

## **Stres rodzicielski, obojętność i wycofywanie się rodzica z relacji z dzieckiem: ujęcie strukturalne**

### **Parental stress and indifference and the parent's withdrawal from the relationship with their child: a structural approach**

Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Instytut Psychologii

#### **Summary**

**Objectives.** The aim of the study was to test the theoretical model assuming that parental indifference arises as a result of the parent experiencing stress in the relationship with their child. Therefore, we tested the model describing the relations among the variables of: (a) parent's experience of stress in the relationship with their child, (b) formation of a negative mental representation of the child in the parent's mind, (c) indifference toward the child, and (d) withdrawal of the parent from the relationship with their child. Subsequently, it was tested whether parental indifference was related to the development of emotional and social competences, as well as school readiness of children.

**Method.** The first study was carried out on a sample of 154 parents of preschool-age children (3 to 6 years old). The sample included 85 parents of boys and 69 parents of girls. The second study was conducted on 80 children between 6 and 10 years of age who were attending school and on their parents. Analyses were performed using the system of structural equations, data mining algorithms and the artificial neural network.

**Results.** The results demonstrated that the model fits the data accurately and the relations between the variables ranged from moderate to high. Parents with the highest level of withdrawal from the relationship with their child and of indifference were characterized primarily by negative mental representation of their child.

**Conclusions.** Based on the variables described in the model, it is possible to predict at a good level the degree of parental withdrawal from the relationship with their child. Parental indifference is associated with the child's lower performance in the development of emotional and social competences, as well as school readiness

**Słowa kluczowe:** stres rodzicielski, obojętność rodzica, wycofywanie się rodzica

**Key words:** parental stress, parental indifference, parental withdrawal

## Wstęo

Wycofywanie się rodzica z procesu wychowawczego może przynieść różne negatywne konsekwencje dla rozwoju dziecka. Obecnie uważane jest nawet za jedną z form nadużyć i zaniedbań wobec dziecka, które – gdy nie jest uczone przez rodzica zasad poprawnego zachowania w społeczeństwie – musi samo rozpoznawać reguły rządzące światem [1]. Dlatego ważne jest rozpoznawanie przyczyn wycofywania się rodzica z procesu wychowawczego.

Wśród przyczyn tego zjawiska teorie psychologiczne wymieniają sposób reagowania na stres. Rodzic wycofuje się z procesu wychowawczego, aby uniknąć stresu, którego doświadcza w relacji z dzieckiem [2]. Według innej teorii rodzic wycofuje się dlatego, że mu nie zależy, jest obojętny na sprawy dziecka. Jednakże ta obojętność zwykle nie wynika ze znieczulicy rodzica, ale powstaje wskutek doświadczenia przez rodzica bardzo silnego stresu w relacji z dzieckiem [2]. Rodzic staje się obojętny na dziecko i jego sprawy, gdyż próbuje się obronić przed silnym stresem, jakiego doświadcza w relacji z dzieckiem.

Artykuł przybliża wyniki badań, które poświęcone były testowaniu tych zależności. Badano dwa modele alternatywne, które testowano za pomocą równań strukturalnych. Sprawdzano w nich: (a) czy wycofywanie się wynika bezpośrednio z reakcji rodzica na stres przeżywany w relacji z dzieckiem, (b) czy relacja między stresem a wycofaniem się jest pośredniczona przez obojętność rodzica. Innymi słowy, czy reakcją obronną rodzica doświadczającego stresu jest obojętność na dziecko i jego sprawy i dopiero owa obojętność sprawia, że wycofuje się on z relacji z dzieckiem.

Badanie poświęcone było również testowaniu, jak duży odsetek badanej próby rodziców doświadcza silnego stresu, w którego wyniku reaguje na dziecko obojętnością i wycofuje się z relacji z nim. Obojętność rodzica utożsamia się z błędami wychowawczymi i negatywnym wpływem na rozwój dziecka [2–4]. W artykule omówione zostaną wyniki dotyczące relacji obojętności rodzica z rozwojem kompetencji emocjonalnych, społecznych i dojrzałości szkolnej dzieci.

### Wycofywanie się rodzica z relacji z dzieckiem

Wycofywanie się rodzica z relacji z dzieckiem polega na unikaniu dziecka, nie-wchodzeniu z nim w interakcje, „odpuszczeniu sobie” relacji z nim. Może być przejawem zaburzeń w relacji z dzieckiem. Rodzic nie chce się kontaktować z dzieckiem, nie angażuje się w jego sprawy [2]. Przyczyny tego zjawiska mogą mieć różne podłoże. Teorie psychologiczne wyjaśniają je na co najmniej dwa sposoby.

Po pierwsze, rodzic wycofuje się z relacji z dzieckiem w wyniku bezpośredniej reakcji na stres doświadczany w relacji z dzieckiem [2]. Jak podaje Gurycka, rodzic w sytuacji doświadczania stresu kształtuje reprezentację dziecka, a następnie za sprawą ukształtowanej w ten sposób reprezentacji wycofuje się z relacji z nim. Ta sugestia zakorzeniona jest w teoriach stresu psychicznego, wedle których wskutek doświadczania stresu wytwarza się reprezentacja obiektu wywołującego stres. W zależności od treści tej reprezentacji dana osoba może reagować wycofywaniem się w sytuacji stresowej, ale może też przyjąć

inne postawy, takie jak: stosowanie presji, poszukiwanie pomocy, nabieranie dystansu poznawczego wobec stresującej sytuacji, motywowanie się do przezwyciężenia stresu przez rozwiązanie sytuacji, koncentracja na swoich emocjach [5–11]. Unikanie, wycofywania się ze stresowych sytuacji, podobnie jak zwalczanie stresu przez stosowanie presji, to podstawowe reakcje na stres w świecie zwierząt [12]. Są to więc reakcje pierwotne.

Istotne jest to, jaka reprezentacja obiektu wywołującego stres kształtowana jest w jego wyniku. Stres może mieć też bowiem pozytywny, nie tylko negatywny charakter. Stres pozytywny związany jest na przykład z zawieraniem małżeństwa, przyjściem na świat dziecka [13]. To, w jaki sposób stres powstaje, może oczywiście warunkować reakcje na stres.

Teorie o wychowaniu wśród przyczyn powstawania stresu wymieniają niemożność zrealizowania przez rodziców celów wychowawczych [14]. Te cele wychowawcze to cechy osobowe, jakie rodzice chcą ukształtować u dziecka [15–19]. Zgodnie z teoriami psychologicznymi, gdy dana osoba nie może osiągnąć swoich celów, jest to dla niej trudna sytuacja [20, 21]. Chodzi o rozbieżność między stanem pożądanym a stanem osiągniętym i związany z tym stres [9, 20, 22]. Gdy rodzic nie może osiągnąć celu w postaci rozwinięcia u dzieci zakładanych cech osobowych, doświadcza trudności i stresu [14]. Współcześnie prowadzone badania ujawniają, że związek ten jest wysoki i przekracza 0,700 [18, 19, 23]. W wyniku stresu kształtuje się negatywna reprezentacja dziecka (tutaj związek również jest wysoki i przekracza  $\beta = 0,700$ ), a reakcją obronną rodzica na stres jest wycofywanie się z relacji z dzieckiem.

Drugi mechanizm wycofywania się rodzica z sytuacji wychowawczych nie sprowadza się wyłącznie do bezpośredniej reakcji na stres, lecz uwzględnia też inne czynniki, które je poprzedzają. Jednym z nich może być obojętność rodzica wobec dziecka. Rodzic w wyniku stresu może wykształcić reprezentację dziecka, która polega na spostrzeganiu dziecka: (a) jako mało ważnego dla rodzica lub zbyt dla niego obciążającego, przez co rodzic musi się bronić dystansem, (b) jako niewymagającego aktywności rodzica i jego zaangażowania [3].

Rodzic przestaje więc interesować się dzieckiem, jego sprawami i wychowaniem, a w konsekwencji obojętnie wobec dziecka i wycofuje się z procesu wychowawczego dziecka. Obojętność jest zatem zmienną pośredniczącą relację między reprezentacją dziecka a wycofaniem się rodzica z relacji z dzieckiem.

Konsekwencje tego wycofywania się mogą niestety być bardzo poważne dla wychowania dziecka. Proces ten odbywa się bowiem wtedy właściwie bez kontroli. Rodzic nie wywiera wpływu wychowawczego na rozwój dziecka, nie stosuje kontroli rodzicielskiej, czyli nie uczy dziecka zasad poprawnego zachowania. Dziecko musi się poniekąd samo wychowywać, czyli samo uczyć zasad poprawnego zachowania, odkrywać reguły rządzące światem i to, jak powinno w nim uczestniczyć. Jest to bardzo obciążające dla dziecka zadanie, któremu najczęściej nie jest w stanie sprostać samo. Szymańska wykazała, że rodzice, których dzieci nie przejawiają zewnętrznych i wewnętrznych problemów behawioralnych i które przez wychowawców w przedszkolu określone były jako wyjątkowo grzeczne, w sytuacji stresu i doświadczonych trudności wzmacniają kontrolę [1]. Jeszcze silniej uczą dziecko zasad poprawnych zachowań. Rodzice ci stosowali jakby inne metody radzenia sobie ze stresem. Faktem jest, że

jednocześnie doświadczali o wiele mniejszych trudności w relacji z dziećmi niż rodzice, których dzieci przejawiały zewnętrzne i wewnętrzne problemy behawioralne [1].

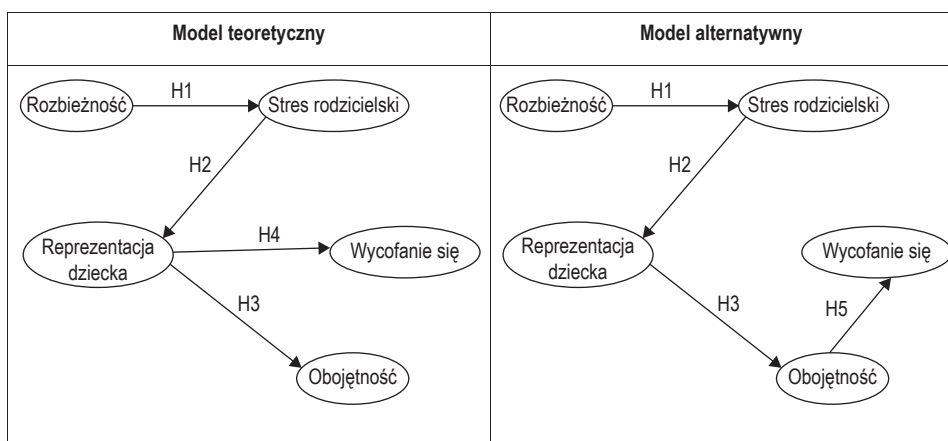
### Model teoretyczny

W badaniu testowano poprawność dwóch modeli: teoretycznego oraz alternatywnego. Status metodologiczny obu modeli jest podobny. Oba bowiem wynikają z teorii Guryckiej [2, 3]. W badaniu testowaniu podlega poprawność modeli oraz podejmuje się próbę określenia, który z nich jest lepszy.

W obu modelach zmienną egzogeniczną, od której rozpoczyna się analiza całego procesu, jest rozbieżność. Gdy rodzic nie może zrealizować celów wychowawczych, czyli rozwinąć cech osobowych, jakie chce, aby dziecko rozwinęło, wówczas natrafia na trudność, czyli doświadcza stresu rodzicielskiego. Jest to pierwsza hipoteza badawcza testowana w obu modelach. Na rysunkach 1 i 2 prezentujących grafy modeli hipoteza ta oznaczona została jako H1.

W wyniku doświadczenia przez rodzica stresu kształtuje się w nim negatywna reprezentacja dziecka, która polega na spostrzeganiu go jako mało ważnego dla rodzica lub zbyt dla niego obciążającego, przez co rodzic reaguje zdystansowaniem się, a także reprezentacja polegająca na spostrzeganiu dziecka jako niewymagającego aktywności rodzica i jego zaangażowania. Jest to druga hipoteza badawcza w obu modelach oznaczona symbolem H2.

Rodzic, który ma tak ukształtowaną reprezentację dziecka, może reagować obojętnością w relacji z nim. Jest to trzecia hipoteza badawcza, w obu modelach oznaczona symbolem H3. W wyniku tej reprezentacji rodzic może też przyjąć postawę wycofywania się z procesu wychowawczego dziecka. To czwarta hipoteza modelu (rys. 1, H4). W modelu tym wycofywanie się rodzica i obojętność wobec dziecka są zmiennymi, które nie są ze sobą powiązane.



Rysunek 1. Model teoretyczny i alternatywny

Model drugi zakłada, że reprezentacja dziecka polegająca na spostrzeganiu dziecka jako nieistotnego dla wychowawcy, niewymagającego zaangażowania rodzica a także obciążającego rodzica jest związane z obojętnością wobec dziecka, oznaczona na rysunku 1 symbolem, H3. Natomiast dopiero w wyniku przyjmowanej przez rodzica obojętności wobec dziecka rodzic wycofuje się z relacji z dzieckiem. Jest to piąta hipoteza opisywanych badań (rys. 1, H5).

W badaniu postawiono następujące hipotezy:

**H1:** Rozbieżność między cechami osobowymi, jakie rodzice chcą rozwijać u dzieci, a poziomem ich rozwoju u dzieci związana jest z powstawaniem trudności wychowawczych (stresu rodzicielskiego).

**H2:** Stres rodzicielski związany jest z kształtowaniem się negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica polegającej na spostrzeganiu dziecka jako niewymagającego aktywności rodzica i jego zaangażowania oraz nieważnego dla rodzica lub zbyt go obciążającego, przez co rodzic musi się przed nim bronić.

**H3:** Gdy rodzic rozwija reprezentację dziecka jako niewymagającego aktywności rodzica i jego zaangażowania oraz nieważnego lub zbyt obciążającego, w relacji z nim rodzic reaguje obojętnością wobec dziecka.

**H4 i H5:** Kształtowanie reprezentacji dziecka jako niewymagającego aktywności rodzica i jego zaangażowania oraz nieważnego dla rodzica lub zbyt obciążającego, a także obojętność rodzica związane są z wycofywaniem się rodzica z procesu wychowawczego.

## Metoda

### Cel badań

Celem badań było testowanie poprawności modeli teoretycznych przedstawionych na rysunkach 1 i 2. Testując modele, poszukiwano odpowiedzi na ogólne pytania badawcze wynikające z założeń tych modeli:

- (1) Czy obojętność i wycofywanie się rodzica z relacji z dzieckiem są związane z reakcją rodzica na przeżywany przez niego stres (trudności) oraz kształtowanie się reprezentacji dziecka?
- (2) Dodatkowo poszukiwano odpowiedzi na pytanie, ile można odnaleźć skupień osób badanych podobnych do siebie ze względu na zmienne opisane w modelu. Pytanie drugie brzmiało:
- (3) Jak duża część badanej próby w sytuacji doświadczania stresu i trudności w relacji z dzieckiem reaguje obojętnością i wycofaniem się z procesu wychowawczego?
- (4) W końcu w badaniu starano się określić, na ile zmienne opisane w modelu są dobrymi predyktorami wycofywania się rodzica z relacji z dzieckiem. Trzecie i czwarte pytanie badawcze brzmiały zatem:
- (5) Czy na podstawie zmiennych rozbieżności, stresu rodzicielskiego, reprezentacji dziecka i obojętności można przewidzieć wycofywanie się rodzica z relacji z dzieckiem?

- (6) Czy istnieją relacje między obojętnością rodzica a rozwijaniem przez dziecko kompetencji emocjonalnych, społecznych oraz gotowością szkolną dziecka?

#### Próba badana i procedura badawcza

**Badanie I.** Badanie wykonano w internecie. Próbę badaną stanowili rodzice dzieci przedszkolnych, które miały od 3 do 6 lat. Osoby badane rekrutowano drogą internetową. Na początku rodzice byli proszeni o to, aby pomyśleli o dziecku, które aktualnie uczęszcza do przedszkola, i do końca badań odpowiadali tylko na temat tego dziecka. Procedura ta chroniła przed krzyżowością odpowiedzi, gdy rodzic miał więcej niż jedno dziecko.

Próbę badaną stanowiły 154 osoby. W próbie było 119 matek (77,2%) i 35 ojców (22,7%). W badaniu brał udział jeden rodzic dziecka: ojciec lub matka. Spośród badanych 94 osoby miały wykształcenie wyższe (61,4%), 32 osoby wykształcenie licencjackie (20,9%), 27 osób – wykształcenie średnie (17,6%).

W próbie było 85 rodziców chłopców (55,2%) i 69 rodziców dziewcząt (44,8%). Dzieci w wieku 3 lat stanowiły 39,2% próby (45 dzieci), dzieci w wieku 4 lat – 16,2% (25 dzieci), dzieci w wieku 5 lat – 24% (37 dzieci), a dzieci w wieku 6 lat – 36,5% (47 dzieci).

W próbie badanej 64 dzieci (41,6%) nie miało rodzeństwa, 75 dzieci (48,7%) miało brata lub siostrę, 14 dzieci (9,1%) miało dwoje rodzeństwa, jedno dziecko (0,6%) miało troje rodzeństwa.

Do przedszkoli państwowych uczęszczało 87 dzieci (56,5%), do przedszkoli prywatnych – 26 dzieci (16,9%), a do innych przedszkoli (katolickich, Montessori itp.) chodziło 41 dzieci (26,6%).

**Badanie II.** Zbadano próbę 80 rodziców i 80 dzieci w wieku od 6 do 10 lat. W badaniu brał udział jeden rodzic dziecka: ojciec lub matka. W próbie znalazło się 45 dziewcząt i 35 chłopców oraz 70 matek i 10 ojców. Udział w badaniu był dobrowolny, wszyscy badani zostali zapoznani z celem badań i wyrazili na nie zgodę (rodzice wyrazili zgodę na badanie ich dzieci). Przed rozpoczęciem badań wszyscy uczestnicy zostali zapewnieni o poufności wyników oraz zapoznani z instrukcją wypełniania kwestionariuszy.

Rodzice wypełniali kwestionariusz do badania błędów wychowawczych (wersja dla rodziców). Badani wypełniali kwestionariusz w domu. Dzieci wypełniały kwestionariusz do badania błędów wychowawczych (wersja dla dzieci). Uczniowie byli badani na terenie szkoły. Sześć- i siedmioletnie dzieci były badane indywidualnie – badający czytał im pytania, dzieci samodzielnie zaznaczały odpowiedzi na kwestionariuszach. Dzieci starsze były badane w małych trzy – czteroosobowych grupach. Badający również czytał im pytania, a dzieci zaznaczały swoje odpowiedzi.

Nauczyciele wytypowanych do badania dzieci wypełniali kwestionariusz do badania rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz gotowości szkolnej dzieci.

## Narzędzia badawcze

W badaniu wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

**Skala rozbieżności.** Wykorzystana w badaniu skala autorstwa Szymańskiej składa się z 6 pozycji. Skala mierzy trzy cechy, które rodzice chcą ukształtować u swoich dzieci, i trzy cechy, których rodzice nie chcą ukształtować u swoich dzieci [19, 24]. Dodatkowo skala mierzy poziom rozwinięcia tych cech u dzieci. Rodzice proszeni są o zaznaczenie na skali od  $-7$  do  $7$ , jak bardzo chcą, aby dziecko daną cechę wymienioną w celach wychowawczych rozwinęło, oraz jak bardzo dziecko tę cechę rozwinęło. Przykładowe pytanie dotyczące jednego z celów wychowawczych przedstawiono w tabeli 1. Pozostałe pytania skali dotyczące pożądanych celów są identyczne. Pytania odnoszące się do cech niepożądanych są podobne, określają tylko, w jakim stopniu rodzic nie chciał, aby dziecko rozwinęło daną cechę.

Jeżeli dziecko miało rozwiniętą cechę, na której zależało rodzicom, miara rozbieżności była równa  $0$ . Jeżeli dzieci nie miały takiej cechy rozwiniętej, wówczas rozbieżność była maksymalna i wynosiła  $7 - (-7) = 14$ . Konfirmacyjna analiza czynnikowa (CFA) potwierdziła istnienie w skali dwóch następujących czynników:

- (1) Czynnika rozbieżności od celów pozytywnych: mierzy odległość między tym, w jakim stopniu rodzic chciał, aby dziecko rozwinęło daną cechę, a tym, w jakim stopniu dziecko ją rozwinęło. Ładunki czynnikowe skali wynosiły  $\lambda_1 = 0,86$ ,  $\lambda_2 = 0,82$ ,  $\lambda_3 = 0,75$ . Rzetelność wynosi CR (*Construct Reliability*) =  $0,85$ , a wyjaśniona wariancja VE (*Variance Extracted*) =  $0,66$ .
- (2) Czynnika rozbieżności od celów negatywnych: mierzy odległość między tym, w jakim stopniu rodzic nie chciał, aby dziecko rozwinęło daną cechę, a tym, w jakim stopniu dziecko tę cechę rozwinęło. Ładunki czynnikowe skali wynosiły  $\lambda_4 = 0,70$ ,  $\lambda_5 = 0,79$ ,  $\lambda_6 = 0,80$ . Rzetelność wynosi CR =  $0,81$ , a wyjaśniona wariancja VE =  $0,59$ .

Model CFA miał dobre dopasowanie do danych  $\text{Chi}^2(8) = 28,63$ ,  $p < 0,05$ , CFI =  $0,97$ .

Skala miała rzetelność według współczynnika alfy Cronbacha  $\alpha = 0,662$ , według korelacji wewnątrzklasowej RO2 =  $0,246$ .

Tabela 1. Pierwsza para pytań w Skali rozbieżności na temat celów rodzicielskich

<p><b>INSTRUKCJA</b></p> <p>Proszę wymienić trzy cechy, które są dla Pani/Pana jako rodzica szczególnie ważne i przykłada Pani/Pan wysitek, aby dziecko te cechy rozwinęło.</p> <p>Cecha pierwsza:..... (nazwa cechy)</p> <p>Oceń ważność tej cechy dla Ciebie jako rodzica, w jakim stopniu chciałbyś, aby Twoje dziecko takie było?</p> <p>-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>(-7) zdecydowanie nie takie (7) zdecydowanie takie</p> <p>Oceń, w jakim stopniu (wpisz imię dziecka) posiada daną cechę?</p> <p>-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>(-7) zdecydowanie nie posiada (7) zdecydowanie posiada</p>
---

**Doświadczanie trudności wychowawczych.** Skala autorstwa Szymańskiej składa się z 8 pozycji. Mierzy poziom stresu rodzicielskiego, czyli trudności doświadczanych w relacji z dzieckiem. Skala składa się z jednego czynnika tłumaczącego 74,97% zmienności wszystkich wyników. Rzetelność skali jest bardzo dobra, wynosi  $\alpha = 0,96$ . Rzetelność obliczona za pomocą korelacji wewnątrzklasowej wynosi  $RO2 = 0,77$ .

**Radzenie sobie ze stresem.** Skala autorstwa Szymańskiej składa się z 15 itemów mierzących sposób radzenia sobie rodzica z sytuacją trudności wychowawczej. Skala posiada cztery czynniki tłumaczące wspólnie 68,91% zmienności wszystkich wyników:

Najsilniejszy czynnik tłumaczy 24,27% zmienności wyników i mierzy wycofywanie się rodzica z sytuacji wychowawczej. Ten czynnik jest skorelowany ze *Skalą unikania (Avoidance – Oriented Coping)* kwestionariusza *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)* [6–8, 10] na poziomie  $r = 0,34$ ,  $p < 0,05$ , a ze skalą *Distraction*  $r = 0,51$ ,  $p < 0,05$ . Rzetelność skali wynosi  $\alpha = 0,89$  i  $RO2 = 0,58$ .

Drugi czynnik tłumaczy 16,43% zmienności wyników i mierzy radzenie sobie ze stresem przez rodzica poprzez stosowanie presji. Jego rzetelność wynosi  $\alpha = 0,92$ , a  $RO2 = 0,79$ .

Trzeci czynnik tłumaczy 15,52% zmienności wyników. To czynnik mierzący zwalczanie stresu przez dystansowanie się z sytuacji wychowawczej, podtrzymywanie pozytywnego stosunku wobec tej sytuacji. Ma rzetelność  $\alpha = 0,90$ ,  $RO2 = 0,76$ . Związany jest ze *Skalą orientacji na zadaniu (Task-Oriented Coping)* na poziomie  $r = 0,61$ ,  $p < 0,05$ , oraz negatywnie ze *Skalą orientacji na emocjach (Emotion-Oriented Coping)* na poziomie  $r = -0,41$ ,  $p < 0,05$ .

Czwarty czynnik tłumaczy 12,68% zmienności wyników i mierzy radzenie sobie ze stresem poprzez poszukiwanie pomocy u innych osób. Czynnik ten posiada rzetelność  $\alpha = 0,77$ ,  $RO2 = 0,52$ . Związany jest dodatnio z *Social Diversion*  $r = 0,47$ ,  $p < 0,05$ , oraz ujemnie ze *Skalą orientacji na emocjach (Emotion-Oriented Coping)* na poziomie  $r = -0,53$ ,  $p < 0,05$ . W badaniu wykorzystany został tylko czynnik pierwszy mierzący wycofywanie się rodzica z sytuacji wychowawczej.

**Skala reprezentacji.** Skala autorstwa Agnieszki Szymańskiej składa się z 11 pozycji. Skala składa się z czterech nieskorelowanych czynników wyjaśniających razem 54,46% zmienności wszystkich wyników. Czynnik pierwszy, wyjaśniający 28,82% zmienności wyników, mierzy emocjonalne zaangażowanie rodziców w sprawy dziecka (skala odwrócona); do czynnika tego należą pozycje ro3, ro5, ro7. Czynnik drugi, tłumaczący 13,34% zmienności wyników, mierzy brak zaangażowania w sprawy dziecka; do czynnika tego należą pozycje ro2, ro8. Czynnik trzeci tłumaczy 8,81% zmienności wyników i mierzy spostrzeganie dziecka jako niepotrzebującego zaangażowania rodzica; do czynnika tego należą pozycje ro1, ro6. Czynnik czwarty tłumaczy 3,5% zmienności wyników, a należy do niego pozycja ro8. Mierzy niezrozumienie potrzeb dziecka. Z tym czynnikiem najsilniej związana była pozycja ro2 należąca do czynnika drugiego.

**Skala obojętności.** Skala autorstwa studentów kierunku psychologia WSAP w Białymstoku opracowana pod kierownictwem Szymańskiej bada postawę rodzica polegającą na dystansowaniu się od spraw dziecka i od niego samego, okazywaniu dziecku braku zainteresowania jego aktywnością. Skala składa się z 11 itemów, które tworzą dwa czynniki, tłumaczące razem 61,23% zmienności wszystkich wyników.



Czynnik pierwszy tłumaczy 48,13% zmienności wyników i mierzy brak zainteresowania dzieckiem. Czynnik drugi tłumaczy 13,09% zmienności wyników i mierzy unikanie dziecka i jego problemów. Rzetelność skali wynosi  $\alpha = 0,90$ ,  $RO2 = 0,46$ . W celu sprawdzenia trafności zbieżnej narzędzia korelowano skalę ze skalą obojętności wobec dziecka autorstwa Guryckiej [2]. Korelacja skal dowodzi trafności narzędzia:  $r(153) = 0,69$ ,  $p < 0,05$ .

### **Kwestionariusz do pomiaru rozwoju emocjonalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym**

Kwestionariusz do pomiaru rozwoju emocjonalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym autorstwa Karoliny Torebko składa się z 15 pozycji i mierzy trzy aspekty rozwoju dziecka: (a) kompetencje emocjonalne, (b) umiejętności społeczno-emocjonalne, (c) emocjonalną dojrzałość szkolną [25]. Każda pozycja zawiera dwa skrajne aspekty rozwoju emocjonalnego dziecka. Odpowiedzi udziela się na siedmiostopniowej skali. Kwestionariusz wypełniany jest przez rodziców (opiekunów) dziecka lub nauczycieli, ponieważ zarówno jedni, jak i drudzy poprzez systematyczną obserwację i wspólne działania mogą udzielić rzetelnych i obiektywnych informacji na temat rozwoju emocjonalnego dzieci.

*Eksploacyjna analiza czynnikowa.* Wyodrębniła trzy czynniki, które razem objaśniają 67,40% wspólnej zmienności. Pierwszy czynnik (kompetencje emocjonalne) objaśnia 27,83% zmienności. Drugi czynnik (umiejętności społeczno-emocjonalne) objaśnia 19,93% zmienności. Trzeci czynnik (emocjonalna dojrzałość szkolna) objaśnia 19,63% zmienności.

*Rzetelność.* Rzetelność całkowita skali dla 15 pozycji wynosi  $\alpha = 0,91$ . Współczynnik korelacji wewnątrzklasowej  $RO2 = 0,41$ . Rzetelność całego narzędzia jest więc zadowalająca. Rzetelności dla poszczególnych skal przedstawiały się następująco:

- kompetencje emocjonalne – skala składała się z 6 pozycji  $\alpha = 0,93$ .  $RO2 = 0,69$ . Rzetelność bardzo dobra,
- umiejętności społeczno-emocjonalne – skala składała się z 4 pozycji  $\alpha = 0,86$ .  $RO2 = 0,60$ . Rzetelność dobra,
- emocjonalna dojrzałość szkolna – skala składała się z 5 pozycji  $\alpha = 0,85$ .  $RO2 = 0,53$ . Rzetelność dobra.

### **Kwestionariusz do pomiaru błędów wychowawczych w percepcji rodziców**

*Kwestionariusz autopercepcji wychowawcy* został opracowany przez A. Gurycką i opublikowany w 1990 roku [2]. Składa się z 33 pytań. Kwestionariusz mierzy osiem błędów rodzicielskich: rygorizm, agresję, hamowanie aktywności dziecka, obojętność, eksponowanie siebie, uleganie dziecku, zastępowanie dziecka i idealizowanie dziecka. Każdy z błędów mierzonych kwestionariuszem składał się z czterech pozycji, z pięcioma w wypadku błędu ograniczającego aktywność dziecka. W bieżącej analizie uwzględniono tylko elementy mierzące agresję.

## Metoda analizy danych

Do analiz wykorzystano następujące metody:

**Układy równań strukturalnych.** Ich celem było określenie siły powiązań między zmiennymi opisanymi w modelu teoretycznym przedstawionym na rysunkach 1 i 2 oraz ustalenie, czy zaprezentowane modele są dobrze dopasowane do danych. Modele strukturalne testowały hipotezę, że model zrekonstruowany na podstawie teorii nie różni się od modelu empirycznego.

**Analiza skupień metodą  $k$ -średnich.** Algorytmy metody data mining testowały, ile skupień osób podobnych do siebie ze względu na opisane w modelu zmienne można wyłonić w zbiorze danych. Testowały zatem, jak duża część osób badanych posiada wysokie wyniki w zakresie zmiennych związanych z doświadczeniem stresu, a więc w rozbieżności, doświadczaniu stresu, negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica oraz w reakcji na stres poprzez wycofanie się z sytuacji wychowawczej i przyjmowanie postawy obojętności wobec dziecka.

**Sztuczna sieć neuronowa.** Zadaniem sieci było zbudowanie predykcji, czyli określenie, czy na podstawie opisanych w modelu zmiennych można przewidywać wyniki osób w wycofywaniu się z relacji z dzieckiem. Gdyby się okazało, że tak się dzieje, wówczas można by stwierdzić, w jakim stopniu przedstawione w modelu zmienne są dobrymi predyktorami wycofywania się rodzica.

## Wyniki

### Model pomiarowy

Pierwszym etapem testowania modelu SEM była konstrukcja modelu pomiarowego. Celem modelu było określenie, czy zmienne latentne zostały poprawnie skonstruowane [26–28]. Na podstawie charakterystyk psychologicznych skonstruowano pięć zmiennych latentnych:

- (1) Rozbieżność – zmienna latentna składa się z itemów należących do *Skali rozbieżności*. Zmienna posiada strukturę hierarchiczną. Pierwszy czynnik mierzy rozbieżność od celów pozytywnych, czyli cech pożądanых przez rodzica. Wariancję czynnika tworzą trzy itemy charakteryzujące się następującymi ładunkami czynnikowymi:  $\lambda_{\text{rozb1}} = 0,39$ ,  $\lambda_{\text{rozb2}} = 0,97$ ,  $\lambda_{\text{rozb3}} = 0,43$ . Drugi czynnik mierzy rozbieżność od celów negatywnych, czyli cech niepożądanych przez rodzica. Do czynnika należą trzy pozycje charakteryzujące się ładunkami:  $\lambda_{\text{rozb4}} = 0,59$ ,  $\lambda_{\text{rozb5}} = 0,70$ ,  $\lambda_{\text{rozb6}} = 0,76$ . Rzetelność zmiennej rozbieżności wynosi CR = 0,61, a zmienność wyjaśniona VE = 0,45.
- (2) Stres rodzicielski – zmienna latentna składa się z itemów należących do skali *Doświadczania trudności wychowawczej*. Do czynnika należy 8 pozycji, które posiadają następujące ładunki czynnikowe:  $\lambda_{\text{tr1}} = 0,86$ ,  $\lambda_{\text{tr2}} = 0,90$ ,  $\lambda_{\text{tr3}} = 0,87$ ,  $\lambda_{\text{tr4}} = 0,71$ ,  $\lambda_{\text{tr5}} = 0,83$ ,  $\lambda_{\text{tr6}} = 0,72$ ,  $\lambda_{\text{tr7}} = 0,69$ ,  $\lambda_{\text{tr8}} = 0,54$ . Rzetelność zmiennej wynosi CR = 0,92, a zmienność wyjaśniona VE = 0,60.
- (3) Reprezentacja – zmienna latentna składa się z dwóch itemów należących do *Skali reprezentacji*. Posiadają one następujące ładunki czynnikowe:  $\lambda_{\text{ro2}} = 0,19$ ,

$\lambda_{ro4} = 0,77$ . Podczas konstrukcji modelu pomiarowego okazało się, że z całą strukturą skorelowany jest jedynie czwarty czynnik *Skali reprezentacji*. Tak skonstruowana zmienna mierzyła reprezentację dziecka, jego problemów i zadań jako trudnych dla rodzica i dla niego nieważnych.

- (4) Wycofywanie – zmienna latentna składa się z itemów należących do *Podskali wycofywania się w Skali reakcji na stres*. Wariancję zmiennej tworzy 6 itemów, które posiadają następujące ładunki:  $\lambda_{s10} = 0,78$ ,  $\lambda_{s11} = 0,67$ ,  $\lambda_{s12} = 0,84$ ,  $\lambda_{s13} = 0,75$ ,  $\lambda_{s14} = 0,83$ ,  $\lambda_{s15} = 0,57$ . Rzetelność zmiennej wycofywania się wynosi  $CR = 0,88$ , a zmienność wyjaśniona to  $VE = 0,56$ .
- (5) Obojętność – zmienna latentna składa się z dziesięciu itemów należących do *Skali obojętności*. Zmienna posiada strukturę hierarchiczną. Pierwszy czynnik mierzy brak zainteresowania sprawami dziecka. Wariancję czynnika tworzy osiem itemów charakteryzujących się następującymi ładunkami czynnikowymi:  $\lambda_{o1} = 0,84$ ,  $\lambda_{o3} = 0,75$ ,  $\lambda_{o4} = 0,89$ ,  $\lambda_{o5} = 0,82$ ,  $\lambda_{o7} = 0,83$ ,  $\lambda_{o8} = 0,80$ ,  $\lambda_{o9} = 0,81$ ,  $\lambda_{o10} = 0,83$ . Drugi czynnik mierzy unikanie dziecka i jego problemów. Czynnik ten składa się z dwóch itemów o następujących ładunkach czynnikowych:  $\lambda_{o2} = 0,59$ ,  $\lambda_{o6} = 0,38$ . Rzetelność zmiennej wycofywania się wynosi  $CR = 0,73$ , a zmienność wyjaśniona to  $VE = 0,57$ .

#### Sprawdzenie poprawności modeli teoretycznych. Wyniki uzyskane za pomocą układów równań strukturalnych

Wyniki uzyskane za pomocą układu równań strukturalnych ujawniły, że relacje między zmiennymi są wysokie i umiarkowane. Związek między rozbieżnością i stresem rodzicielskim wyniósł  $\beta = 0,46$ ,  $p = 0,023$ . Rozbieżność tłumaczy 21,2% zmienności stresu rodzicielskiego. Związek niewystandaryzowany wyniósł 0,156, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta rozbieżność, to o 0,156 jednostki wzrasta stres rodzicielski. Związek między zmiennymi jest umiarkowany.

Związek między stresem rodzicielskim a reprezentacją dziecka w umyśle rodzica wyniósł  $\beta = 0,56$ ,  $p < 0,05$ . Stres rodzicielski tłumaczy 31% zmienności negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica. Związek niewystandaryzowany wyniósł 0,47, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta stres rodzicielski, to o 0,47 wzrasta negatywna reprezentacja dziecka. Związek między zmiennymi jest umiarkowany.

Związek między negatywną reprezentacją dziecka w umyśle rodzica a wycofaniem się rodzica z relacji z dzieckiem wynosi  $\beta = 0,89$ ,  $p < 0,05$ . Negatywna reprezentacja tłumaczy aż 79% zmienności wycofywania się z relacji z dzieckiem. Związek niewystandaryzowany wynosi 0,63, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta negatywna reprezentacja dziecka, to o 0,63 jednostki wzrasta wycofywanie się rodzica z relacji z dzieckiem. Związek między zmiennymi jest wysoki.

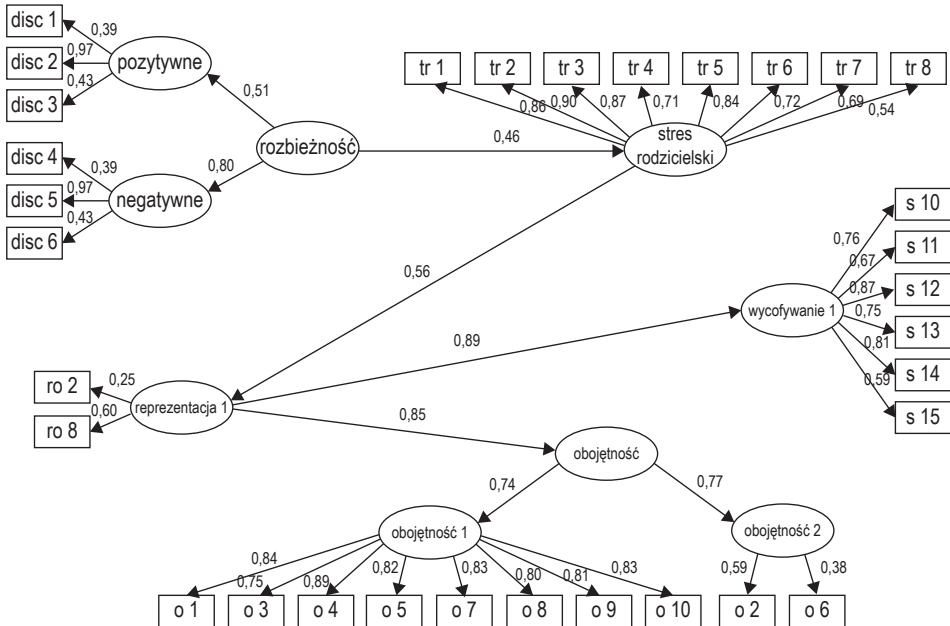
Związek między negatywną reprezentacją dziecka a obojętnością rodzica wyniósł  $\beta = 0,85$ ,  $p < 0,05$ . Negatywna reprezentacja dziecka tłumaczy 72,8% zmienności obojętności rodzica wobec dziecka. Związek niewystandaryzowany wynosi 0,69, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta negatywna reprezentacja, to o 0,69

jednostki wzrasta obojętność. Związek między zmiennymi jest wysoki. Graf modelu przedstawiający jego wyniki został zaprezentowany na rysunku 2.

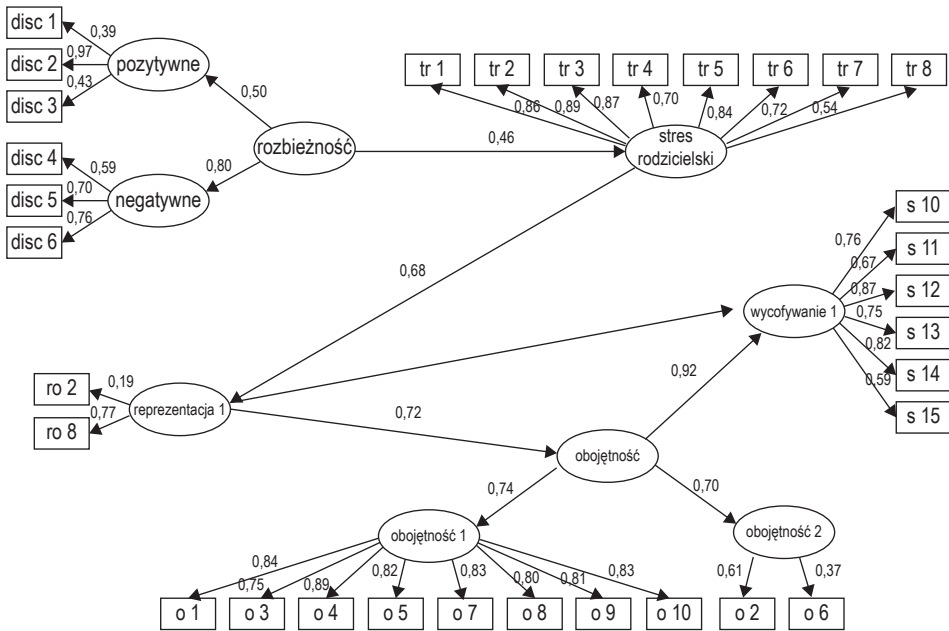
W dalszej kolejności testowano poprawność modelu alternatywnego, w którym zakładano, że obojętność pośredniczy w relacji między doświadczanym stresem i reprezentacją a wycofaniem się rodzica. W tym celu wyłączono ścieżkę między reprezentacją a wycofywaniem się, natomiast poprowadzono relację między zmienną obojętności i wycofywania się.

Wyniki nowego modelu ujawniły, że związek między obojętnością a wycofywaniem się wynosi  $\beta = 0,92$ ,  $p < 0,05$ . Wycofywanie się tłumaczy 66,4% zmienności obojętności rodzica wobec dziecka. Związek niewystandaryzowany wynosi 0,90, co oznacza, że gdy o jedną jednostkę pomiaru wzrasta wycofywanie się, to o 0,90 jednostki wzrasta obojętność rodzica wobec dziecka. Związek między zmiennymi jest wysoki.

Przy takim ustawieniu ścieżek w modelu, gdzie obojętność pośredniczy w związku między stresem rodzicielskim a wycofaniem się rodzica, do poziomu  $\beta = 0,68$  wzrasta związek między stresem rodzicielskim a reprezentacją dziecka w umyśle rodzica (z poziomu umiarkowanego  $\beta = 0,56$ ). Jednocześnie maleje związek między reprezentacją a obojętnością rodzica – z poziomu  $\beta = 0,85$  do  $\beta = 0,72$ . Związek nadal jest więc wysoki. Graf modelu alternatywnego testowanego przez układy strukturalne przedstawiony został na rysunku 3.



Rysunek 2. Graf modelu teoretycznego testowanego za pomocą układu równań strukturalnych



Rysunek 3. Graf modelu alternatywnego testowanego za pomocą układu równań strukturalnych

W tabeli 2 zamieszczono statystyki dopasowania modeli wraz z kryteriami dla decyzji o dobrym dopasowaniu. Przy doborze miar dopasowania kierowano się rekomendacją McDonald i Ho, którzy zalecają podawanie wartości RMSEA i CFI na podstawie 41 publikacji zawierających analizę SEM [28]. Te dwie miary były – obok kryterium  $\chi^2/df$  – najważniejsze w testowaniu dopasowania modeli. Dodatkowo podano miarę TLI. Dla RMSEA wartości poniżej 0,08 przyjęto jako ukazujące dopasowanie modelu [26–30]. Dla CFI wartości powyżej 0,9 – jako ukazujące dopasowanie modelu [28, 31]. Dla TLI wartości powyżej 0,9 – jako pokazujące dopasowanie modelu [28], a dla kryterium  $\chi^2/df$  poniżej 2,5 [27]. Miary CFI, RMSEA oraz  $\chi^2/df$  wskazują na dopasowanie modelu. Współczynnik TLI jest niższy niż kryterium dopasowania 0,95. Jak podaje Konarski: „Sytuacja, w której miary dopasowania dają sprzeczne wskazania odnośnie do poziomu dopasowania testowanego modelu, jest w pełni oczekiwana i nie musi automatycznie podważać adekwatności testowanego modelu” [28, s. 372]. Ponieważ dwie najważniejsze miary, czyli CFI oraz RMSEA, a także kryterium  $\chi^2/df$  ujawniają dobre dopasowanie, uznaje się model za dopasowany do danych.

Statystyki porównujące dobroć modeli (ECVI i MECVI) ujawniają, że oba modele mają porównywalne dopasowanie; na ich podstawie nie można wskazać, który model jest lepszy.

Tabela 2. Statystyki dopasowania modelu teoretycznego i alternatywnego

Indeksy dopasowania	Model teoretyczny	Model alternatywny	Kryterium dla nieodrżucenia H0
$\chi^2$	731,207	719,586	
df	456	456	
n	154	154	
$\chi^2/df$	1,604	1,578	<2,5
RMSEA	0,063	0,062	<0,08
CFI	0,901	0,905	>0,9
TLI	0,892	0,897	>0,9
ECVI	5,758	5,681	
MECVI	6,021	5,944	

#### Skupienia osób wyróżnione ze względu na zmienne opisane w modelu teoretycznym

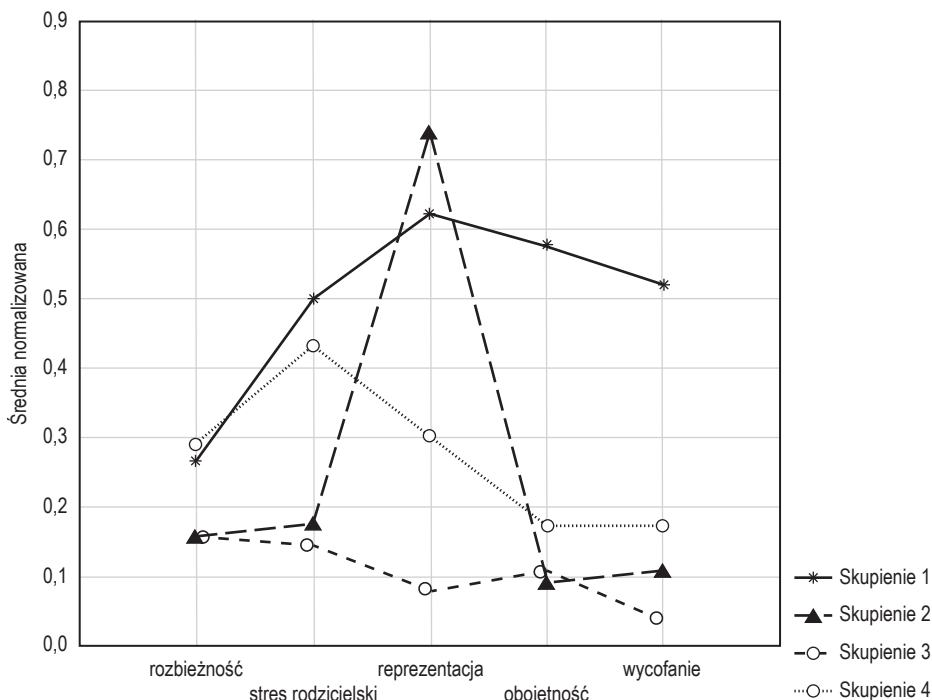
Na wszystkich zmiennych wyróżnionych w modelu teoretycznym przeprowadzono analizę skupień. Algorytmy asocjacyjne oprogramowane w procedurze Generalized k-means cluster analysis programu STATISTICA określiły liczbę skupień, jaką można wyróżnić w zbiorze ze względu na podobieństwo osób badanych (STATISTICA Electronic Manual 2012). Algorytmy klasyfikowały do skupień osoby podobne ze względu na ich wyniki w zakresie wszystkich zmiennych opisanych w modelu. Do obliczeń wykorzystano walidację krzyżową. Liczba skupień nie była wskazywana przez badacza. Algorytmy wyłoniły taką ich liczbę, jaka była konieczna, aby zaklasyfikować osoby w zbiorze danych, doprowadzając do jak największego zróżnicowania między skupieniami (wariancja międzygrupowa) oraz jak najmniejszego wewnątrz skupień (wariancja wewnątrzgrupowa).

Analiza skupień wyodrębniła cztery skupienia w zbiorze. Do skupienia najliczniej reprezentowanego należały 74 osoby (48,37% badanej próby) – było to trzecie skupienie (rys. 5). Należały do niego osoby, które charakteryzowały się najniższym wynikiem we wszystkich zmiennych. Osoby te uzyskały niskie wyniki w doświadczanym stresie, negatywnej reprezentacji dziecka, a także obojętności i wycofywaniu się rodzica z sytuacji wychowawczej.

Do jednego z dwóch najrzadziej reprezentowanych skupień (skupienie 1, rys. 4) należą osoby, które uzyskały najwyższe wyniki w rozbieżności, w negatywnej reprezentacji dziecka, obojętności rodzica i wycofywaniu się rodzica z sytuacji wychowawczej. Do tego skupienia należało 18 osób, co stanowi 11,76% badanej próby.

Do jednego z dwóch najrzadziej reprezentowanych skupień (skupienie 2, rys. 4) należą osoby, które uzyskały najwyższe wyniki w reprezentacji dziecka i najniższe wyniki we wszystkich innych zmiennych. Do tego skupienia należało 18 osób, co stanowi 11,76% badanej próby.

Do skupienia ostatniego należały 43 osoby, co stanowi 28,12% badanej próby. Skupienie to składało się z osób, które uzyskały najwyższe spośród wszystkich wyniki



Rysunek 4. Wyniki uogólnionej analizy skupień k-średnich

w rozbieżności, a jednak ich profil zbliżał się do profilu osób charakteryzujących się niskimi wynikami w wycofywaniu się, obojętności, a także negatywnej reprezentacji dziecka (skupienie 4, rys. 4).

Między skupieniami w zakresie wszystkich zmiennych występują istotne statystycznie różnice (tabela 4). Wyniki różnic między skupieniami przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Średnia skupień i liczba przypadków zaklasyfikowanych do klastrów

Klaster	Rozbieżność	Stres	Reprezentacja	Obojętność	Wycofywanie się	Liczba przypadków	%
1	208,55	28,17	8,72	39,83	19,83	18	11,76
2	125,83	9,94	10,39	6,61	4,16	18	11,76
3	121,73	8,27	1,15	7,57	1,55	74	48,37
4	227,37	24,30	4,28	12,14	6,69	43	28,10

Tabela 4. Wyniki analizy wariancji dla zmiennych w klastrze

	df międzygrupowa	df wewnątrzgrupowa	F	Poziom istotności	$\eta^2$
Rozbieżność	3	149	8,390	<0,05	0,14

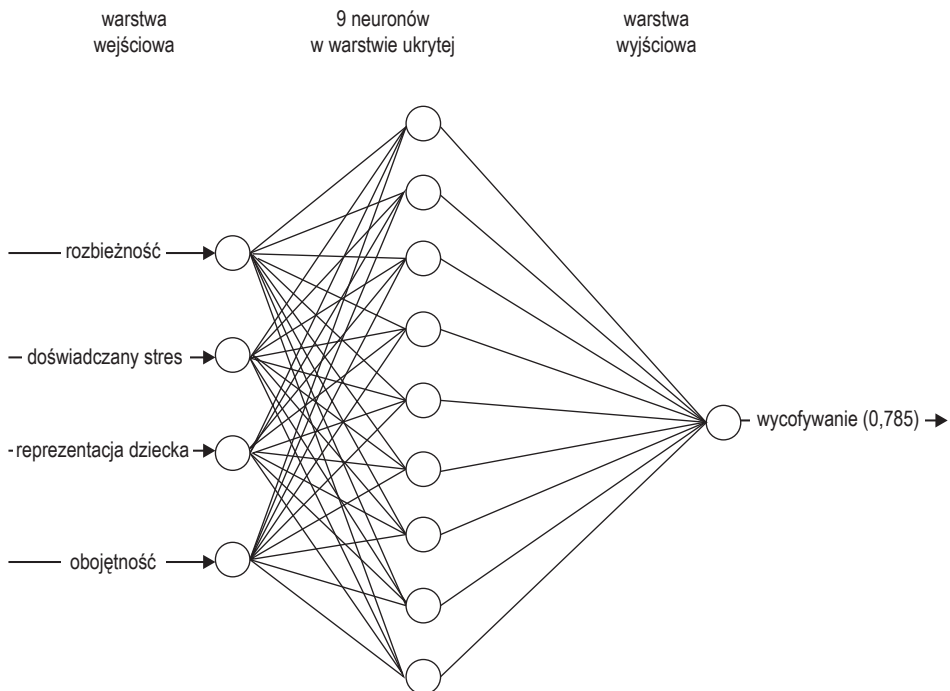
dalszy ciąg tabeli na następnej stronie

	df międzygrupowa	df wewnątrzgrupowa	F	Poziom istotności	$\eta^2$
Stres	3	149	50,94	<0,05	0,51
Reprezentacja	3	149	161,96	<0,05	0,77
Obojętność	3	149	64,35	<0,05	0,56

Predykcja poziomu wycofywania się rodziców na podstawie opisanych w modelu zmiennych. Wyniki sztucznej sieci neuronowej

Zbudowano 200 sieci neuronowych, z których wytypowano najbardziej trafną sieć. Sieć posiadała cztery wejścia reprezentujące zmienne: (a) rozbieżność, (b) doświadczany stres, (c) reprezentacje dziecka w umyśle rodzica oraz (d) obojętność rodzica wobec dziecka. Sieć posiadała dziewięć neuronów w warstwie ukrytej oraz jedno wyjście, które reprezentowało zmienną wycofywania się rodzica z procesu wychowawczego [32–34]. Sieć została zaprezentowana na rysunku 5. Predykcja sieci dla zbioru uczącego się wyniosła 74,7%, była więc to predykcja dość wysoka. Dla zbioru walidacyjnego predykcja wyniosła 78,5%, była więc to predykcja również wysoka.

Podsumowując, na podstawie wartości osób badanych w zmiennych opisanych w modelu sieć była w stanie dość dobrze przewidywać wyniki osób badanych w za-



Rysunek 5. Graf sztucznej sieci neuronowej

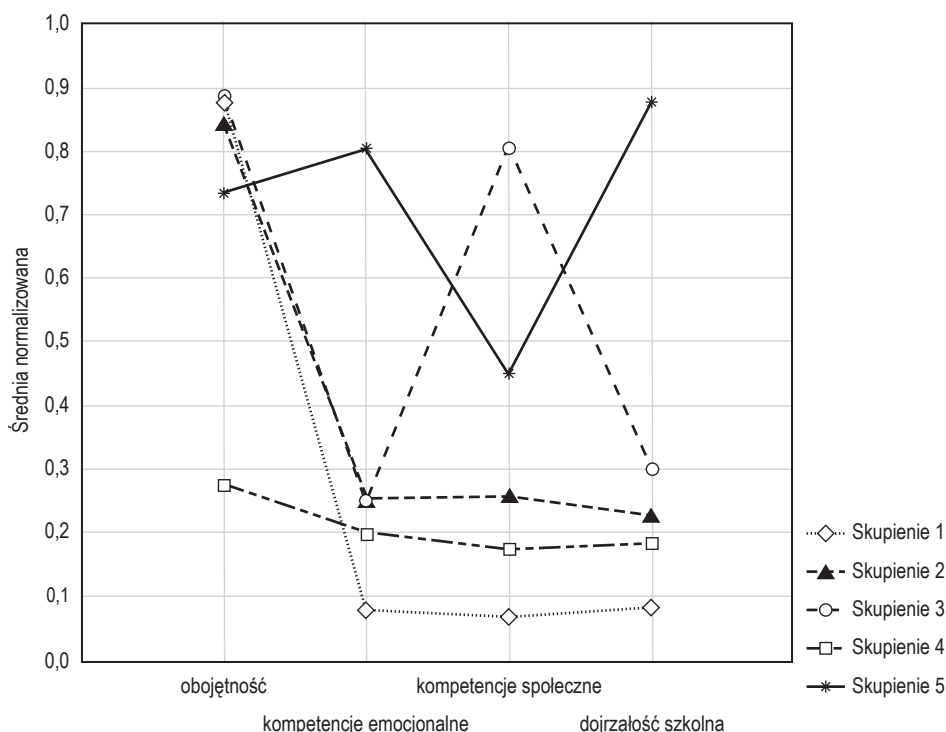


kresie zmiennej wycofywania się rodzica z procesu wychowawczego. Oznacza to, że zmienne opisane w modelu są dobrymi predyktorami wycofywania się rodzica z relacji z dzieckiem.

Zbiór uczący i najważniejszy zbiór – walidacyjny, służący sieci do sprawdzenia swojego rozwiązania, miały predykcję na podobnym poziomie. To bardzo istotne, gdyż sieć z powodzeniem mogła generalizować na zbiorze walidacyjnym rozwiązania, jakich nauczyła się na zbiorze uczącym (tzn. na zbliżonym poziomie) [32–34].

Skupienia osób wyróżnione ze względu na obojętność rodzica a rozwój kompetencji emocjonalnych, społecznych i gotowości szkolnej dzieci

Analiza skupień wyłoniła w zbiorze pięć klastrow (rys. 6). Do pierwszego najliczniej reprezentowanego, który objął 37 badanych (46,25%), należały osoby deklarujące wysoką obojętność wobec dziecka, przy czym ich dzieci miały jednocześnie najniższe wyniki w rozwoju kompetencji emocjonalnych, społecznych i gotowości szkolnej. Do drugiego klastra, który objął 24 badanych (30%), należały osoby z również wysokimi wynikami w obojętności wobec dziecka, ale niższymi niż osoby w pierwszym klastrze. Ich dzieci miały trochę wyższe wyniki w rozwoju kompetencji emocjonalnej, społecznej



Rysunek 6. Wyniki uogólnionej analizy skupień k-średnich dla relacji między obojętnością a emocjonalnymi i społecznymi kompetencjami dzieci, a także gotowością szkolną dzieci

i gotowości szkolnej. Do trzeciego klastra, który objął tylko 4 osoby (5%), należeli rodzice charakteryzujący się wysoką obojętnością, lecz mimo to ich dzieci miały najwyższy poziom rozwoju kompetencji społecznych i dość wysoki poziom gotowości szkolnej. Do czwartego klastra (13 osób, 16,25% badanej próby) należeli rodzice, którzy mieli najniższy poziom obojętności, a ich dzieci też miały dosyć niskie wyniki w rozwoju kompetencji społecznej, emocjonalnej i gotowości szkolnej. W końcu do ostatniego klastra, który reprezentowały tylko dwie osoby (2,5%), należeli rodzice, których dzieci miały wysokie wyniki w rozwoju kompetencji emocjonalnej i gotowości szkolnej, a także dość wysokie w rozwoju kompetencji społecznych. Rodzice tych dzieci również mieli dość wysoki poziom w obojętności.

Różnice między klastrami są istotne statystycznie, co przedstawiono w tabeli 6. W tabeli 5 zaprezentowane zostały średnie skupień w zakresie zmiennych.

Tabela 5. Średnia skupień i liczba przypadków zaklasyfikowanych do klastrow

Klaster	Obojętność	Kompetencje emocjonalne	Kompetencje społeczne	Gotowość szkolna	Liczba przypadków	%
1	26,32	8,76	5,22	6,70	37	46,25
2	25,71	14,42	8,67	9,54	24	30,00
4	26,25	14,25	18,50	11,00	4	5,00
4	17,15	12,61	7,15	8,69	13	16,25
5	24,00	32,50	12,00	22,50	2	2,50

Tabela 6. Wyniki analizy wariancji dla zmiennych w klastrze

	<i>df</i> międzygrupowa	<i>df</i> wewnątrzgrupowa	F	<i>p</i> -value	$\eta^2$
Obojętność	4	75	61,11	<0,05	0,76
Kompetencje emocjonalne	4	75	21,56	<0,05	0,53
Kompetencje społeczne	4	75	62,77	<0,05	0,77
Gotowość szkolna	4	75	30,96	<0,05	0,62

Wyniki analizy skupień ujawniły, że przy wysokich wynikach w obojętności dzieci osiągają dosyć niskie wyniki w rozwoju gotowości szkolnej i w kompetencji społecznej i emocjonalnej. Jednakże niska obojętność nie wyjaśnia wysokich poziomów rozwoju kompetencji społecznych emocjonalnych i gotowości szkolnej dzieci. Na podstawie zgromadzonych danych można jedynie określić pewną prawidłowość dotyczącą niskich wyników. Gdy rodzica cechuje wysoka obojętność, należy się spodziewać raczej niskich wyników w kompetencjach emocjonalnych i społecznych dzieci oraz gotowości szkolnej.

### Podsumowanie i dyskusja

Uzyskane wyniki udzieliły odpowiedzi na postawione w badaniu pytanie. Przede wszystkim model SEM ujawnił, że wycofywanie się rodzica z relacji z dzieckiem rzeczywiście pozostaje w związku z przeżywaniem przez rodzica stresu oraz negatywną reprezentacją dziecka, ale tylko w wymiarze niemożności zrozumienia potrzeb dziecka. Można przyjąć, że oba modele równie dobrze opisują zjawisko wycofywania się rodzica z procesu wychowawczego. Rodzic może się wycofywać, niezależnie czy przyjmuje postawę obojętną wobec dziecka czy nie.

Ustalono również, że doświadczanie stresu nie musi zawsze pociągać za sobą tworzenia się negatywnej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica, a w konsekwencji przyjmowania przez niego postawy obojętności i wycofywania się. W badaniu dość duża grupa osób (28,12%) pomimo doświadczania stresu wcale nie reagowała obojętnością i wycofywaniem się. Potwierdza to teorie, które pokazują, że reakcje osób na doświadczany stres mogą być bardzo zróżnicowane w zależności od innych zmiennych, np. cech osobowych, temperamentu, umiejętności radzenia sobie, inteligencji.

W badaniu stwierdzono także, że reprezentacja dziecka polegająca na jego spostrzeganiu jako mało ważnego dla wychowawcy lub obciążającego wychowawcę nie musi zależeć od doświadczania stresu. Część rodziców miała taką reprezentację, pomimo że nie doświadczała stresu, nie odczuwała obojętności ani nie wycofywała się z relacji z dzieckiem.

Oczywiście ujawniono również istnienie grupy rodziców, którzy doświadczali stresu, kształtowali negatywną reprezentację dziecka oraz reagowali na dziecko obojętnością i wycofaniem się z procesu wychowawczego. Wiemy, że ta grupa rodziców jest nieliczna i stanowi około 11% badanej próby. Wynik ten potwierdza wyniki innych badań [19].

Na podstawie rozbieżności, doświadczanego stresu, negatywnej reprezentacji oraz obojętności można dobrze przewidywać wyniki rodziców w wycofywaniu się z relacji z dzieckiem. Predykcja wynosi 78,5%. Zmienne opisane w modelu są dobrymi predyktorami wycofywania się rodzica.

W przyszłych badaniach należy określić, czy na innych próbach odtworzą się podobne zależności między zmiennymi. Chodzi zwłaszcza o relacje między reprezentacją, obojętnością oraz wycofywaniem się rodzica. Związek między rozbieżnością i doświadczanym stresem był już testowany w innych badaniach [19, 23]. Wiemy, że jest on dodatni. Na wcześniej badanych próbach wynosił więcej niż 0,70, zatem związek ten znajduje się w przedziale między wynikami umiarkowanymi a wysokimi w polskiej populacji. Związek między reprezentacją, obojętnością i wycofaniem się rodzica testowany był po raz pierwszy.

Gdyby się okazało, że relacje między zmiennymi będą podobne w innych próbach, a predykcja sieci neuronowych będzie dobra, wówczas pozwoliłoby to zbudować w przyszłości systemy ekspertowe objaśniające na przykład wycofywanie się rodzica [35]. W tym jednak celu należy wcześniej ustalić, jak silne mogą być relacje między zmiennymi oraz w jakim stopniu na ich podstawie możliwa jest poprawna predykcja [36].

W dalszej kolejności należałoby również sprawdzić, czy podobne relacje odtworzą się w innych niż polska populacja próbach. Badanie dotyczące współwystępowania między obojętnością rodzica a rozwojem kompetencji emocjonalnych, społecznych oraz gotowości szkolnej dzieci także ujawnia, że w wypadku 76% badanej próby potwierdzała się reguła, że obojętność rodzica współwystępowała z niższymi kompetencjami dziecka oraz niższą gotowością szkolną.

### Ograniczenie badań

Głównym ograniczeniem przedstawionych tutaj badań były nieliczne próby badane. Niestety pomimo wysiłków i starannie przygotowanych badań niewielu rodziców zgodziło się na wzięcie w nich udziału. Wynika to, po pierwsze, z tego, że rodzice dzieci przedszkolnych rzadko zgadzają się na uczestnictwo w tego rodzaju projektach. Po drugie, temat badany był również tematem bardzo wrażliwym, co mogło zniechęcić rodziców. W przyszłych badaniach należałoby się skupić na powiększaniu badanej próby, tak aby wyniki z większą pewnością można było generalizować na populację. Obecne próby, choć pozwoliły uzyskać wyniki istotne statystycznie, są zbyt małe, aby mieć pewność, że dają się generalizować nawet na populację polską. W tym zakresie do wyników należy podchodzić ostrożnie [37].

Niewątpliwą zaletą tych badań były wykorzystane narzędzia. W badaniu testowano model powstały na podstawie teorii błędów wychowawczych Guryckiej [2]. Wykorzystano oryginalną skalę autorki dotyczącą błędów wychowawczych, a także nowoczesne wersje narzędzi, które były walidowane ze skalami Guryckiej. Wydaje się, że to był bardzo silny punkt analiz, który pozwolił również na uzyskanie tak ciekawych i wiarygodnych wyników.

W przyszłych badaniach – poza powiększeniem próby i testowaniem tych zależności na innych grupach badanych tak, aby zgodnie z centralnym twierdzeniem granicznym było możliwe odtworzenie prawdziwych relacji, jakie występują w populacji – należałoby się również skupić na tym, aby modele te testować na populacjach innych niż polskie.

### Implikacje praktyczne

Wyniki badań ujawniły, że postawa obojętności rodzica wobec dziecka może być silnie determinowana doświadczaniem przez niego trudności w relacji z dzieckiem. Gdy rodzic nie może zrealizować celów wychowawczych (proces kształtowania cech u dziecka przebiega w niepożądanym przez rodzica kierunku), wówczas doświadcza on trudności w relacji z dzieckiem. Im wyższy jest poziom doświadczanych trudności wychowawczych, tym większa szansa, że rodzic przyjmie postawę obojętności wobec dziecka i wycofa się z procesu wychowawczego.

Badania prowadzone wcześniej na innych próbach pokazały, że wraz z pewnym przyrostem stresu rodzicielskiego (doświadczanej trudności wychowawczej) wzrasta poziom wycofywania się rodzica z procesu wychowawczego dziecka [38]. Początkowo rodzic, doświadczając stresu, reaguje przez próbę zastosowania presji. Jeżeli wysiłek nie przyniesie skutku, rodzic wycofuje się z procesu wychowawczego.

Obecne badania ten wniosek potwierdzają. Grupa rodziców, która wycofywała się z procesu wychowawczego dziecka, miała najwyższe wskaźniki w doświadczanym stresie w relacji z dzieckiem. Dlaczego rodzic się wycofuje? Wydaje się, że jest to najbardziej skrajna forma reakcji na doświadczaną trudność. Rodzi „odpuszcza” w pewien sposób proces wychowawczy dziecka, co jest niezmiernie niekorzystne dla rozwoju dziecka [2]. Ucieczka, wycofanie rodzica jest formą samoobrony rodzica przed nadmiernym stresem.

Należy również zauważyć, że obojętność i wycofanie rodzica poprzedza pewna konkretna forma myślenia na temat dziecka (reprezentacja). Polega ona na spostrzeżeniu dziecka i jego problemów jako za trudnych dla rodzica, a jednocześnie zbyt mało ważnych dla niego. Problem trudny i zarazem mało ważny zostaje porzucony. Dopiero uświadomienie sobie, jak jest to szkodliwe dla rozwoju dziecka, pozwala się zorientować, jak niebezpieczny dla jego rozwoju jest problem obojętności i wycofania rodzica. Potwierdzają to także obecne badania. W wypadku 76% badanej próby podwyższonym wynikiem w obojętności towarzyszyły niskie wyniki dzieci w zakresie kompetencji społecznych, emocjonalnych i gotowości szkolnej.

Żeby go uniknąć, należy w pracy z rodzicami uczyć odpowiednio dobierać cele wychowawcze, tak aby były one adekwatne do rozwoju dziecka, aby rodzic nie przeżywał zbyt silnego stresu związanego z niemożnością osiągnięcia celów wychowawczych. Trzeba też pamiętać, że niemożność osiągnięcia celów wychowawczych nie jest jedyną przyczyną doświadczania przez rodzica trudności wychowawczych, zawsze jednak stres rodzicielski może doprowadzić do sytuacji błędów wychowawczych, które mogą mieć negatywny wpływ na rozwój dziecka.

## Piśmiennictwo

1. Szymańska A. *Coping with difficulties in parenting situations – Parental control, obedience enforcement and directiveness*. Stud. Psychol. (Bratisl). 2017; 59(1): 3–21.
2. Gurycka A. *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; 1990.
3. Gurycka A. *Błędy w wychowaniu*. W: Kubiak-Szyborska E, Zajac D red. *O wychowaniu i jego antynomiach*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS; 2008.
4. Millon T, Davis R. *Disorders of personality: DSM-IV and beyond*, 2<sup>nd</sup> ed. New York, NY: John Wiley and Sons; 1996.
5. Dabrowska A, Pisula E. *Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome*. J. Intellect. Disabil. Res. 2010; 54(3): 266–280.
6. Endler NS, Parker JDA. *Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation*. J. Pers. Soc. Psychol. 1990; 58(5): 844–854.
7. Endler NS, Parker JDA. *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*. Toronto: Multi-Health Systems; 1990.
8. Endler NS, Parker JDA. *Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies*. Psychol. Assess. 1994; 6(1): 50–60.
9. Reykowski J. *Funkcjonowanie osobowości w sytuacji stresu psychologicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; 1966.

10. Strelau J, Jaworowska A, Wrześniewski K, Szczepaniak P. *CISS – Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych*. N. S. Endler, J. D. A. Parker. *Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego; 2005.
11. Weyers P, Ising M, Janke W. *Effects of imagined stress intensity on responses in a stress coping inventory*. *Anxiety, Stress Coping*. 2005; 18(2): 117–130.
12. Selye H. *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill; 1956.
13. Terelak JF. *Człowiek i stres*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta; 2008.
14. Gurycka A. *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; 1979.
15. LeVine RA. *A cross-cultural perspective on parenting*. W: Fantini MD, Cardenas R red. *Parenting in a multicultural society*. Boston, MS: Allyn & Bacon; 1980. S. 17–26.
16. LeVine RA. *Parental goals: Across-cultural view*. *Teach. Coll. Rec*. 1974; 76: 226–239.
17. Muszyński H. *Ideal i cele wychowania*. Warszawa: Biblioteka Nauczyciela PZWS; 1972.
18. Szymańska A, Aranowska E. *Błąd w wychowaniu. W stronę weryfikacji teorii Antoniny Guryckiej [Mistake in upbringing. Towards a verification of Antonina Gurycka's theory]*. Warszawa: Liberi Libri; 2016.
19. Szymańska A, Dobrenko K. *The ways parents cope with stress in difficult parenting situations: The structural equation modeling approach*. *PeerJ*. 2017; 5: e3384.
20. Reeve JM. *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons; 2005.
21. Tomaszewski T. *Człowiek w sytuacji*. W: Tomaszewski T red. *Psychologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe; 1975. S. 17–36.
22. Kochańska G. *Kształtowanie u dzieci zainteresowania innymi ludźmi i gotowości do niesienia im pomocy*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Polska Akademia Nauk; 1982.
23. Szymańska A. *Parental stress in an upbringing situation and giving children help: A model of the phenomenon*. *Int. J. Interdiscip. Soc. Sci*. 2011; 6(3): 141–153.
24. Szymańska A. *Doświadczana przez rodzica trudność w sytuacji wychowawczej a reprezentacja dziecka w umyśle rodzica: model zjawiska*. *Psychol. Rozw*. 2012; 17(4): 79–91.
25. Szymańska A, Aranowska E, Torebko K. *Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. *Studia z Teorii Wychowania* 2017; 4(21): 161–194.
26. Bartholomew DJ, Steele F, Moustaki I, Galbraith JI. *Analysis of multivariate social science data*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC Press; 2008.
27. Hair JJ, Black WC, Babin BJ, Anderson RE, Tatham RL. *Multivariate data analysis*. New Jersey: Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2006.
28. Konarski R. *Modele równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; 2009.
29. Browne MW, Cudeck R. *Alternative ways of assessing model fit*. W: *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage; 1993. S. 136–162.
30. Jöreskog KG, Sörbom D. *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International; 1993.
31. Raykov T, Marcoulides GA. *A first course in structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2000.
32. Elder J, Hill T, Miner G, Nisbet B, Delen D, Fast A. *Practical text mining and statistical analysis for nono-structured text data application*. Oxford: Elsevier; 2012.

33. Nisbet R, Elder J, Miner G. *Handbook of statistical analysis and data mining applications*. Burlington, MA: Academic Press (Elsevier); 2009.
34. Tadeusiewicz R. *Odkrywanie właściwości sieci neuronowych*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności; 2007.
35. Rutkowski L. *Metody i techniki sztucznej inteligencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; 2006.
36. Nowak S. *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; 2007.
37. Stephens LJ. *Statistics in psychology*. New York, NY: McGraw-Hill; 2009.
38. Szymańska A. *Wykorzystanie analizy skupień metodą data mining do wykreślenia profili osób badanych w badaniach psychologicznych*. Stud. Psychol. 2017; 55(1): 25–40.

Adres: Agnieszka Szymańska  
Instytut Psychologii  
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
01-938 Warszawa, ul. Wóycickiego 1/3, budynek 14  
e-mail: elysium5678@gmail.com

Otrzymano: 4.01.2019  
Zrecenzowano: 30.04.2019  
Otrzymano po poprawie: 9.12.2019  
Przyjęto do druku: 28.12.2019

## Załącznik

### Osiem pozycji w skali *Doświadczanej trudności wychowawczej*:

- tr 1 Mam z moim dzieckiem sporo trudności wychowawczych.
- tr 2 Odnoszę wrażenie, że wychowanie mojego dziecka to ciągła walka.
- tr 3 Odczuwam trudności wychowawcze związane z moim dzieckiem.
- tr 4 Ustawicznie jestem zdenerwowana(y) z powodu konfliktów z dzieckiem.
- tr 5 Doświadczam często bezsilności w trakcie kontaktu z dzieckiem.
- tr 6 Z powodu zachowania dziecka jestem stale zagniewana.
- tr 7 Nie daję sobie rady z moim dzieckiem.
- tr 8 Odczuwam dużo lęku w kontakcie z dzieckiem.

### Osiem pozycji w *Skali reprezentacji* (dwa elementy używane w badaniach są pogrubione):

- ro1 Moje dziecko jest samodzielne, nie potrzebuje mnie.
- ro2 Zadania dziecka nie są dla mnie ważne osobiście.**
- ro3 Spełnienie potrzeb dziecka nie wymaga mojego zaangażowania.
- ro4 Moja aktywność jest zbędna w realizacji potrzeb dziecka.
- ro5 Potrzeby mojego dziecka angażują mnie emocjonalnie.
- ro6 Moje dziecko porusza moje emocje.
- ro7 Zadania dziecka wzbudzają we mnie emocje.
- ro8 Problemy dziecka są dla mnie trudne do ogarnięcia.**

### Pięć pozycji w *Skali wycofywania się*:

- S10 Mam dosyć wychowywania mojego dziecka.
- S11 Gdy jest trudno i nie mogę dogadać się z dzieckiem – wycofuję się.
- S12 Gdy tracę siły do radzenia sobie z dzieckiem – wtedy unikam kontaktu z nim.
- S13 Gdy pojawiają się trudności w relacji z dzieckiem, nie walczę (zrażam się).
- S14 Trudności, których doświadczam w relacji z dzieckiem, bardzo utrudniają mi kontakt z nim.
- S15 Schodzę mojemu dziecku z drogi, nie konfrontuję się z nim.

### Dziesięć pozycji w *Skali obojętności*:

- O1 Czy chwalisz swoje dziecko, jeśli osiągnie sukces?
- O2 Czy unikasz kontaktu z dzieckiem, gdy wiesz, że ma problem?
- O3 Czy reagujesz na płacz swojego dziecka?
- O4 Czy martwisz i cieszysz się razem z dzieckiem jego sprawami?
- O5 Czy uważnie słuchasz, gdy dziecko zwraca się do ciebie z jakąś sprawą?
- O6 Czy uważasz, że dziecko powinno samo radzić sobie ze swoimi problemami?



- 
- O7 Czy często myślisz o swoim dziecku?
  - O8 Czy w swoich codziennych działaniach uwzględniasz potrzeby dziecka?
  - O9 Czy lubisz spędzać czas wolny z dzieckiem?
  - O10 Czy bierzesz pod uwagę opinię swojego dziecka?
  - O11 Czy interesujesz się spędzonym czasem dziecka w przedszkolu bądź innym czasem spędzonym poza domem?