

Agnieszka Szymańska, Karolina Torebko

Struktura błędu wychowawczego : weryfikacja struktury zapropionowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką

Studia z Teorii Wychowania 6/3 (12), 165-192

2015

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 Szymańska

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Karolina Torebko

Wyższa Szkoła Administracji Publicznej w Białymstoku

Struktura błędu wychowawczego. Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką

Wprowadzenie

Antonina Gurycka¹ opisując koncepcję błędów wychowawczych nadała jej strukturę kołową. Osiem wyłonionych przez siebie błędów umieściła w kole, które zostało podzielone na trzy dychotomiczne wymiary. Te wymiary to a) żar-chłód emocjonalny, b) koncentracja na zadaniach dziecka- koncentracja wychowawcy na swoich zadaniach, c) koncentracja na dziecku – koncentracja na sobie przez wychowawcę.

¹ Antonia Gurycka – jedna z czołowych polskich twórczyń teorii wychowania, autorka wielu koncepcji psychologicznych m. in koncepcji błędu wychowawczego (Gurycka, 1990, 2008). Dużą część działalności naukowej poświęciła opisaniu i badaniu struktury procesu wychowawczego, który ujmowała w sposób dynamiczny (Gurycka, 1979). Szczególnie znana z badań nad aktywnością dzieci i młodzieży (Gurycka, 1977a, 1977b, 1978). Zwolenniczka celowości w wychowaniu, szerzyła ideę podmiotowości w relacji wychowawczej, walnie przyczyniając się do kształtowania w społeczeństwie podmiotowego traktowania dzieci przez dorosłych. Zwracała szczególną uwagę na doświadczenie dziecka wynoszone z relacji z wychowawcą. Doświadczenie to umieściła jako jedno z głównych ogniw procesu wychowawczego kształtujące schematy osobowości dziecka (Gurycka, 1979). Twierdziła, że ważniejsze niż to co się zadziało w interakcji wychowawczej jest to jak dziecko zdarzenia doświadczyło. Pod koniec działalności naukowej zajmowała się reprezentacją świata w umyśle dzieci i młodzieży (Gurycka, 1994, 1996). Zostawiła po sobie wielki dorobek naukowy, z którego korzystają studenci psychologii i pedagogiki. Dzięki strukturalnemu i dynamicznemu opisowi procesu wychowawczego jej koncepcje doskonale nadają się do opisywania ich przy pomocy modeli rekonstruujących założenia teoretyczne.

Celem opisanych tu badań była weryfikacja budowy zaproponowanego przez Gurycką kołowego modelu błędów wychowawczych (Gurycka, 1990, 2008). Dzięki strukturalnemu i dynamicznemu opisowi procesu wychowawczego przez Gurycką jej koncepcje doskonale nadają się do opisywania ich przy pomocy strukturalnych modeli rekonstruujących założenia teoretyczne (Szymańska, 2012).

Zrekonstruowano zaproponowaną przez Gurycką koncepcję kołowego modelu błędu i opisano ją przy pomocy dwóch modeli prezentujących elementy struktury błędów oraz relacje dominacji² pomiędzy nimi (Figurska, 1993). Ponieważ koło błędów wychowawczych jest opisane na trzech wymiarach aby zweryfikować możliwe relacje pomiędzy elementami struktury (błędami) nie wystarczyła budowa jednego modelu, trzeba było zbudować dwa modele prezentujące całą strukturę, które kolejno poddawano weryfikacji. Ostatecznie modele przyjęły postać trzypoziomowych hierarchicznych modeli pomiarowych, których budowę sprawdzano przy pomocy konfirmacyjnej analizy czynnikowej (Konarski, 2009; Szymańska, 2014b).

Do weryfikacji modeli wykorzystano oryginalną skalę samej autorki koncepcji błędów wychowawczych (Gurycka, 1990). Zastosowanie oryginalnej skali miało dwa cele. Po pierwsze parametry tej skali nie są znane. Antonina Gurycka nigdy ich nie opublikowała. Celem badań było wypełnienie tej luki. Drugi cel był równie ważny a może z metodologicznego punktu widzenia jeszcze ważniejszy. Otóż – co zostanie poruszone w kolejnym rozdziale – z powodu sposobu w jaki autorka koncepcji błędów wychowawczych zdefiniowała błąd w wychowaniu, bardzo istotnym staje się zrozumienie za pomocą jakich wskaźników proponowała ona operacjonalizować tę właściwość.

Definicja błędu wychowawczego oraz rodzaje błędów wychowawczych

Antonina Gurycka zdefiniowała w następujący sposób błąd w wychowaniu. *Błąd wychowawczy to takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków* (Gurycka, 1990, s. 24).

Jak podaje Szymańska: „Gurycka (1990), definiując pojęcie *błędu wychowawczego* poprzez odwołanie się do jego skutków, zastosowała cząstkową

² Relacje dominacji Figurska dzieli na dwa rodzaje: relacje podrzędności i relacje nadrzędności. W przypadku omawianych modeli relacje podrzędności dotyczą związków zmiennych z poziomu niższego ze zmiennymi z poziomu hierarchicznego, relacje nadrzędności odwrotnie.

definicję probabilistyczną. Błąd wychowawczy jest według niej związany z *ryzykiem* (dla którego szacuje się prawdopodobieństwo) wystąpienia negatywnych dla rozwoju dziecka skutków. Do tak zdefiniowanego pojęcia nie stosują się zarzuty o jego *nieostrości*³, jak również zarzuty dotyczące jego *nierozstrzygalności*, gdyż poszczególne egzemplarze (desygnaty) zaliczyć można do zakresu terminu tylko z pewnym prawdopodobieństwem (Maruszewski, 2003). W związku z tym nie można pytać o przykładowe przejawy błędu wychowawczego (np. czy kiedy rodzic nie pozwala dziecku rysować kredkami po ścianie, to czy popełnia błąd, ponieważ hamuje aktywność dziecka?) Jest to pytanie rozstrzygające, na które nie możemy udzielić jednoznacznej odpowiedzi (tak lub nie). Możemy jedynie stwierdzić, że istnieje pewne prawdopodobieństwo, że takie postępowanie rodzica może wywołać negatywne doświadczenie u dziecka i że powinno zostać zastąpione kierunkowaniem aktywności dziecka przez rodzica.

Jeżeli z pewnym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że niektóre zachowania rodzica hamujące aktywność dziecka (ZH) mogą przynosić negatywne dla dziecka skutki (NS), to zachowania te są błędem (B). Symbolicznie można to zapisać w następujący sposób:

Jeżeli ZH \rightarrow [NS \rightarrow P(B)].

Tak zdefiniowane pojęcia mają użyteczność naukową.⁴

Dlatego Gurycka pisała dalej: *Gdy nie umiemy stwierdzić negatywnych skutków konkretnego zachowania wychowawcy, będziemy mówić o możliwym błędzie, a więc takim, który niesie ryzyko tych skutków. Zaś o błędzie faktycznym będziemy mówić tylko wówczas, gdy ten związek uda nam się stwierdzić* (Gurycka, 1990, s. 24).

O wszystkich właściwościach wyłonionych przez Gurycką w kole błędów można powiedzieć, że niosą ryzyko powstania negatywnych dla rozwoju dziecka skutków – nie wiemy na razie jednak jak duże jest to ryzyko (prawdopodobieństwo). Aby je poznać trzeba skupiać się na poszukiwaniu zależności pomiędzy sytuacją wychowawczą a doświadczeniem jakie

³ Zarzuty o nieostrości pojęcia nie mają tu zastosowania, gdyż zakres pojęć definiowanych z użyciem cząstkowej definicji probabilistycznej jest niejasny.

⁴ Definicje probabilistyczne są powszechnie stosowane w nauce, gdyż dla wielu pojęć nie daje się wskazać ich ostrego zakresu. Wielu konceptom psychologicznym można by zarzucić słabą definiwalność (por. np. pojęcie *inteligencja* – można o nim mówić jedynie z pewnym prawdopodobieństwem, np. jeżeli w pewnych sytuacjach osoba przejawia pewne zachowania, to dowodzi swojej inteligencji).

wychowanek z tej sytuacji wynosi⁵, w tym doświadczeniu bowiem wpisane są skutki do których odnosi się Gurycka⁶.

Obecnie jednak możemy starać się – nie mając nawet dokładnej wiedzy na temat doświadczeń dzieci w różnych sytuacjach – wyłaniać pewne desygnaty, wskaźniki badanych właściwości, co do których mamy przypuszczenie, że mogą wiązać się z negatywnym doświadczeniem dziecka. Wyłanianie wskaźników pojęć jest zawsze rzeczą intuicyjną. Psychometrycy kierują się pomysłami, obserwacją, własnym doświadczeniem, wiedzą teoretyczną. Nie ma chyba narzędzia psychologicznego, wobec którego gdyby zadać pytanie o moc zawierania⁷, odrzucania⁸ i moc rozdzielczą⁹ jego itemów uzyskano by listę dokładnych parametrów. Wybierane są takie pytania, które wydają się być najbardziej prawdopodobnymi przejawami danej właściwości.

Przytoczona refleksja jest ważna w świetle opisywanych badań, ponieważ ich celem było nie tylko zweryfikowanie kołowej struktury błędów wychowawczych ale również zaobserwowanie jak autorka koncepcji proponowała mierzyć błędy, jakie wskaźniki proponowała zastosować do ich pomiaru. Innymi słowy jak Gurycka wyobrażała sobie w rzeczywistości przejawy tych błędów.

Zanim przejdziemy do przybliżenia samej teorii błędów należy wyjaśnić jeszcze jedną kwestię, która dotyczy tej problematyki. Zauważmy, że znaczenie *błędu* zawiera w sobie aspekt oceniający. Jak podaje Nowak, w nauce wolno używać pojęć nacechowanych jedynie w specyficznych sytuacjach badawczych, w których wartościujące nastawienie i oceny są główną przesłanką budowy pojęć¹⁰ (Nowak, 2007). Właśnie z taką sytuacją mamy do czynienia w przypadku koncepcji błędu wychowawczego. Gurycka ope-

⁵ a więc na samej interakcji wychowawczej, wymianie pomiędzy podmiotami tej interakcji (wychowawcy i wychowanek).

⁶ Badania takie wymagać będą jednak jeszcze innej metodologii, niż ta prezentowana na łamach tego artykułu. Aktualnie trwają prace nad jej opracowaniem.

⁷ Moc zawierania to moc wskaźnika zawierania w swoim zakresie wszystkiego co dotyczy indicatum, badanej właściwości. W przypadku pytań w testach moc zawierania odnosi się do tego jak trafnie itemy mierzą badaną właściwość.

⁸ Moc odrzucania to moc wskaźnika odrzucania poza swój zakres tego wszystkiego co nie dotyczy indicatum, badanej cechy. W przypadku pytań w testach moc zawierania odnosi się do tego, że item mierzy tylko badaną cechę i nie mierzy żadnej innej, np. w teście złego nastroju item nie jest wskaźnikiem innej cechy niż cechy złego nastroju. Jak wiadomo w testach psychologicznych niezmiernie trudno tą moc osiągnąć.

⁹ Moc rozdzielcza to związek pomiędzy wskaźnikiem a indicatum.

¹⁰ „Buduje się wówczas wzorce, normatywne standardy, które mają służyć do oceny porównywanych z nimi sytuacji” (Nowak, 2007, s. 164). Odniesienie do *normy* staje się

rowała także terminem *poprawne zachowania*, które stanowiły przeciwagę dla zachowań błędnych, były formą zachowań poprawnych z danego obszaru interakcji wychowawczej.

Poza opisem samych błędów, kołowej relacji pomiędzy nimi Gurycka wyłoniła również wskaźniki pojawienia się błędów występujące w zachowaniu dziecka, na postawie których można upewnić się że do błędu doszło a także szereg właściwości, które mogą przyczynić się do powstania błędu wychowawczego. Te właściwości (przyczyny) można podzielić na odległe i bliskie. Do odległych należy np. zły dobór celów wychowawczych, niedostosowany do możliwości dzieci, doświadczanie przez rodzica trudności wychowawczej (Szymańska, 2011, 2012). Do przyczyn bezpośrednich Gurycka zaliczała natomiast przyjęcie specyficznej reakcji na sytuację stresową jaką jest presja oraz posiadanie specyficznej reprezentacji dziecka przez rodzica. Każdemu błędowi Gurycka przypisała inną reprezentację.

Poniżej omówione zostają poszczególne błędy wraz z proponowanym przez Gurycką zachowaniem poprawnym i reprezentacją dziecka w umyśle rodzica, która przyczynia się do powstania błędu. W tym miejscu należy wspomnieć jeszcze jedną rzecz, ogniwo błędów wychowawczych Gurycka sytuowała w złym doborze celów wychowawczych (Gurycka, 1980).

Błąd rygoryzmu jest wynikiem połączenia nadmiernej koncentracji na dziecku i na jego zadaniu oraz ekstremalnego emocjonalnego odrzucenia dziecka przez wychowawcę. Według Guryckiej zachowania obarczone wysokim ryzykiem wystąpienia tego błędu wiążą się ze ścisłym kontrolowaniem postępowania dziecka (egzekwowaniem posłuszeństwa), pedanterią, precyzyjnym stawianiem określonych wymagań. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, Gurycka zalicza stawianie dziecku realnych wymagań, kontrolowanie ich spełniania poprzez prawidłowy system wzmocnień, równowagę kar i nagród (z przewagą nagród), a także włączanie ocen dziecka (Gurycka, 1990, 2008).

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

Błąd agresji jest związany z nadmierną koncentracją wychowawcy na zadaniu oraz z ekstremalnym emocjonalnym odrzuceniem wychowanka. W tej kategorii mieszczą się słowne, fizyczne i symboliczne ataki zagrażające

podstawą do wyprowadzenia takiego pojęcia, por. np. *zdrowa osobowość – osobowość zaburzona*.

dziecku i poniżające je. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, zdaniem Guryckiej należy tolerancja dla dziecka, a także rozwiązywanie problemów i konfliktów pomiędzy wychowawcą i wychowankiem w drodze kompromisu i racjonalizacji stanowisk.

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

Błąd hamowania aktywności dziecka znajduje się na połączeniu ekstremalnego emocjonalnego odrzucenia wychowanka i niedoceniań jego zadań. Błędne zachowania polegają na nieuzasadnionym (pozbawionym racjonalnych przyczyn) przerywaniu czy zmienianiu aktywności dziecka poprzez fizyczne lub symboliczne zachowania rodzica. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, zdaniem Guryckiej należy organizowanie dziecku warunków do rozwijania własnej aktywności, kierunkowanie jego aktywności lub poszukiwanie z dzieckiem aktywności zastępczej (negocjowanie).

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

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

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

Błąd eksponowania siebie mieści się na połączeniu wymiaru nadmiernej koncentracji na sobie i niedoceniań zadań dziecka. Eksponowanie siebie polega na koncentracji uwagi dziecka na sobie, swoich walorach, przymiotach, zaletach a także na potrzebach i odczuciach wtórnych do potrzeb i odczuć dziecka, na wykazywaniu przez wychowawcę chęci imponowania swoimi osiągnięciami i umiejętnościami przy jednoczesnym podkreśnianiu słabszych możliwości dziecka. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, zdaniem Guryckiej należy równoważenie potrzeb swoich

i dziecka, skromność w prezentowaniu własnej osoby oraz równoważenie swoich zdolności i możliwości zgodnie z wymaganiami stawianymi dziecku.

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

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

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

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

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

Błąd idealizacji dziecka jest kompilacją nadmiernej koncentracji na zadaniu i na dziecku oraz ekstremalnej emocjonalnej akceptacji dziecka. Zachowania będące konsekwencją tego błędu są związane z utożsamianiem dziecka z najwyższym możliwym dobrem. Polegają one na ciągłym zajmowaniu się dzieckiem, wnikaniem w jego aktywność i na nieustającym zainteresowaniu dzieckiem pod pozorem ochrony zarówno przed niebezpieczeństwami, jak

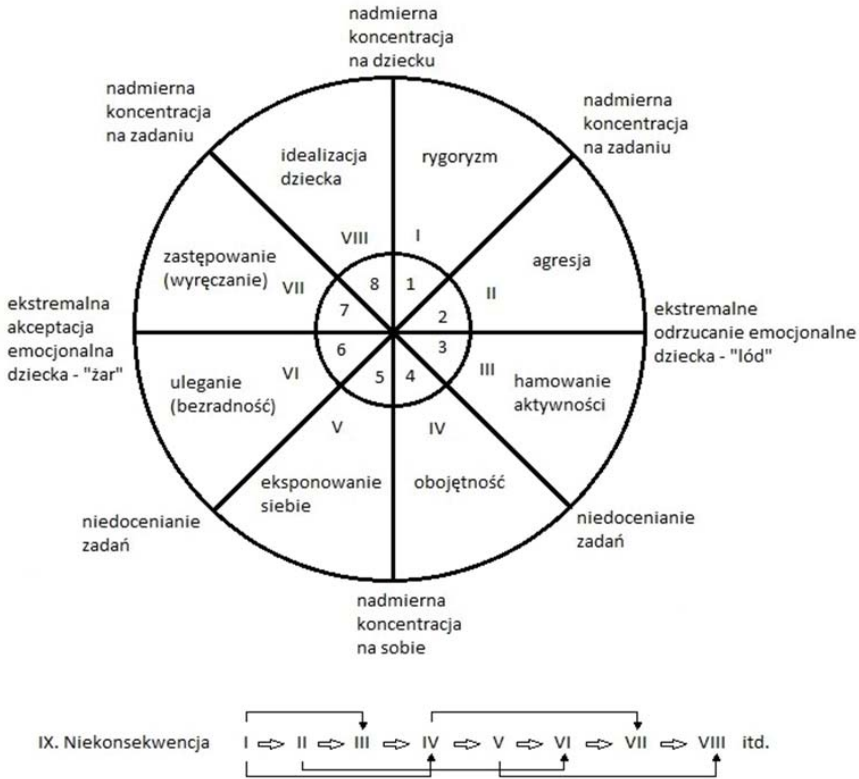
i przed możliwością wystąpienia zachowań dziecka niezgodnych z idealnym wzorcem założonym przez wychowawcę. Błąd ten połączony jest z ekstremalnie pozytywnymi ocenami dziecka i jego aktywności oraz z brakiem jakiegokolwiek krytycyzmu wobec zachowań dziecka. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, zdaniem Guryckiej należy adekwatne do sytuacji wzmacnianie aktywności dziecka oraz krytycyzm połączony z akceptacją dziecka.

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

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

Struktura błędu wychowawczego opisana przez Gurycką w modelu kołowym

Antonina Gurycka opisując teorię błędu w wychowaniu (1990) osiem wyłonionych przez siebie błędów wychowawczych opisała w modelu kołowym. Rysunek pierwszy przedstawia błędy wychowawcze przedstawione w kole błędów.



Rysunek 1. Koło błędów wychowawczych i błąd niekonsekwencji. Na podstawie A. Gurycy, 2008, Błędy w wychowaniu, w: E. Kubiak-Szymborskiej i D. Zajęc (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Bydgoszcz: WERS, s. 336.

Podzieliła je na trzy dychotomiczne wymiary. Pierwszy wymiar stanowiły błędy ciepłe oraz błędy zimne, drugi błędy skoncentrowane na sobie oraz na dziecku, trzeci błędy polegające na koncentracji na zadaniu oraz na niedoceniaeniu zadań dziecka. Dychotomiczne wymiary zostały przedstawione w tabeli pierwszej. W ten sposób każdy błąd należał do jednej z dychotomii każdego z tych trzech wymiarów. Przynależność do każdego wymiaru przedstawiona została w tabeli drugiej.

<p>ŻAR EMOCJONALNY (ekstremalna emocjonalna akceptacja dziecka)</p>	vs	<p>LÓD EMOCJONALNY (ekstremalne emocjonalne odrzucenie dziecka)</p>
<p>NADMIERNA KONCENTRACJA NA DZIECKU</p>	vs	<p>NADMIERNA KONCENTRACJA NA SOBIE</p>
<p>NADMIERNA KONCENTRACJA NA ZADANIU DZIECKA</p>	vs	<p>NIEDOCENIANIE ZADAŃ DZIECKA</p>

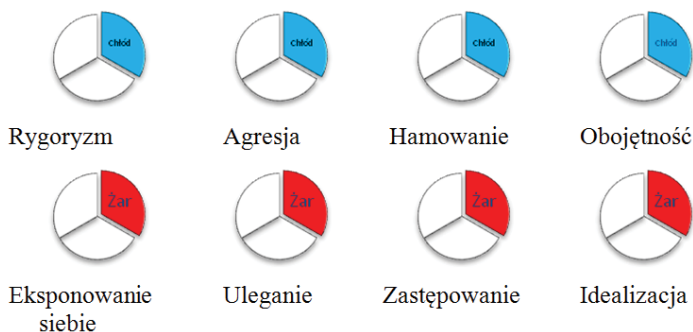
Tabela 1. Wymiary błędów wychowawczych według Guryckiej (1990, s. 75)

<p>Błędy ciepłe Zastępowanie Uleganie Idealizacja Eksponowanie siebie przez rodzica</p>	<p>Błędy zimne Agresja Hamowanie aktywności dziecka Rygoryzm Obojętność</p>
<p>Koncentracja na zadaniu dziecka Idealizacja Rygoryzm Zastępowanie Agresja</p>	<p>Niedocenywanie zadań dziecka Hamowanie aktywności dziecka Obojętność Eksponowanie siebie przez rodzica Uleganie</p>
<p>Nadmierna koncentracja na dziecku Idealizacja Rygoryzm Zastępowanie Agresja</p>	<p>Nadmierna koncentracja na sobie Obojętność Eksponowanie siebie Hamowanie aktywności dziecka Uleganie</p>

Tabela 2. Przynależność każdego błędu do trzech wymiarów.

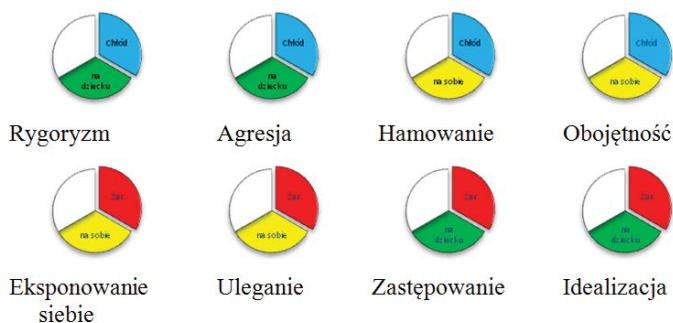
Należy zauważyć, że błędy opisane przez Gurycką są co najmniej trójwymiarowymi charakterystykami (właściwościami). Jednak właściwości te są bardziej i mniej do siebie podobne. Co więcej wśród nich występują takie, które jeżeli zostają opisane przy pomocy tych wymiarów są identyczne. Aby to zauważyć trzeba posłużyć się jednak innym rysunkiem.

Wykonano prezentację każdego z błędów przy pomocy odpowiadających im wymiarów. Każdy błąd został podzielony na trzy części (reprezentujące trzy wymiary na dwuwymiarowej płaszczyźnie) (por. rysunek 2). Najpierw każdemu błędowi przypisano przynależność do jednej dychotomii wymiaru żaru emocjonalnego – lodu emocjonalnego. Błędy tak przydzielone utworzyły dwa skupiska, które możemy nazwać ogólnie: błędami ciepłymi i zimnymi tzn. leżącymi na kontinuuach: żaru – lodu emocjonalnego. Do wymiaru lodu emocjonalnego należy błąd rygoryzmu, agresji, hamowania i obojętności. Do wymiaru żaru emocjonalnego należy błąd eksponowania, ulegania, zastępowania i idealizacji.



Rysunek 2. Błędy wychowawcze przydzielone ze względu na dychotomię wymiaru żar (kolor czerwony) – łód emocjonalny (kolor niebieski).

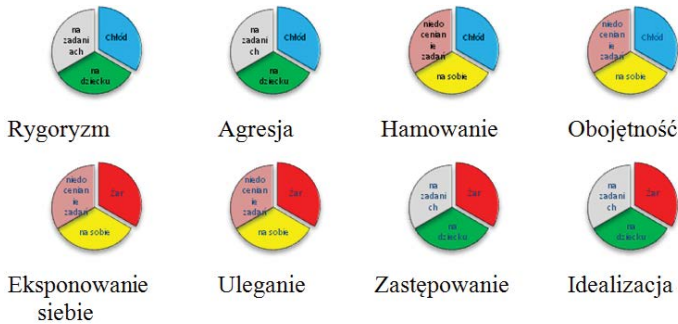
W kolejnym kroku błędy zostały opisane przy pomocy dwóch wymiarów: żaru – łodu emocjonalnego oraz koncentracji na dziecku i na zadaniach, które dziecko ma wykonać – koncentracji na sobie i niedocenyeniu zadań, które dziecko wykonuje lub ma wykonać (rysunek 3). Drugi wymiar podzielił błędy na cztery skupiska: Rygoryzm – agresja; Hamowanie – obojętność; Eksponowanie siebie przez rodzica – uleganie dziecku; Zastępowanie – idealizacja. Widać dokładnie, że te skupiska błędów mają takie same kolory, należą do tych samych wymiarów.



Rysunek 3. Błędy wychowawcze przydzielone ze względu na wymiar żaru (czerwony) – łodu emocjonalnego (niebieski) oraz koncentracji na dziecku (zielony) – koncentracji na sobie (żółty).

Dołączanie trzeciego wymiaru (co zostało przedstawione na rysunku 4) nie podzieliło błędów na większą liczbę skupisk ale pozostawiło te cztery skupiska. Stało się tak dlatego, że te same błędy przynależą do wymiaru nadmiernej koncentracji na dziecku oraz nadmiernej koncentracji na jego zadaniach a także niedocenyeniu zadań dziecka oraz nadmiernej koncentracji na sobie przez rodzica (por. rysunek 4).

Model Guryckiej przedstawia więc osiem błędów, które stanowią cztery skupiska.



Rysunek 4. Błędy wychowawcze przydzielone ze względu na wymiar żaru (czerwony) – lodu emocjonalnego (niebieski); koncentracji na dziecku (zielony) – koncentracji na sobie (żółty); koncentracji na zadaniach, które dziecko ma wykonać (szary) – niedocenieniu zadań, które dziecko wykonuje lub ma wykonać (brązowy).

Zgodnie z zaproponowanym przez Gurycką opisem błędy te można kolejno przypisać do wymiaru lód – żar emocjonalny oraz wymiaru koncentracja na dziecku – koncentracja na sobie (który tożsamy jest z wymiarem koncentracja na zadaniach dziecka – koncentracja na swoich zadaniach).

Jeżeli błędy te rzeczywiście przynależą do tych samych wymiarów, powinny utworzyć spójne charakterystyki tzn. powinny dać się sprowadzić do czterech hierarchicznych właściwości. Pierwszą właściwość hierarchiczną stanowi rygoryzm/agresja, drugą hamowanie/obojętność, trzecią eksponowanie siebie/uleganie, czwartą zastępowanie/idealizacja. Co więcej dwie hierarchiczne właściwości (rygoryzm/agresja, hamowanie/obojętność) powinny przynależeć do super hierarchicznej właściwości błędów zimnych. Z kolei dwie hierarchiczne właściwości (eksponowanie siebie/uleganie, zastępowanie/idealizacja) powinny przynależeć do super hierarchicznej właściwości błędów ciepłych. Obie super hierarchiczne właściwości powinny być ujemnie skorelowane. Graf takiej super hierarchicznej struktury przedstawia rysunek 5.

Dwie hierarchiczne właściwości (rygoryzm/agresja, zastępowanie/idealizacja) powinny przynależeć do super hierarchicznej właściwości błędów skoncentrowanych na dziecku i jego zadaniach. Z kolei dwie hierarchiczne właściwości (eksponowanie siebie/uleganie, hamowanie/obojętność) powinny przynależeć do super hierarchicznej właściwości błędów skoncentrowanych na wychowawcy i jego zadaniach. Obie super hierarchiczne właściwości

powinny być ujemnie skorelowane. Graf takiej super hierarchicznej struktury przedstawia rysunek 6.

Gdyby te założenia potwierdziły się moglibyśmy mówić, że model błędów Guryckiej ma strukturę kołową.

Bardzo ważnym elementem prowadzonych badań jest udzielenie odpowiedzi nie tylko na pytanie o kołowość struktury błędów wychowawczych. Antonina Gurycka skonstruowała kilka skal do pomiaru błędów i opublikowała je (Gurycka, 1990). Nieznane pozostają jednak ich parametry psychometryczne. Badania dotyczące weryfikacji struktury mogą również przyczynić się do określenia na ile te skale mogą być użyteczne we współczesnych badaniach.

Poznanie właściwości skal Guryckiej jest niezmiernie ważne. Autorka koncepcji błędów wychowawczych poprzez ich operacjonalizację pokazała jaki zakres nadawała pojęciom błędów, jakie wskaźniki proponowała do ich pomiaru. Są to niezmiernie ważne informacje dla przyszłych badań nad błędem wychowawczym. Poznanie parametrów oryginalnych skal Guryckiej staje się sprawą priorytetową.

Część empiryczna

Cel badań

1. Celem badań była odpowiedź na trzy pytania badawcze:
2. Czy błędy mogą być trafnie reprezentowane przez cztery hierarchiczne zmienne latentne, według zasady: rygoryzm/agresja, hamowanie/obojętność, eksponowanie siebie/uleganie, zastępowanie/idealizacja?
3. Czy cztery hierarchiczne zmienne latentne: rygoryzm/agresja, hamowanie/obojętność, eksponowanie siebie/uleganie, zastępowanie/idealizacja mogą być reprezentowane przez dwie hierarchiczne zmienne latentne z poziomu trzeciego reprezentujące błędy ciepłe i błędy zimne? W końcu czy zmienne błędów ciepłych i błędów zimnych są ujemnie ze sobą skorelowane?
4. Czy cztery hierarchiczne zmienne latentne: rygoryzm/agresja, hamowanie/obojętność, eksponowanie siebie/uleganie, zastępowanie/idealizacja mogą być reprezentowane przez dwie hierarchiczne zmienne latentne z poziomu trzeciego reprezentujące błędy skoncentrowane na dziecku i jego zadaniach i błędy skoncentrowane na rodzicu i jego zadaniach? W końcu czy zmienne błędów skoncentrowanych na dziecku i jego zadaniach i błędy

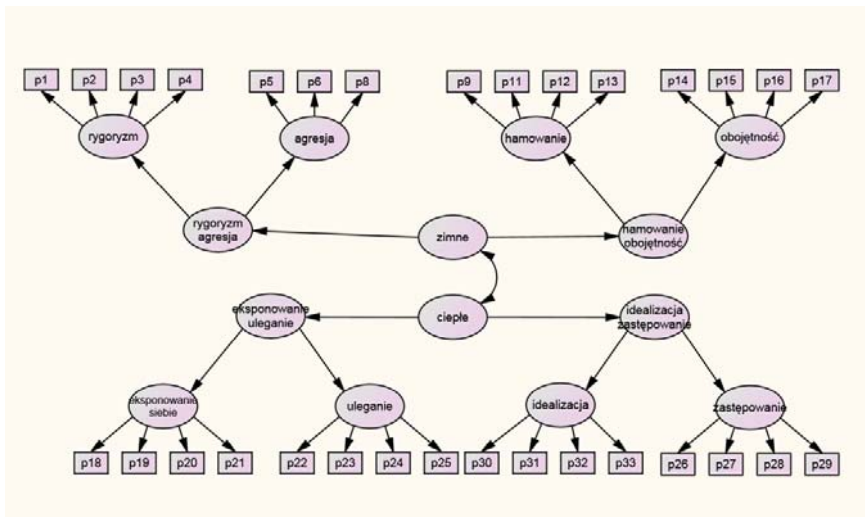
skoncentrowane na rodzicu i jego zadaniach są ujemnie ze sobą skorelowane?

5. Czy oryginalna skala błędów wychowawczych autorstwa Antoniny Guryckiej posiada dobre parametry psychometryczne?

Modele substancywne rekonstruujące założenia teoretyczne dotyczące struktury błędów wychowawczych przedstawione przez Antoninę Gurycką

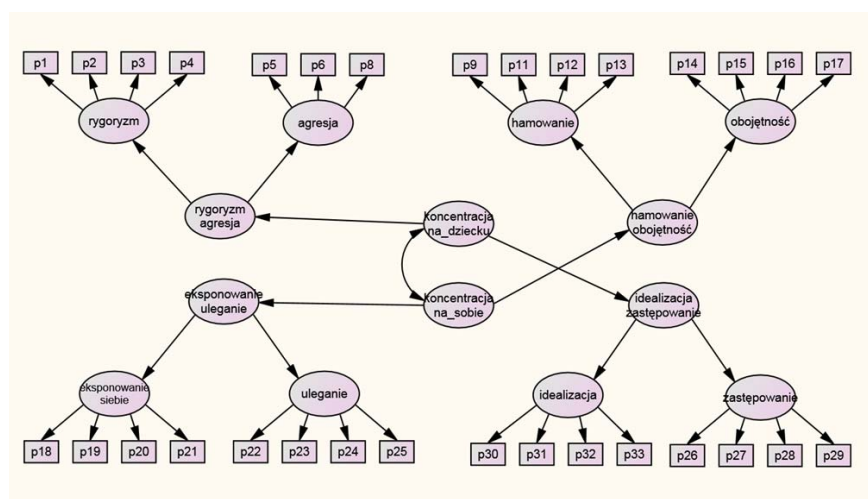
Na podstawie koncepcji Guryckiej zbudowano dwa modele, które poddano weryfikacji empirycznej. Modele klasyfikują błędy według przynależności do czterech zmiennych hierarchicznych: rygoryzm/agresja, hamowanie/obojętność, eksponowanie siebie/uleganie, zastępowanie/idealizacja.

Model pierwszy, którego graf zaprezentowano na rysunku piątym ma strukturę hierarchiczną. Pary błędów tworzą osobne czynniki błędów w modelu hierarchicznym. I tak, pary: rygoryzm/agresja oraz hamowanie/obojętność tworzą dwa czynniki, które przynależą do hierarchicznej zmiennej błędów zimnych. Pary błędów: idealizacji/zastępowania oraz eksponowania siebie/ulegania tworzą dwa czynniki, które przynależą do hierarchicznej zmiennej błędów ciepłych. Pomiędzy zmienną błędów ciepłych i zimnych istnieje związek, który reprezentuje strzałka z dwukierunkowym grotem.



Rysunek 5. Model pierwszy klasyfikujący błędy: rygoryzmu, agresji, hamowania aktywności dziecka oraz obojętności do hierarchicznej struktury błędów zimnych. Błędy: idealizacji, zastępowania, ulegania, eksponowania siebie przez rodzica do hierarchicznej struktury błędów ciepłych.

Model drugi (rysunek 6) ma również strukturę modelu hierarchicznego. Pary błędów tworzą zmienne hierarchiczne ze względu na swoją przynależność do wymiaru: koncentracji na sobie i swoich zadaniach – koncentracji na dziecku i jego zadaniach. I tak pary: rygoryzm i agresja, oraz idealizacja i zastępowanie utworzyły dwa czynniki, które przynależą do struktury hierarchicznej koncentracji na dziecku i jego zadaniach. Pary: hamowanie i obojętność oraz eksponowanie siebie i uleganie utworzyły dwa czynniki, które przynależą do struktury hierarchicznej koncentracji na sobie i niedoceniu zadań dziecka.



Rysunek 6. Model drugi klasyfikujący błędy: rygoryzmu, agresji, idealizacji, zastępowania, do hierarchicznej struktury błędów skoncentrowanych na dziecku. Błędy: ulegania, eksponowania siebie przez rodzica, hamowania aktywności dziecka oraz obojętności należą do hierarchicznej struktury błędów skoncentrowanych na sobie.

Modele zostały zweryfikowane przy pomocy konfirmacyjnej analizy czynnikowej. W badaniu wykorzystano estymator największej wiarygodności (Maximum Likelihood). Stosuje się go do danych ciągłych. Zmienne obserwowalne stanowiły pytania, na które osoby badane odpowiadały na skali od 1 do 7. Taką długość skali można uznać za skalę ciągłą – daje ona rozkłady normalne.

Próba badana i procedura badawcza

Wykorzystano istniejący zbiór danych, do którego badanie zostało przeprowadzone w jednym z dużych miast polskich. Rodzice dzieci w wieku od 7 do 11 lat, które uczęszczały do 1, 2, 3, 4, 5 klasy szkoły podstawowej poproszeni zostali o zgodę na wzięcie udziału w badaniu, oraz na wyrażenie zgody

na udział w badaniu ich dzieci. Rodzice, którzy zgodzili się wziąć udział w badaniu, wypełniali w domu kwestionariusz błędów wychowawczych autorstwa Antoniny Guryckiej (1990). Dzieci wypełniały skalę błędów wychowawczych autorstwa Antoniny Guryckiej (1990) przeznaczoną dla dzieci. Rodzice wypełniali testy w domu i przynosili z powrotem do szkoły. Dzieci wypełniały testy w szkole (w 5-cio osobowych grupach lub mniejszych).

Do badań zaprezentowanych w tym artykule wykorzystano jedynie wyniki rodziców uzyskane na skali błędów wychowawczych. Średnia wieku rodziców to 36 lat a mediana 35 lat. W próbie znalazło się 70 matek i 10 ojców. Byli to rodzice 35 chłopców oraz 45 dziewcząt. Dwie osoby miały wykształcenie podstawowe, pięć osób wykształcenie zawodowe, 36 osób wykształcenie średnie i 37 osób wykształcenie wyższe.

Narzędzie Guryckiej składa się z 33 pozycji mierzących osiem błędów wychowawczych. Do badań wykorzystano jedynie te pozycje w kwestionariuszu, których odpowiedzi mierzone były na skali liczbowej. Treści pytań umieszczono w przypisie dolnym¹¹. Część z pytań, które były pytaniami odwróconymi, zgodnie z kluczem Guryckiej została zrekodowana.

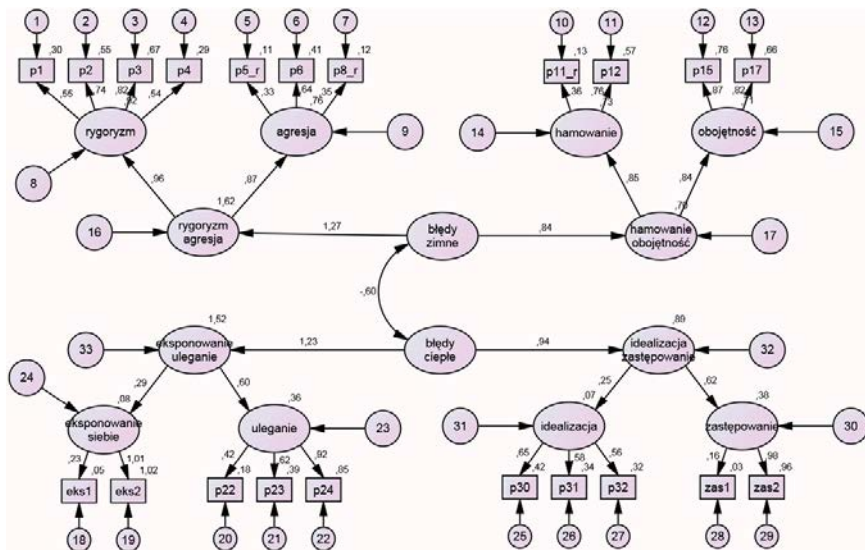
-
- ¹¹ P1 Gdy stawiasz wymagania wobec, jaki stopień szczególności (dokładności) uważasz za właściwy?
- P2 Gdy sprawdzasz (kontrolujesz) spełnianie przez wymagań, jaki stopień szczególności (dokładności) uważasz za właściwy?
- P3 Czy przy ocenie wykonania zadania przez formułujesz więcej ocen pozytywnych, czy więcej negatywnych?
- P4 Jak silnie podkreślasz swoje wymagania i zapowiedź kary, by był(a) posłuszny(a)?
- P5 Czy zdarza Ci się mieć poczucie, że coś Ci grozi ze strony, że przeszkadza Ci on(a) w realizacji Twoich potrzeb, chęci, zamierzeń?
- P6 Czy jesteś zmuszony(a) wobec wykazywać swoją siłę, przewagę?
- P8 Czy w toku wychowania jest dużo takich spraw, które wymagają tzw. silnej ręki, aby wywołać w nim(niej) lęk przed karą i nieposłuszeństwem?
- P9 Czy wykonuje dużo czynności zbędnych, według Ciebie niepotrzebnych?
- P12 Czy pozostawiasz dużo czasu na takie działania, które podejmuje lub może podjąć z własnej inicjatywy?
- P13 Co jest korzystniejsze dla rozwoju wówczas, gdy nie można tego z sobą pogodzić:
- a) gdy realizuje on(ona) zadanie, które Ty jemu(jej) polecasz wykonać
- b) gdy realizuje zadanie, które podejmuje z własnej inicjatywy
- P14 Czy wolisz w kontakcie z utrzymywać dystans, czy bliskość?
- P15 Czy cieszysz się i martwisz razem z jego(jej) sprawami?

- P16 Czy powinien (powinna) dawać sobie radę ze swoimi sprawami sam(a), czy też ma prawo oczekiwać Twojej pomocy?
- P17 Czy kierujesz się tym, czego oczekuje od Ciebie w różnych sytuacjach życiowych?
- P18 Czy jako człowiekowi dorosłemu i dojrzałemu więcej Ci wolno niż we wzajemnych kontaktach, gdy jesteś jego(jej) wychowawcą?
- P19 Czy słabościom i niedostatkom przeciwstawiasz swoje walory, osiągnięcia, doświadczenia, aby dać mu(jej) przykład, że można być lepszym niż on(ona) jest?
- P20 Czy tłumaczysz (uzasadniasz) Twoje zakazy i nakazy swoim zmęczeniem, smutkiem, złym samopoczuciem i kłopotami?
- P21 Czy okazujesz , że się na niego(nią) obraziłeś/łaś?
- P22 W wychowaniu jest wiele spraw, wobec których jesteś bezradny/a?
- P23 Czy dobrym sposobem na uniknięcie konfliktu z jest rezygnacja ze stawianych mu(jej) zadań, wymagań?
- P24 Czy czasami odczuwa, że nie wiesz, jak sobie z nim (nią) poradzić?
- P25 Zaznacz swoją odpowiedź kółkiem w odpowiednim miejscu na podanej poniżej skali:
 Wolę chwilowy konflikt z niż nieposłuszeństwo
 Wolę rezygnację z wymagań niż nawet chwilowy konflikt z
- P26 Gdy ma trudności z wykonaniem zadań szkolnych czy domowych, to:
 a) nie wtrącasz się
 b) zastępujesz w pracy
- P27 Wybierz właściwe według Ciebie twierdzenie (podkreśl)
 Nie wolno narażać na musi wiele się narządzić z powodu niewykonania uczyć, by by żyć w świecie dorozadań: lepiej tak dobrze mu(jej) słych, dlatego nie wolno zastępować pomóc, aby zadanie było wykonane, go(jej) w jego(jej) pracy choćby naszymi rękami
- P28 Zdarza się, że jedynym wyjściem z sytuacji jest wykonanie pracy za
- P29 Wybierz właściwe według Ciebie stwierdzenie (podkreśl):
 Dziecko, o którym piszę jest tak Dziecko, o którym piszę, nie jest mało odporne psychicznie, że trze- wcale takie słabe, jak się wydaje; nie ba je ciągle chronić można mu usuwać każdej przeszkody spod nóg
- P30 musi zawsze czuć, że jest ośrodkiem Twoich dążeń i zainteresowań.
- P31 jest narażony(a) na wiele różnych niebezpieczeństw i musisz stale go (ją) chronić
- P32 Pragnę, by był(a) idealny(a), lepszy(a) od innych.
- P33 Bez względu na to, co sądzą inni, dla mnie ma same zalety, a jeśli nawet ma wady, to godzę się z tym, bo to moje dziecko.

W zbiorze danych znalazło się 27 braków danych na 2640 rekordów. Braki danych stanowią więc 1% w całym zbiorze. Zastosowany w badaniu estymator Maximum Likelihood jest odporny na braki danych.

Wyniki badań empirycznych

Wyniki modelu pierwszego zaprezentowane zostały na rysunku siódmym. Model ten ma strukturę hierarchiczną. Błędy stanowią pary zgodnie z przynależnością do tych samych wymiarów. Pary: rygoryzm – agresja oraz hamowanie – obojętność tworzą dwie zmienne hierarchiczne (o nazwach rygoryzm/agresja i hamowanie/obojętność) należące do struktury hierarchicznej błędów zimnych. Z kolei pary eksponowanie siebie – uleganie oraz idealizacja – zastępowanie tworzą dwie zmienne hierarchiczne (o nazwach eksponowania/uleganie i idealizacja/zastępowanie) należące do struktury hierarchicznej błędów ciepłych. Zmienne hierarchiczne błędów ciepłych i zimnych są skorelowane (co symbolizuje strzałka z dwukierunkowym grotem).



Rysunek 7. Wyniki wystandaryzowane dla modelu pierwszego klasyfikującego błędy: rygoryzmu, agresji, hamowania aktywności dziecka oraz obojętności do hierarchicznej struktury błędów zimnych. Błędy: idealizacji, zastępowania, ulegania, eksponowania siebie przez rodzica do hierarchicznej struktury błędów ciepłych.

W tabeli trzeciej zaprezentowano wartości ładunków czynnikowych dla zmiennych latentnych oraz zmiennych obserwowalnych w zmiennej hierarchicznej błędów zimnych. Ładunki zmiennych obserwowalnych są wysokie dla zmiennej *obojętności*, wszystkie przekraczają wartość 0,800. Są

one również niezłe dla zmiennej *rygoryzmu*, dwie plasują się blisko rekomendowanej wartości dla λ równej 0,700 (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006; Szymańska, 2014a). Zmiennej latentnej *hamowania*, przypisane są dwie zmienne obserwowalne, z których jedna ma wartość dobrą przekraczającą 0,700, z kolei druga zbyt niską o wartości jedynie 0,360. Podobnie jest ze zmienną latentną *agresji*, która ma tylko jedną wartość zbliżoną do rekomendowanej wartości 0,700.

Wysokości λ (ładunków czynnikowych) znajdują odzwierciedlenie oczywiście w rzetelności zmiennych latentnych i wyjaśnionej wariancji. I tak zmienne *rygoryzmu* i *obojętności* posiadają bardzo dobre parametry, zmienna *hamowania* ledwo dopuszczalne z kolei zmienna *agresji*, niestety za słabe.

A jednak cztery zmienne latentne (*rygoryzm*, *agresja*, *hamowanie*, *obojętność*) wszystkie bardzo dobrze ładują do dwóch hierarchicznych wymiarów *rygoryzmu/agresji* oraz *hamowania/obojętności*. Wszystkie ładunki czterech zmiennych latentnych przekroczyły wartość 0,800 i tworzą sensowne dwie hierarchiczne zmienne, obie o bardzo wysokich rzetelnościach i bardzo wysokim procencie wyjaśnionej zmienności. Pomimo, że może nie najlepiej zoperacjonalizowane na poziomie zmiennych obserwowalnych to jednak ujawniają, że stanowią sensowne dwie hierarchiczne struktury.

Tym samym otrzymana została częściowa odpowiedź na pierwsze pytanie badawcze, które brzmiało: *Czy błędy mogą być trafnie reprezentowane przez cztery hierarchiczne zmienne latentne, według zasady: rygoryzm/agresja, hamowanie/obojętność, ekspozowanie siebie/uleganie, zastępowanie/idealizacja?* Odpowiedź brzmi: należy stwierdzić, na podstawie wyników uzyskanych z próby, że dwie zmienne hierarchiczne reprezentujące błędy zimne, stanowią sensowne zmienne o dobrej rzetelności i procencie wyjaśnionej zmienności.

Obie zmienne hierarchiczne (z tak zwanego drugiego poziomu hierarchiczności) na podstawie koncepcji Antoniny Guryckiej powinny „ładować” do zmiennej hierarchicznej z poziomu trzeciego jaką jest zmienna błędów zimnych. Ładunek zmiennej *rygoryzm/agresja* przekroczył wartość jeden ($\lambda = 1,27$ por. tabela 3). Jak jednak tłumaczy to sam Jöreskog (twórca tejże statystyki) nie oznacza to złego dopasowania lub błędu w modelu (Jöreskog, 1999). Ładunek zmiennej *hamowanie/obojętność* jest bardzo dobry i wynosi $\lambda = 0,840$ (tabela 3).

Na podstawie uzyskanego wyniku można więc stwierdzić, czy obie zmienne hierarchiczne tworzą jedną zmienną hierarchiczną z poziomu trzeciego jaką są błędy zimne.

Zmienne obserwowalne	Ładunki czynnikowe zmiennych obserwowalnych	Rzetelność i procent wyjaśnionej wariancji zmiennych latentnych	Ładunki czynnikowe zmiennych latentnych			Rzetelność i procent wyjaśnionej wariancji struktury błędów zimnych
p1 p2 p3 p4	0,550 0,740 0,820 0,540	Zmienna rygoryzmu VE = 0,453 CR = 0,779	0,960	Zmienna rygoryzm/ agresja VE = 0,839 CR = 0,989	1,27	VE = 1,159 CR = 0,959
p5 p6 p8	0,330 0,640 0,350	Zmienna agresji VE = 0,214 CR = 0,391	0,870			
p11 p12	0,360 0,760	Zmienna hamowanie VE = 0,354 CR = 0,602	0,850	Zmienna hamowałam/ obojętność VE = 0,714 CR = 0,967	0,840	
p15 p17	0,870 0,820	Zmienna obojętności VE = 0,715 CR = 0,966	0,840			

Tabela 3. Parametry dla zmiennych obserwowalnych oraz latentnych w strukturze błędów zimnych.

W tabeli czwartej zaprezentowano wartości ładunków czynnikowych dla zmiennych latentnych oraz zmiennych obserwowalnych w zmiennej hierarchicznej błędów ciepłych. Ładunki zmiennych obserwowalnych są przeciętne dla zmiennej *ulegania*. Dwie zmienne obserwowalne mają wartości odpowiednie przekraczające i zbliżone do wartości 0,700, wyjaśniona zmienność i rzetelność dla tej zmiennej jest również odpowiednia. Podobnie wygląda sytuacja dla zmiennej *idealizacji*, która również ma jedną zmienną z dość dobrym ładunkiem i dwie z ładunkiem przeciętnym, w sumie jednak rzetelność i wyjaśniona zmienność jest na dopuszczalnym poziomie. To samo dotyczy zmiennej *zastępowania* i *eksponowania*.

Okazuje się, że w przypadku błędów ciepłych zmienne latentne nie tworzą już tak spójnych jak w przypadku zmiennych błędów zimnych struktur hierarchicznych, jednak tworzą spójną zmienną hierarchiczną z poziomu trzeciego jaką są błędy ciepłe.

Zmienne obserwowalne	Ładunki czynnikowe zmiennych obserwowalnych	Rzetelność i procent wyjaśnionej wariancji zmiennych latentnych	Ładunki czynnikowe zmiennych latentnych			Rzetelność i procent wyjaśnionej wariancji struktury błędów ciepłych
p22 p23 p24	0,420 0,620 0,920	Zmienna ulegania VE = 0,469 CR = 0,742	0,600	Zmienna eksponowania/ ulegania VE = 0,222 CR = 0,401	1,27	VE = 1,200 CR = 0,977
eks1 eks2	0,250 1,01	Zmienna eksponowania VE = 0,537 CR = 0,644	0,290			
p30 p31 p32	0,650 0,580 0,560	Zmienna idealizacji VE = 0,357 CR = 0,685	0,250	Zmienna idealizacji/ zastępowania VE = 0,634 CR = 0,895	0,940	
zas1 zas2	0,16 0,98	Zmienna zastępowania VE = 0,493 CR = 0,583	0,620			

Tabela 4. Parametry dla zmiennych obserwowalnych oraz latentnych w strukturze błędów ciepłych.

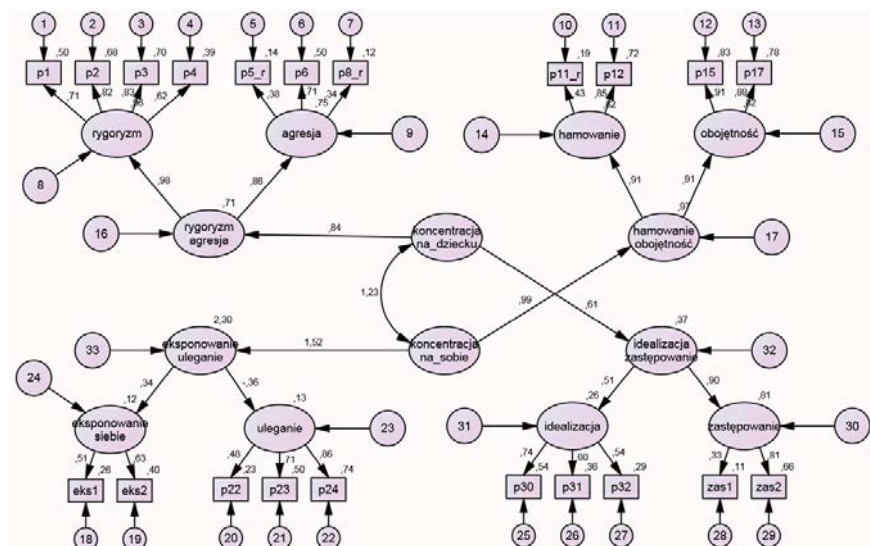
Model okazał się być dobrze dopasowany do danych (na co wskazuje zarówno statystyka χ^2/df jak i test RMSEA). Wydaje się, że nie można dychotomie błędów ciepłych i zimnych odrzucić jako niewłaściwej, chociaż na podstawie wartości ładunków można mieć duże wątpliwości co do wielkości parametrów modelu w populacji. Jest to częsty problem, który towarzyszy weryfikowanym modelom (Saris, Satorra, & van der Veld, 2009). Błędy ciepłe i zimne tworzą spójne struktury hierarchiczne skorelowane ze sobą ujemnie.

Wartości otrzymane modelu	Wartości oczekiwane aby nie odrzucić hipotezy zero
Chi2 = 264,750 Chi2/df = 1,487 df = 178 Chi2 modelu niezależnego = 676,055 dfmodelu niezależnego = 231 n = 80 CFI = 0,805 RMSEA = 0,079	n.ist. < 2,5 0,900 0 < RMSEA < 1,000

Tabela 5. Miary dopasowania modelu pierwszego.

Model drugi zaprezentowany został na rysunku 8. Model ten ma również strukturę hierarchiczną. Błędy stanowią pary zgodnie z przynależnością do tych samych wymiarów. Pary: *rygoryzm/agresja* oraz *idealizacja/zastępowanie* tworzą dwie zmienne hierarchiczne należące do błędów skoncentrowanych na dziecku i jego zadaniach. Z kolei pary *eksponowanie siebie/*

uleganie oraz hamowanie/obojętność tworzą dwie zmienne hierarchiczne należące do struktury błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego zadaniach.



Rysunek 8. Wyniki modelu drugiego klasyfikującego błędy: rygoryzmu, agresji, idealizacji, zastępowania, do hierarchicznej struktury błędów skoncentrowanych na dziecku. Błędy: ulegania, eksponowania siebie przez rodzica, hamowania aktywności dziecka oraz obojętności należą do hierarchicznej struktury błędów skoncentrowanych na sobie.

W tabeli szóstej zaprezentowano wartości ładunków czynnikowych dla zmiennych latentnych oraz zmiennych obserwowalnych w zmiennej hierarchicznej błędów skoncentrowanych na dziecku i jego zadaniach.

Dwie zmienne latentne hierarchiczne *rygoryzm/agresja* i *zastępowanie/obojętność* są dodatnio związane ze strukturą nadrzędną jaką jest koncentracja na dziecku i jego zadaniach. Poza zmienną latentną agresji wszystkie inne zmienne charakteryzują się dobrymi parametrami. Nie ma również wątpliwości co do ich przynależności do struktury błędów skoncentrowanych na dziecku.

Zmienne obserwowalne	Ładunki czynnikowe zmiennych obserwowalnych	Rzetelność i procent wyjaśnionej wariancji zmiennych latentnych	Ładunki czynnikowe zmiennych latentnych			Rzetelność i procent wyjaśnionej wariancji struktury błędów skoncentrowanych na dziecku
p1 p2 p3 p4	0,710 0,820 0,830 0,620	Zmienna rygoryzmu VE = 0,562 CR = 0,886	0,980	Zmienna rygoryzm/ agresja VE = 0,850 CR = 0,988	0,840	VE = 0,539 CR = 0,859
p5_r p6 p8_r	0,380 0,710 0,340	Zmienna agresji VE = 0,255 CR = 0,458	0,860			
p30 p31 p32	0,740 0,600 0,540	Zmienna idealizacji VE = 0,400 CR = 0,732	0,510	Zmienna hamowałam/ obojętność VE = 0,535 CR = 0,811	0,610	
zas1 zas2	0,330 0,810	Zmienna zastępowania VE = 0,382 CR = 0,612	0,900			

Tabela 6. Parametry dla zmiennych obserwowalnych oraz latentnych w strukturze błędów skoncentrowanych na dziecku i jego zadaniach.

W tabeli siódmej zaprezentowano wartości ładunków czynnikowych dla zmiennych latentnych oraz zmiennych obserwowalnych w zmiennej hierarchicznej błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego zadaniach.

Dwie zmienne latentne hierarchiczne *hamowanie/obojętność* i *eksponowanie/uleganie* są związane ze strukturą nadrzędną jaką jest koncentracja na dziecku i jego zadaniach. Jednak ładunek zmiennej *eksponowanie/uleganie* przekroczył prawdopodobieństwo jeden. Wynika to z faktu, że zmienna *ulegania* ujemnie związana jest ze zmienną hierarchiczną *eksponowanie/uleganie*. Sama zmienna *ulegania* ma jednak dobrą rzetelność i procent wyjaśnionej wariancji jest więc poprawnie mierzona, nie można stawiać zarzutów co do jej operacjonalizacji, nie należy ona jednak do super hierarchicznej właściwości jaką są błędy skoncentrowane na wychowawcy (por. tabela 6). Oznacza to, że trzy zmienne *hamowanie*, *obojętność* oraz *eksponowanie siebie przez rodzica* są dodatkowo związane ze strukturą błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego zadaniach ale zmienna *ulegania* nie tworzy z nimi sensownej jednej struktury. Błąd *uleganie* wydaje się nie przynależać do tej struktury.

Zmienne obserwowalne	Ładunki czynnikowe zmiennych obserwowalnych	Rzetelność i procent wyjaśnionej wariancji zmiennych latentnych	Ładunki czynnikowe zmiennych latentnych			Rzetelność i procent wyjaśnionej wariancji struktury błędów skoncentrowanych na wychowawcy
p22 p23 p24	0,480 0,710 0,860	Zmienna ulegania VE = 0,491 CR = 0,798	- 0,360	Zmienna ulegania/ idealizacji VE = 0,123 CR = 0,097	1,520	VE = 1,645 CR = 0,924
eks1 eks2	0,510 0,630	Zmienna eksponowania VE = 0,328 CR = 0,636	0,340			
p11_r p12	0,430 0,850	Zmienna hamowania VE = 0,454 CR = 0,723	0,910	Zmienna hamowań/ obojętności VE = 0,828 CR = 0,990	0,990	
p15 p17	0,910 0,880	Zmienna obojętności VE = 0,801 CR = 0,986	0,910			

Tabela 7. Parametry dla zmiennych obserwowalnych oraz latentnych w strukturze błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego zadaniach.

Model ten jest dopasowany do danych, co można stwierdzić na podstawie testów χ^2/df oraz RMSEA. Test RMSEA przekroczył wartość krytyczną ale jedynie o trzy tysięczne.

Wartości otrzymane modelu	Wartości oczekiwane aby nie odrzucić hipotezy zero
Chi2 = 328,546 Chi2/df = 1,830 df = 179 Chi2 modelu niezależnego = 676,055 dfmodelu niezależnego= 231 n = 80 CFI = 0,664 RMSEA = 0,103	n. ist. < 2,5 0,900 0 < RMSEA < 1,00

Tabela 8. Miary dopasowania modelu drugiego.

Podsumowanie i dyskusja

Analizy ujawniły, że błędy wychowawcze wyłonione przez Gurycką mogą być trafnie reprezentowane przez cztery błędy z poziomu hierarchicznego. Innymi słowy tworzą cztery pary o takich samych wymiarach. Błąd rygoryzmu i agresji tworzy pierwszą parę, błąd hamowania i obojętności parę drugą, błąd eksponowania siebie i ulegania dziecku parę trzecią w końcu błąd zastępowania i idealizacji parę czwartą.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić jednoznacznie, że pary błędów zimnych (rygoryzm/agresja i hamowanie/obojętność) tworzą jednolitą strukturę błędów zimnych. Podobnie można stwierdzić,

że błędy pary błędów ciepłych (eksponowanie siebie przez rodzica/uleganie dziecku, zastępowanie dziecka/idealizacja) tworzą jednolitą strukturę błędów ciepłych. Błędy ciepłe i zimne są jednak ujemnie skorelowane na poziomie umiarkowanym $r = -0,600$, $p < 0,05$, co potwierdza przypuszczenia teoretyczne.

Z dość dużą pewnością można również powiedzieć, że błędy tworzące dwie pary w strukturze błędów skoncentrowanych na dziecku i jego zadaniach tworzą jednolitą strukturę. Błędy rygoryzmu/agresji i zastępowania / idealizacji ładują silnie dodatnio do struktury błędów skoncentrowanych na dziecku i jego zadaniach. Podobnie sytuacja wygląda ze strukturą nadrzędną błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego zadaniach. Jedynie błąd ulegania nie tworzy z pozostałymi błędami spójnej struktury błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego zadaniach. Jest to bardzo ciekawy wynik. Błąd ten bowiem tworzy sensowną i spójną strukturę ze swoim „bliźniakiem” jakim jest błąd eksponowania siebie przez rodzica ale tylko wówczas gdy obydwaj przynależą do struktury błędów ciepłych. Gdy jednak inaczej ustawia się ścieżki w modelu i próbuje się połączyć tą hierarchiczną parę do struktury błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego sprawach błąd ten wyłamuje się ze struktury.

Ten wynik pokazuje jak dużą moc weryfikacyjną mają aplikowane do tych badań modele. Ich zadaniem jest wskazywanie poprawności przynależności do struktur. A z drugiej strony ma on swoje duże implikacje teoretyczne. Modele podważają przynależność błędu ulegania do struktury błędów skoncentrowanych na rodzicu.

Jak chodzi o skalę Antoniny Guryckiej należy stwierdzić, że posiada ona niezłe parametry psychometryczne. Spośród ośmiu podskal narzędzia do badania błędu wychowawczego jedynie skala agresji oraz skala zastępowania i eksponowania siebie przez rodzica mają słabsze parametry. Rekomendujemy ostrożne używanie tych podskal.

Należy jednak powiedzieć, że skala autorstwa Antoniny Guryckiej posiada również bardzo dobry format odpowiedzi (1 do 7), który pozwala na uciąganie zmiennych (traktowanie ich jako zmiennych ciągłych a nie dyskretnych). Ponieważ każdy błąd jest zoperacjonalizowany przez raptem cztery do pięciu pytań należy dbać o dość dużą badaną próbę, ale z drugiej strony pamiętać o tym, że tak zoperacjonalizowana zmienna pozwala na dokonanie pomiaru przy pomocy raptem około 30 pytań. Ta oszczędność skali pozwala łatwiej zachęcić osoby badane do wzięcia udziału w badaniu, które jest również przyjazne (krótkie). Tym bardziej należy docenić budowę skali Guryckiej gdyż jej rzetelność nie wynika z wielości itemów ale ich

sensownego skorelowania, co jest niezmiernie ważne w budowie modeli weryfikacyjnych (por. Aranowska, 1996, 2005)

Ostatnia uwaga jaką należy podnieść dotyczy innej niż opisana na dwóch wymiarach (żar-chłód, koncentracja na dziecku- koncentracja na rodzicu) przynależności błędów wychowawczych. Mogą istnieć jeszcze inne nie opisane przez Antoninę Gurycką wymiary, które ukryte są w tych błędach, a o których do tej pory nie wiemy. Wykorzystana tutaj metoda pozwoliłaby je wykryć jest to jednak już temat na zupełnie inne badania.

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.
- Figurska, E. (1993). Wybrana metoda sprawdzania poprawności modelu na przykładzie implementacji modelu pamięci semantycznej w Prologu. In E. Aranowska (Ed.), *Psychologia matematyczna* (tom V, pp. 155–169). Uniwersytet Jagielloński, Instytut Psychologii.
- Gurycka, A. (1977a). *Aktywność i aktywizacja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gurycka, A. (1977b). *Przeciw nudzie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gurycka, A. (1978). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gurycka, A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gurycka, A. (1980). *Stosowana psychologia wychowawcza. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gurycka, A. (1990). *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gurycka, A. (1994). *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży*. Geneva. Warszawa-Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Gurycka, A. (1996). *Typologie i funkcje obrazu świata w umyśle człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Gurycka, A. (2008). Błędy w wychowaniu. In E. Kubiak-Szymborska & D. Zając (Eds.), *O wychowaniu i jego antynomiach*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS.
- Hair, J. J., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Jöreskog, K. G. (1999). *How Large Can a Standardized Coefficient be?*

- Konarski, R. (2009). *Modele równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maruszewski, T. (2003). *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowak, S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Saris, W. E., Satorra, A., & van der Veld, W. M. (2009). Testing Structural Equation Models or Detection of Misspecifications? *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(4), 561–582.
- Szymańska, A. (2011). Parental Stress in an Upbringing Situation and Giving Children Help: A Model of the Phenomenon. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(3), 141–153.
- Szymańska, A. (2012). Doświadczana przez rodzica trudność w sytuacji wychowawczej a reprezentacja dziecka w umyśle rodzica: model zjawiska. *Psychologia Rozwojowa*, 17(4), 79–91.
- Szymańska, A. (2014a). Modele SEM – założenia formalne. Bydgoszcz: Referat wygłoszony podczas XXXV Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Szymańska, A. (2014b). Założenia formalne modeli weryfikowanych przy pomocy układów równań strukturalnych. *Przegląd Psychologiczny, w recenzji*.

Structure of upbringing mistakes. Verifying the structure proposed in Antonina Gurycka's circular model

The purpose of the analysis presented in the paper was to verify the circular model of upbringing mistake described by Antonina Gurycka. Gurycka identified eight upbringing mistakes: a) rigor, b) aggression, c) constraining the activity of the child, d) indifference, e) a parent's self-accentuation, f) pandering to the child, g) doing things for the child, h) idealization of the child, and placed them in a circular model of upbringing mistake. She described them in three dimensions or aspects: emotional warmth vs. coldness, focusing on the child vs. focusing on the educator, and focusing on the child's tasks vs. the educator's focusing on his/her own tasks.

A theoretical analysis was performed, which showed that pairs of the mistakes presented by Gurycka are identical in terms of belonging to specific dimensions. The mistakes of rigor and aggression are described in the

dimensions of emotional coldness and focusing on the child and its tasks. The mistakes of constraining the child's activity and indifference are described in the dimensions of emotional coldness and focusing on educators and their tasks. The mistakes of self-accentuation and pandering to the child are described in the dimensions of emotional warmth and focusing on educators and their tasks. The mistakes of doing things for the child and idealization are described in the dimensions of emotional warmth and focusing on the child and its tasks.

In order to verify the above structure, two hierarchical measurement models were constructed. The first model measured emotional warmth vs. coldness, the other measured focusing on the child and its task vs. focusing on the educator and his/her tasks. Confirmatory factor analysis was used to check the correctness of the structure proposed by Gurycka. The models were calculated using the IBM AMOS 21 statistics software.

The results revealed that the mistakes belonging to the same dimensions form four coherent hierarchical dimensions, which are: rigor – aggression, constraining the child's activity – indifference, self-accentuation – pandering, doing things for the child – idealization. The mistakes of rigor – aggression, doing things for the child – idealization belong to the dimension of focusing on the child and its tasks. The mistakes of constraining the child's activity – indifference and self-accentuation belong to the dimension of focusing on the educator and his/her tasks, while the mistake of pandering to the child does not belong to this dimension, this structure was not fully confirmed. The study confirms that the mistakes of rigor – aggression and constraining the child's activity – indifference belong to the structure of coldness mistakes. Neither were the mistakes of self-accentuation – pandering, doing things for the child – idealization found to belong to the structure of warmth mistakes.