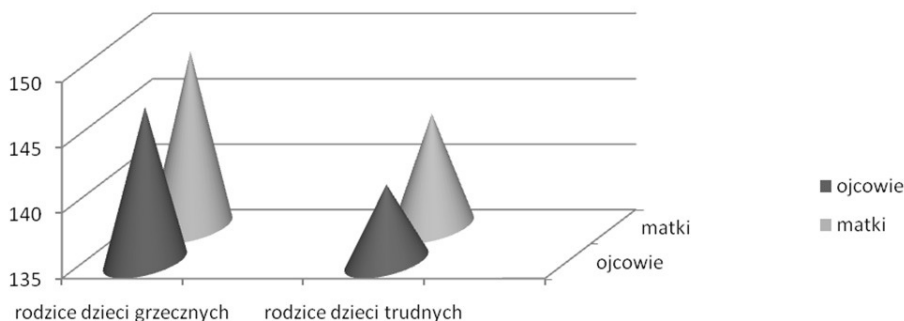
Siła związku między odnośną porażką wychowawczą (posiadaniem dziecka trudnego) a trudnością wychowawczą wyliczana metodą τ -Kendalla, przeznaczoną dla wyliczenia siły związku pomiędzy zmienną nominalną i porządkową wyniosła $\tau = 0,388, p < 0,001$ (Ferguson, Takane, 2002). Oczekiwane związki ujawniły się co do stosowanego rodzaju dyrektywności w obu grupach rodziców. Wyniki przedstawia rysunek 1, na którym widać bardzo duże rozbieżności pomiędzy grupami rodziców. Różnice w zakresie stosowania dyrektywności agresywnej w grupach rodziców dzieci grzecznych i trudnych wyniosły $F(1,202) = 4,544; p = 0,034$, w zakresie stosowania dyrektywności serdecznej $F(1, 202) = 25, 602; p < 0,001$. Różnica dla grupy matek dzieci grzecznych i trudnych w zakresie stosowanej dyrektywności agresywnej wyniosła $F(1, 202) = 3,956; p = 0,0245$, w zakresie dyrektywności serdecznej $F(1, 202) = 16,023; p < 0,001$. Dla ojców dzieci grzecznych i trudnych różnica w zakresie stosowanej dyrektywności agresywnej była nieistotna, w zakresie dyrektywności serdecznej wyniosła $F(1,202) = 11,290, p < 0,001$.

Wyniki dowodzą, że to nie dyrektywność sama w sobie, ale raczej jej rodzaj wiąże się z niepowodzeniem wychowawczym, wyniki badań dowodzą również, że rodzice dzieci grzecznych stosują ogólnie więcej dyrektyw $F(1, 202) = 12, 117, p = 0,001$.

Rysunek 1. Różnice w zakresie rodzaju dyrektywności pokazane na skali procentowej w podgrupach wyróżnionych ze względu na oczekiwanie trudności wychowawczych i płeć rodzica



Rysunek 2. Ogólny poziom dyrektywności (suma obydwu jej rodzajów) w podgrupach wyróżnionych ze względu na oczekiwanie trudności wychowawczych i płeć rodzica

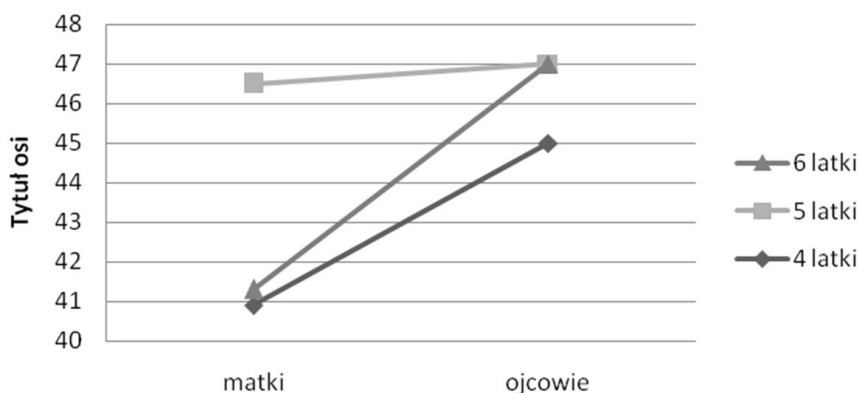


Przedstawione wyniki całkowicie potwierdzają hipotezę mówiącą, że dyrektywność sama w sobie przynosi negatywnych skutków dla wychowania, ważne jest natomiast jaki ma charakter. Dyrektywność agresywną można zaliczyć do zachowań błędnych, które wiążą się z negatywnymi skutkami dla rozwoju dziecka.

Jedynie podobieństwo dotyczące dyrektywności agresywnej wykazały w obu grupach matki dzieci pięcioletnich (rysunek 3). Ujawniony efekt interakcji płci rodzi-

ca i wieku dziecka, w zakresie stosowanej przez rodzica dyrektywności agresywnej dowodzi istnienia specyfiki grupy dzieci pięcioletnich, wyzwalającej zachowania agresywne u dorosłych, co powodowane być może dużą ruchliwością dzieci pięcioletnich.

Rysunek 3. Efekt interakcji zmiennych „płeć rodzica” i „wiek dziecka” dla zmiennej „dyrektywność agresywna” [$F(1, 202) = 4,271$; $p = 0,016$]



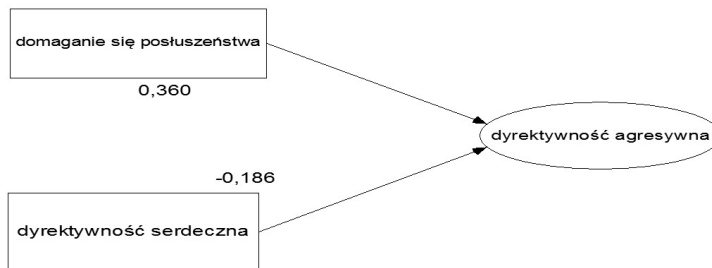
Efekt ten tłumaczony jest przez relatywny wzrost dyrektywności agresywnej w grupie matek dzieci grzecznych w stosunku do ich 5-letnich dzieci, który podwyższając wynik całej grupy sprawia, że ogólny wynik matek jest bardziej zbliżony do wyniku ojców.

W celu zweryfikowania hipotezy drugiej mówiącej, że wzrost trudności wychowawczej rodzica pozostaje w ścisłym związku ze wzrostem dyrektywności agresywnej, mierzono związek stosowanej przez rodzica dyrektywności z doświadczaną przez niego trudnością wychowawczą. Związek okazał się istotny w całej grupie badawczej: wraz ze wzrostem trudności wzrasta dyrektywność agresywna $\tau = 0,156$, $p < 0,01$, a także spada dyrektywność serdeczna $\tau = (-0,210)$, $p < 0,01$, ale gdy podzieli się grupy ze względu na zachowanie dziecka grzeczne lub trudne, tylko w grupie rodziców dzieci trudnych są to związki istotne. W grupie doświadczającej porażek wychowawczych związki dyrektywności agresywnej wraz ze wzrostem trudności wychowawczej wynoszą $\tau = 0,271$, $p < 0,001$; dla dyrektywności serdecznej $\tau = (-0,210)$, $p = 0,004$. W grupie rodziców dzieci grzecznych wraz ze wzrostem trudności wychowawczej nie wzrasta ani dyrektywność serdeczna ani agresywna – związki są nieistotne i bliskie zeru. Ten wynik dowodzi innej reakcji na napotykaną trudność wychowawczą przez grupę rodziców dzieci grzecznych. Wzrost trudności nie implikuje dyrektywności agresywnej w grupie rodziców dzieci grzecznych, pojawia się on tylko w grupie rodziców dzieci trudnych.

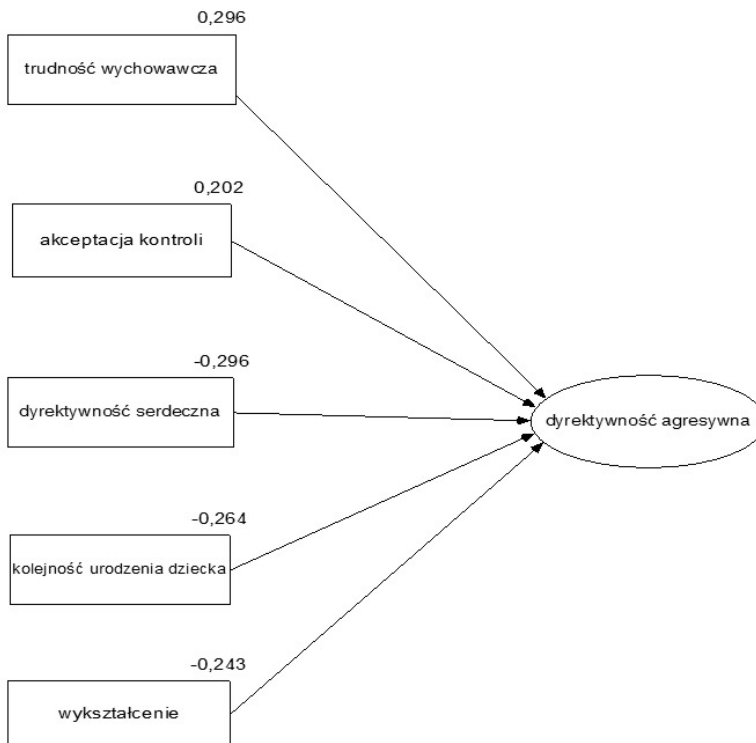
Wynik ten potwierdza również model regresji wielokrotnej. W grupie rodziców dzieci grzecznych zachowania dyrektywnie agresywne tłumaczy domaganie się od dziecka posłuszeństwa 0,360, a także dyrektywność serdeczna -0,186. Wartość

$R = 0,394$; $R^2 = 0,156$, wszystkie zmienne tłumaczą razem 0,156% rozkładu wariancji zmiennej dyrektywności agresywnej.

Rysunek 4. Model regresji wielokrotnej: zmienne wyjaśniające dyrektywność agresywną w grupie rodziców dzieci grzecznych



Rysunek 5. Model regresji wielokrotnej: zmienne wyjaśniające dyrektywność agresywną w grupie rodziców dzieci trudnych



W grupie rodziców dzieci trudnych, trudność wychowawcza deklарowana przez rodziców jest związana z dyrektywnością agresywną na poziomie 0,296, obok doświadczenia trudności, zachowania dyrektywnie agresywne w tej grupie tłumaczają również inne zmienne: akceptacja kontroli 0,202, dyrektywność serdeczna

(- 0,296), kolejność urodzenia dziecka (- 0,264), wykształcenie rodziców (- 0,243). Wartość $R=0,610$; $R^2=0,372$ co oznacza, że wymienione zmienne wyjaśniają razem 0,372% rozkładu wariancji zmiennej dyrektywności agresywnej.

Uzyskany związek potwierdza zatem drugą hipotezę dotyczącą związku pomiędzy trudnością wychowawczą a błędnym zachowaniem rodzica, tj. dyrektywnością agresywną, ale tylko częściowo. Potwierdza się on w grupie rodziców doświadczających porażek wychowawczych, grupa rodziców odnoszących sukcesy wychowawcze temu związkowi zaprzecza.

8. WNIOSKI

Interesujące nas zagadnienie, dotyczące związku dyrektywności z błędem wychowawczym i implikującą go trudnością wychowawczą, znalazło swoje częściowe wyjaśnienie w przedstawionych wynikach. Hipoteza mówiąca, że dyrektywność nie ma negatywnego związku z rozwojem społecznym dziecka została potwierdzona. Dzieci określane przez wychowawczynie przedszkolne jako grzeczne są prowadzone przez rodziców w znacznie bardziej dyrektywny sposób, niż dzieci trudne. Wyniki potwierdziły również drugą hipotezę mówiącą, że wystąpią różnice w rodzaju stosowanej dyrektywności przez rodziców dzieci grzecznych i trudnych. Rodzice dzieci grzecznych preferują styl dyrektywnie serdeczny, rodzice dzieci trudnych mieszają styl serdeczny i agresywny, a także istotnie częściej niż rodzice dzieci grzecznych stosują dyrektywność agresywną i mniej dyrektywność serdeczną.

Otrzymane wyniki dowodzą, że dyrektywność sama w sobie nie powinna być zaliczana do zachowań błędnych, natomiast zachowania dyrektywne agresywnie, na mocy przesłanek teoretycznych, a także uzyskanych związków z grupą dzieci „trudnych”, można zaklasyfikować do zachowań typu błędnego, wywołującego u dziecka negatywne skutki dla rozwoju (Gurycka, 1990).

Gurycka pisząc o błędzie określała go jako błędną sytuację lub błędną postawę rodzica (Gurycka, 1990). Na świecie powstało kilka koncepcji postaw rodzicielskich. Do jednej z najbardziej znanych należy koło Schaefera (1959), który przy pomocy analizy czynnikowej wyłonił zachowania rodzicielskie charakteryzujące się autonomią (czynnik ten w polskich tłumaczeniach nazywa się słabą kontrolą) (por. Plopa, 2005). Ze względu na zastosowanie analizy czynnikowej do ich wyłonienia, koło Schaefera zaliczane jest do czynnikowych typologii postaw rodzicielskich. Niemiecka uczona Diane Baumrind podkreślała wagę stosowania ciepłej kontroli dla poprawnego rozwoju dziecka (1966, 1983). W Polsce powstała typologia postaw rodzicielskich opracowana przez Ziemiąską. Polska uczona dzieli postawy na cztery typy: odtrącającą, unikającą, nadmiernie chroniącą oraz nadmiernie wymagającą. Wiele typologii uwzględnia w postawach rodzicielskich czynnik kontroli (por. Plopa, 2005).

Dyrektywność sama w sobie nie zalicza się do postaw rodzicielskich. Jest ona aktem mowy. Wyniki pokazują, że jest ona w sposób bardzo niski związana ze skalą kontroli rodzicielskiej (Szymańska, 2009). Nie można więc mówić, że mierzy ona czynnik kontroli. Chociaż dyrektywność jako akt mowy nie zalicza się do postaw rodzicielskich, to jednak bliska jest raczej postawom kontrolującym niż permi-

sywnym. Wiele postaw rodzicielskich uwzględnia jednak postawę, która związana jest z odtrącaniem dziecka, czy nawet wrogością (por. Plopa, 2005). W tym sensie błąd agresji jest bliski postawie wrogości, należałoby nawet powiedzieć, że postawy te muszą w dużym stopniu być związane.

Badania częściowo potwierdziły również hipotezę mówiącą, że trudność rodzica implikuje błąd wychowawczy. Rzeczywiście, im więcej rodzic doświadcza trudności w relacji z dzieckiem, tym bardziej wzrasta jego dyrektywność agresywna, spada dyrektywność serdeczna, ale zależność ta dotyczy tylko grup doświadczających porażek wychowawczych (rodziców dzieci trudnych). Rodzice odnoszący sukcesy wychowawcze wcale nie uzależniają swoich zachowań wobec dziecka od doświadczania trudności wychowawczej. Deklarują oni, że doświadczają mniej trudności ale nie oznacza to, że w ogóle nie mają problemów w relacji z dziećmi. Stosują też mniej dyrektyw agresywnych, a także co jest bardzo ciekawym wynikiem, dyrektywność agresywna nie jest implikowana w tej grupie różnymi zdarzeniami życiowymi, takimi jak kolejność urodzenia dziecka, wykształcenie rodzica, czy przeżywana trudność. Ta charakterystyczna „odporność” rodziców dzieci grzecznych na błąd wychowawczy sugeruje konieczność poszukiwania dalszych odpowiedzi dotyczących związku pomiędzy trudnością wychowawczą a popełnianym błędem.

9. Dyskusja wyników i zarys przyszłych badań

Uzyskane związki dyrektywności serdecznej z grupą dzieci grzecznych sugerują, że dyrektywność serdeczna oraz ogólna dyrektywność mogą mieć wręcz pozytywne skutki dla rozwoju dziecka. Dyrektywność rodziców będąca udzielaniem dziecku wskazówek może mieć pozytywne skutki dla uczenia dziecka wartości, w różnych instruktarzach pozwalających opanować jakiś problem, może zapobiegać wielu błędom które dziecko mogłoby popełnić itd. W tym sensie badania nad nią mogą być pomocne dla pedagogów i psychologów wychowawczych oraz rozwojowych. Dyrektywność rodziców może być analizowana przez psychologów klinicznych, np. w skuteczności uczenia dzieci z ADHD, ADD, jak również przez psycholinguistów, np. w dziedzinie wpływu dyrektywności rodzica na rozwój mowy małego dziecka. W przyszłości ważne jest podjęcie takich badań.

Przedstawione wyniki, dotyczące związku błędu wychowawczego z odczuwaną trudnością wychowawczą, sugerują jakoby sukces lub porażka wychowawcza, wyrażająca się w zachowaniu dziecka (grzecznym lub trudnym), były zmienną uprzednią w stosunku do doświadczanej przez rodzica trudności, a także popełnianemu przez rodzica błędowi. Taki wniosek podsuwa dodatnia korelacja trudnego zachowania dziecka z trudnością rodzica oraz tłumaczenie dyrektywności agresywnej przez trudność doświadczaną przez rodzica. Należy jednak kwestionować podobny wniosek, ani podstawy teoretyczne, ani analiza statystyczna, którą jest korelacja nie pozwalają na wyprowadzanie wniosków przyczynowo-skutkowych. Nie można oczekiwać, że to zachowanie dziecka determinuje zachowanie rodzica, zależność może iść dokładnie w odwrotną stronę.

Otrzymane wyniki sugerują istnienie zmiennych modyfikujących związek trudności wychowawczej z zachowaniem rodzica. Zmienne te mogą być czynnikami

pośredniczącymi, do których należeć może kreowanie obrazu dziecka, próba tłumaczenia niewłaściwych zachowań dziecka, bardziej krytyczne spojrzenie na siebie, przypisywanie sobie odpowiedzialności za proces wychowawczy i jego skutki itd. Wszystkie te czynniki mogą być wywoływane dużym przywiązaniem do dziecka, silną więzią uczuciową z partnerem i dzieckiem pochodzącym z danego związku. Więż z dzieckiem może wywoływać wiele twórczych zachowań, które w konsekwencji nie dopuszczają do błędu, pomimo trudności (a nie dopuszczając do błędu, nie wywołują np. trudnego zachowania u dziecka). Jest to ciekawy obszar dalszych badań, który wymaga jednak korzystania z jeszcze bardziej rozbudowanych modeli metodologicznych, takich jak np. model teorii rozbudowanej (Babbie, 2007), a także sięgania po bardziej skomplikowane metody pomiaru statystycznego, jak modele równań strukturalnych m.in. analizy ścieżkowe (Aranowska, 1994).

W końcu nie mniej ważne wydaje się przystosowanie narzędzia DAiS do celów badawczych i diagnostycznych oraz jego publikacja, co umożliwi wykorzystywanie tego konstruktów w wielu badaniach.

BIBLIOGRAFIA

- Aranowska, E. (1996). *Metodologiczne problemy zastosowań modeli statystycznych w psychologii*. Warszawa: Studio 1.
- Babbie, E. (2007). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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.
- Bugental, D.B., Happaney, K. (2000). Parent-child interaction as a power contest. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 3, 267-282.
- Czwartosz, E. (1989). Społeczna wiedza o trudnościach wychowawczych. W: A. Gurycka, P. Jurczyk (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze* (s. 161-183). Warszawa: Wydawnictwo 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.
- Guralnik, D.G. (red.) (1986). *Webster's new world dictionary of the American language*. Wyd. 2, s. 94, 392, 399. New York: Prentice Hall Press.
- Gurycka, A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gurycka, A. (1989). Błędy wychowawcze nauczycieli. W: A. Gurycka, P. Jurczyk (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze* (s. 9-24). Warszawa: Wydawnictwo 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*, (s. 9-24). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gurycka, A. (1990). *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Jurkowski, A. (1989). Szkoła jako źródło specyficznych doświadczeń uczniów w zakresie funkcjonowania poznawczego. W: A. Gurycka, A. Gołąb (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Wychowanek jako podmiot doświadczeń* (s. 71-80). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kuczyński, L. (1984). Socialization goals and mother-child interaction: strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 20, 1061-1071.
- Kutter, P. (2000). *Współczesna psychoanaliza*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- O'Leary, S.G. (1995). Parental Discipline Mistake. www.psychology.sunysb.edu/pow-/Publications/O'Leary,1995.pdf.
- Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls"
- Ray, J.J. (1981). Authoritarianism dominance and assertiveness. *Journal of Personality Assessment*, 45, 4, 390- 397.
- Ray, J.J. (1984a). Authoritarian dominance self-esteem and manifest anxiety. *South African J. Psychology*, 14, 4, 144-146.
- Ray, J.J. (1984b). Directiveness and authoritarianism: a rejoinder to Duckitt. *South African J. Psychology*, 14, 2, 64.
- Ray, J.J. (1986). Assertiveness as authoritarianism and dominance. *Journal of Social Psychology*, 126, 809-810.
- Ray, J.J., Lovejoy F.H. (1988). An improved directiveness scale. *Australian Journal of Psychology*, 40, 3, 299-302.
- Reber, A.S., Reber, E.S.. (2005). *Słownik psychologii*, s. 172. Warszawa: Wydawnictwo SCHOLAR.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K., Booth, C., Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 2, 309-325.
- Searle, J.R. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaefer, E.S. (1959). A Circumplex Model for Maternal Behavior. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 59, 226-235.
- Szymańska, A. (2009). Aspekty kontroli rodzicielskiej i dyscyplinowania dziecka. *Psychologia Rozwojowa*, 14(1), 37-47.
- Szymczak, M. (red.) (1978). *Słownik języka polskiego*, t. 1, s. 102, 487. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Westerman, M. (1990). Coordination of maternal directives with preschoolers' behaviour in compliance - problem and healthy dyads. *Developmental Psychology*, 26, 621-630.