

UNIWERSYTET PAPIESKI JANA PAWŁA II

W KRAKOWIE

mgr Paulina Rzewucka

**PREFERENCJE WYCHOWAWCZE
RODZICÓW UCZNIÓW W MŁODSZYM
WIEKU SZKOLNYM.
WYBRANE UWARUNKOWANIA
I DEKLAROWANE ZACHOWANIA
WYCHOWAWCZE**

Rozprawa doktorska

Dyscyplina: nauki socjologiczne

Promotor: ks. dr hab. Grzegorz Godawa, prof. UPJPII

Promotor pomocniczy: dr Bartłomiej Gołek

Kraków 2022

OPIS BIBLIOGRAFICZNY

Autor: Paulina Rzewucka

Tytuł: Preferencje wychowawcze rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Wybrane uwarunkowania i deklarowane zachowania wychowawcze

Promotor: ks. dr hab. Grzegorz Godawa, prof. UPJPII

Promotor pomocniczy: dr Bartłomiej Gołek

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Kraków 2022

Liczba stron: 183

Tablice, ilustracje, aneksy: 27

ABSTRAKT

W pracy podjęto tematykę preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym w kontekście wybranych uwarunkowań i deklaracji zachowań wychowawczych.

Praca składa się z czterech rozdziałów. Teoretyczne rozważania składające się na pierwszy i drugi rozdział dotyczą m.in. opisu wychowania w kontekście przemian rodziny, problemów definicyjnych pojęć „rodzina” i „wychowanie”, a także opisu pojęcia „preferencje wychowawcze” i teorii ich konstruowania oraz charakterystyki zachowań rodzicielskich wraz z ich wybranymi uwarunkowaniami.

W rozdziale metodologicznym zaprezentowano założenia badań własnych, uwzględniając kolejne etapy procesu badawczego. Przedstawiono zatem przedmiot i cel badań, problemy badawcze oraz metody i narzędzia badawcze. Istotnym elementem stała się charakterystyka grupy badawczej oraz miejsce i organizacja badań.

Czwarty rozdział stanowi analizę wyników badań empirycznych, na którą składają się: rodzaje zachowań rodzicielskich w kontekście wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym oraz wybrane uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców.

SŁOWA KLUCZOWE

- preferencje wychowawcze,
- zachowania wychowawcze,
- młodszy wiek szkolny,
- zachowania rodzicielskie.

SPIS TREŚCI

Wstęp	6
Rozdział I Wychowanie wobec przemian rodziny	12
1.1. Wokół zasadniczych pojęć rozprawy	12
1.1.1. Wychowanie i socjalizacja.....	13
1.1.2. Rodzina – problemy definicyjne.....	22
1.2. Zarys zmian rodziny na tle historycznym	25
1.2.1. Rodzina epoki preindustrialnej	25
1.2.2. Rodzina epoki industrialnej	27
1.2.3. Rodzina postindustrialna.....	28
1.3. Rodzina w nauczaniu Kościoła katolickiego	30
1.4. Alternatywne formy życia rodzinnego.....	35
Rozdział II Preferencje wychowawcze	41
2.1. Pojęcie preferencji wychowawczych	41
2.2. Teoria konstruowania preferencji	44
2.3. Teoria podejmowania decyzji a preferencje wychowawcze	48
2.4. Zachowania rodzicielskie.....	53
2.5. Wybrane uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych	58
2.5.1. Refleksyjność w wychowaniu	58
2.5.2. Źródła wiedzy pedagogicznej	61
2.5.3. Młodszy wiek szkolny dziecka	66
Rozdział III Metodologiczne założenia badań własnych	71
3.1. Proces badawczy	72
3.2. Przedmiot i cel badań	73
3.3. Problem i pytania badawcze.....	75
3.4. Charakterystyka zmiennych i wskaźniki.....	77
3.5. Metody i narzędzia badawcze	80

3.6.	Charakterystyka grupy badanej.....	82
3.7.	Miejsce i organizacja badań.....	87
Rozdział IV Preferencje wychowawcze rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym na podstawie analizy wyników badań własnych.....		90
4.1.	Rodzaje zachowań rodzicielskich w kontekście wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym.....	91
4.1.1.	Zaangażowanie	91
4.1.2.	Pozytywne rodzicielstwo	95
4.1.3.	Słaby nadzór	96
4.1.4.	Niespójna dyscyplina.....	99
4.1.5.	Kary cielesne.....	101
4.2.	Uwarunkowania kształtowania się preferencji rodziców na temat wychowania związane z systemem ich wartości i doświadczeń życiowych.....	102
4.2.1.	Przekazywane wartości a zachowania rodzicielskie.....	106
4.2.2.	Doświadczenia życiowe badanych	107
4.2.3.	Zaangażowanie wychowawcze.....	110
4.3.	Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z ich wykształceniem i refleksją wychowawczą	113
4.3.1.	Źródła wiedzy pedagogicznej	114
4.3.2.	Związek pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a źródłami wiedzy na temat wychowania	117
4.3.3.	Różnice w zakresie zachowań rodzicielskich w zależności od rodzaju źródeł wiedzy na temat wychowania.....	118
4.3.4.	Zależność pomiędzy wykształceniem a zachowaniami rodzicielskimi ..	121
4.4.	Uwarunkowania poglądów i zachowań rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym dotyczące stosowania nagród i kar w wychowaniu.....	122
4.4.1.	Związek pomiędzy poglądami rodziców na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową a zachowaniami rodzicielskimi	125

4.4.2.	Różnice w zakresie poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej w zależności od definicji refleksji wychowawczej	126
4.4.3.	Różnice w zakresie poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej w zależności od przekazywanych wartości.....	127
4.4.4.	Związek pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a stosowaniem nagród i kar w wychowaniu	129
4.5.	Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z cechami socjodemograficznymi i psychospołecznymi	130
4.5.1.	Zależność pomiędzy zmiennymi socjodemograficznymi a poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową.....	131
4.5.2.	Zależność pomiędzy wykształceniem a poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową.....	132
	UOGÓLNIENIA I WNIOSKI Z BADAŃ	135
	ZAKOŃCZENIE	148
	BIBLIOGRAFIA	152
	SPIS WYKRESÓW, TABELI, RYSUNKÓW	172
	ANEKSY	174

WSTĘP

Rodzina to wyjątkowa wspólnota dająca podstawy wychowania. To w niej kształtuje się osobowa i społeczna tożsamość człowieka¹. Od pierwszych chwil życia dziecko znajduje w rodzinie bezpieczeństwo i może zaspokajać swoje potrzeby. W domu rodzinnym dziecko poznaje, czym jest wspólnota i bliskie więzi. Jak zauważa Andrzej Ładyżyński: „Dom rodzinny kształtuje tożsamość jednostki, wpływa na świat wartości i zainteresowań oraz stosunek do ludzi, dostarcza wzorców przeżywanych uczuć”². Rodzice tworzą wzór pierwszych relacji i więzi. Są oni pierwszymi nauczycielami w doświadczaniu otaczającego świata. Ich rola jest kluczowa w procesie poznawania świata przez dziecko. Jak podkreślają Anna Błasiak i Ewa Dybowska rodzice „są osobami najbliższymi zarówno w sensie fizycznym, jak i psychicznym, bowiem dziecko styka się z nimi codziennie, zaspokajają oni jego potrzeby i kontrolują jego najważniejsze cele”³.

Chociaż nie brak przykładów kryzysów dotyczących współczesną rodzinę⁴, wciąż pozostaje ona podstawową grupą społeczną, środowiskiem rozwoju oraz wychowania dziecka. W rodzinie dziecko obserwuje wzorce, przyswaja wartości, normy oraz gromadzi swój bagaż doświadczeń⁵. W ten sposób uczestniczy w charakterystycznym dla rodziny wychowaniu naturalnym, które dokonuje się poprzez uczestniczenie w życiu rodziny. Biorąc pod uwagę złożoność procesu wychowania w rodzinie, Ryszard Skrzypniak stwierdza, że: „wychowanie rodzinne jawi się przede wszystkim jako proces (wiązka procesów) różnorodnych wpływów tkwiących swymi podstawami w samej rodzinie, ale także poza nią, umożliwiający jednostkom tworzącym rodzinę (jej członkom) kształtowanie się jako jednostki ludzkiej”⁶.

¹ J. Mastalski, *Współczesne wychowanie w rodzinie a Opatrzność Boża*, „Studia Theologica Varsaviensia”, 2010, 48/2, s. 129–141.

² A. Ładyżyński, *Życie rodzinne jako szansa rozwoju osobowego z perspektywy pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2020, s. 20.

³ A. Błasiak, E. Dybowska, *Rodzicielstwo i jego znaczenie dla procesu wychowania dziecka*, [w:], *Wybrane zagadnienia rodziny*, red. A. Błasiak, E. Dybowska, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 106.

⁴ K. Woś, *Uwarunkowania kryzysów w rodzinie: analiza problemów*, „Pedagogika Rodziny”, 2014, nr 4(4), s. 108–112.

⁵ M. Dubis, *Wychowanie w rodzinie w obliczu współczesnych zagrożeń*, [w:] *Wybrane problemy społeczne. Teraźniejszość – Przyszłość*, red. E. Grudziewska, M. Mikołajczyk, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2018, s. 13.

⁶ R. Skrzypniak, *Transmisja międzypokoleniowa wartości wychowawczych w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 2001, nr 13, s. 150.

Istotnym czynnikiem w procesie wychowania w rodzinie jest kultura pedagogiczna rodziców⁷, która określa kierunki i przebieg wychowania. Stanisław Kawula, analizując pojęcie kultury pedagogicznej, wyróżnia w niej: wiedzę i świadomość celów wychowawczych, stosunek emocjonalny do innych oraz umiejętność pracy wychowawczej. Autor podkreśla znaczenie świadomości wychowawczej rodziców⁸. Ważne są również działania wychowawcze podejmowane przez rodziców wobec dzieci. Ten rodzaj praktyk wychowawczych jest istotnym czynnikiem wpływającym na rozwój dziecka. Potwierdzają to analizy Charlesa M. Super i Sary Harkness, którzy opracowali koncepcję *The developmental niche* pokazującą, że na rozwój dziecka oddziałują m.in.: fizyczne i społeczne uwarunkowania wychowania, zwyczaje i praktyki wychowawcze, rozrywka, edukacja i ochrona dziecka czy rodzicielska etyka⁹. Model podkreśla także znaczenie socjalizacji jako istotnego czynnika warunkującego rozwój dziecka. Obecnie powstają nowe koncepcje dotyczące m.in. praktyk rodzicielskich¹⁰ czy manifestowania przynależności do rodziny¹¹.

Teoretyczno-praktyczne ujęcie wychowania w rodzinie ogniskuje się w pojęciu preferencji wychowawczych. Preferencje wychowawcze rodziców są rozumiane jako przekonania i poglądy dotyczące wychowania dzieci. Stanowią one podstawę oddziaływań wychowawczych. Wyrażają się one między innymi w wyborach i decyzjach rodzicielskich, które są wpisane w codzienne życie rodziny. Rodzicielstwo, dokonując się w relacji interpersonalnej, ma charakter współzależności społecznej. Decyzje rodziców oddziałują na dziecko, którego aktywność wpływa na rodziców¹². W tym układzie wybory człowieka nabierają dużego znaczenia w tworzeniu się atmosfery środowiska rodzinnego. Preferencje wychowawcze są składową kultury pedagogicznej

⁷ J. Maciaszkowa, *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, red. J. Wołczyk, Warszawa 1977, s. 162–164.

⁸ S. Kawula, *Świadomość wychowawcza rodziców. Stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1975, s. 18–20.

⁹ C. M. Super, S. Harkness, *The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture*, „International Journal of Behavioral Development”, 1986, t. 9, nr 4, s. 545–569.

¹⁰ Praktyka rodzicielska – szeroko opisywana i badana sfera wskazująca na przejście od „bycia rodziną” do „praktykowania rodziny” przedstawiona dokładniej w tekście: M. Sikorska, *Praktyki rodzinne i rodzicielskie we współczesnej Polsce – rekonstrukcja codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2019.

¹¹ Manifestowanie przynależności do rodziny – koncepcja J. Finch mówiąca o „displaying family”, czyli rodzinie definiowanej przy pomocy manifestacji praktyk rodzinnych. Szerzej opisana w tekście: I. Taranowicz, *Co dzisiaj konstytuuje rodzinę? Pojęcie displaying family jako narzędzie analizy współczesnej rodziny*, [w:] *Obraz współczesnej rodziny. Teoria i badania*, red. B. Szluz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017, s. 27–36.

¹² J. Ł. Grzelak, *Współzależność społeczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, t. 3, s. 125–145.

rodziców, a jednocześnie stanowią *novum* w postrzeganiu opiekuńczo-wychowawczej funkcji rodziny. Nowatorskie ujęcie polega na wyodrębnieniu i zdefiniowaniu preferencji wychowawczych, a także na pokazaniu ich znaczenia dla rozwoju i edukacji dziecka. Dotychczas bowiem nie podjęto satysfakcjonującej próby teoretycznego i empirycznego ujęcia tego zagadnienia. Chcąc uzupełnić ten obszar dociekań naukowych, opracowano i zrealizowano projekt badawczy, którego celem było nakreślenie teoretycznych podstaw kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców oraz ich empiryczna weryfikacja. Do podjęcia badań na ten temat autorkę motywowała także wykonywana przez nią praca zawodowa. Codzienne spotkania z rodzicami w środowisku szkolnym oraz towarzyszące im refleksje stały się powodem podjęcia rozważań teoretycznych, a w konsekwencji przeprowadzenia badań empirycznych, których wyniki przedstawiono w niniejszej dysertacji.

Teoretyczne poszukiwania konstruktów preferencji wychowawczych wymagały zastosowania interdyscyplinarnego podejścia. Badaniami nad rodziną zajmują się m.in. pedagogika, socjologia czy psychologia. W ramach uszczegółowienia analiz dotyczących rodziny poszczególne nauki rozwijają swoje subdyscypliny. Przykładem jest rozwój teorii i badań empirycznych na temat istoty rodziny w edukacji dziecka, który sprawił, że wielu badaczy traktuje pedagogikę rodziny jako subdyscyplinę pedagogiczną¹³. Podobnie w przypadku socjologii rodziny, która szczegółowo zajmuje się mikrostrukturą rodziny, zwraca się uwagę na role pełnione przez jej poszczególnych członków¹⁴. Bogata literatura z zakresu zarówno pedagogiki, jak i socjologii rodziny oraz innych dziedzin nauki stanowiły przygotowanie teoretyczne niniejszej dysertacji. Oprócz cytowanych do tej pory pozycji przytoczyć można prace m.in.: F. Adamskiego¹⁵, L. Bakiery¹⁶, J. Brągiel¹⁷,

¹³ B. Matyjas, *Pedagogika rodziny. Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2020, t. 11, nr 2(31), s. 81–83.

¹⁴ Z. Tyszka, *Socjologia rodziny a pedagogika rodziny. Przedmiot badań – możliwości współdziałania badawczego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 1998, t. 10, s. 78–80.

¹⁵ F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno – kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.

¹⁶ L. Bakiera, *Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 2006, nr 17.

¹⁷ J. Brągiel, *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej*, Wydawnictwa Skryptowe – Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, Warszawa 1984.

K. Chałas¹⁸, H. Cudaka¹⁹, B. Harwas-Napierała²⁰, A. Kwak²¹, M. Łobockiego²², B. Matyjas²³, M. Plopy²⁴, K. Slany²⁵, T. Szlendaka²⁶, P. Sztompki²⁷, B. Śliwerskiego²⁸, M. Ziemskiej²⁹. To tylko niektóre z licznych publikacji podejmujących tematykę rodziny. Ich analiza pomogła autorce spojrzeć z wielu perspektyw na procesy zachodzące w rodzinie.

Literatura przedmiotu nie określiła do tej pory, czym są preferencje wychowawcze. W celu ich wyjaśnienia sięgnięto do teorii konstruowania preferencji opracowanej przez amerykańskich psychologów: Sarah Lichtenstein i Paula Slovic³⁰. Choć ta teoria nie dotyczy wprost działań pedagogicznych, pozwala spojrzeć na proces wychowania jako na konstruowanie wyboru adekwatnego do sytuacji i całego kontekstu mu towarzyszącemu. W oparciu o to ujęcie oraz z uwzględnieniem dorobku innych badaczy preferencji wychowawczych, edukacji i rodziny, opracowano projekt badań empirycznych, w których poszukiwano odpowiedzi na główny problem badawczy przedstawiony w formie pytania:

Jakie są preferencje wychowawcze rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz jakie są uwarunkowania kształtowania się tych preferencji i zachowań wychowawczych?

Przedmiotem prowadzonych badań były preferencje wychowawcze rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym przy uwzględnieniu uwarunkowań tych preferencji i deklarowanych zachowań. Założono, że odpowiedź na to pytanie przyczyni się do poszerzenia wiedzy teoretycznej z zakresu socjologii i pedagogiki rodziny, a także da podstawę do opracowania wniosków dla praktyki wychowawczej.

¹⁸ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2003.

¹⁹ H. Cudak, *Rola kultury pedagogicznej rodziców w eliminowaniu dysfunkcji rodziny*, „Pedagogika Rodziny”, 2012, nr 2/3.

²⁰ B. Harwas-Napierała, *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice-dzieci*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 2006, nr 17.

²¹ A. Kwak, *Współczesny świat zmian – alternatywy dla małżeństwa*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica”, 2014, nr 51.

²² M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

²³ B. Matyjas, *Pedagogika rodziny...*, dz.cyt.

²⁴ M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

²⁵ K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2002.

²⁶ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

²⁷ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2002.

²⁸ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

²⁹ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1969.

³⁰ S. Lichtenstein, P. Slovic, *The construction of preference*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.

W wyniku operacjonalizacji głównego problemu badawczego określono następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie są rodzaje zachowań rodzicielskich w kontekście wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym?
2. Jakie są uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z ich systemem wartości i doświadczeń życiowych?
3. Jakie są uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z ich wykształceniem i refleksją wychowawczą?
4. Jakie są uwarunkowania poglądów i zachowań rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym dotyczące stosowania nagród i kar w wychowaniu?
5. Jakie są uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z cechami socjodemograficznymi i psychospołecznymi badanych rodziców?

Badania przeprowadzono wśród rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym, będącym okresem zmian, które wpływają nie tylko na dziecko, lecz także na cały system rodzinny. W badaniach zastosowano ilościowe podejście, adekwatne do obszaru badawczego oraz jego charakterystyki. Posłużono się dwoma narzędziami badawczymi: kwestionariuszem zachowań rodzicielskich „Alabama Parenting Questionnaire” (APQ), autorstwa Paula Josepha Fricka, w polskiej adaptacji Małgorzaty Świącickiej oraz kwestionariuszem ankiety w opracowaniu własnym „Preferencje Wychowawcze Rodziców” (PWR). Grupę badawczą stanowiło 531 rodziców uczniów edukacji wczesnoszkolnej z województwa małopolskiego. Zebrany materiał badawczy pozwolił dokonać analizy statystycznej oraz przedstawić uogólnienia i wnioski płynące z badań.

Wyniki teoretycznych i empirycznych eksploracji naukowych przedstawiono w czterech rozdziałach dysertacji.

Pierwszy rozdział zawiera definicję kluczowych dla rozprawy pojęć: „wychowanie” i „socjalizacja”. W rozdziale znajduje się również definicyjne ujęcie rodziny oraz pojawiające się trudności w jego precyzyjnym opisie. Przedstawiono także przemiany rodziny na tle historycznym, z uwzględnieniem epoki preindustrialnej, industrialnej i postindustrialnej. Ostatnie podrozdziały stanowią rozważania dotyczące rodziny w nauczaniu Kościoła katolickiego oraz alternatywne formy życia rodzinnego.

Drugi rozdział zawiera analityczno-krytyczną kwerendę literatury przedmiotu, w tym wyjaśnienie definicyjne pojęcia „preferencje wychowawcze” oraz opis przyjętej teorii ich konstruowania. W rozdziale przeanalizowano także klasyfikację zachowań rodzicielskich. Istotnym elementem rozważań są przedstawione wybrane uwarunkowania preferencji wychowawczych: kategoria refleksyjności w wychowaniu, źródła wiedzy pedagogicznej rodziców oraz opis kategorii młodszego wieku szkolnego dziecka jako czasu kształtowania się jego tożsamości.

Kolejny rozdział prezentuje metodologiczne założenia badań własnych. Opisano w nim poszczególne etapy procesu badawczego, z uwzględnieniem określenia przedmiotu i celu badań, problemów i pytań badawczych. Scharakteryzowano zmienne i wskaźniki, a także uzasadniono wybór narzędzi badawczych, dokonując ich charakterystyki. W rozdziale metodologicznym opisano grupę badawczą, wyjaśniając kryteria doboru respondentów. Rozważania kończy opis przebiegu badań, z uwzględnieniem zaistniałych trudności w ich przeprowadzeniu.

Czwarty rozdział dysertacji zawiera wyniki analizy statystycznej i częstości występowania badanych zjawisk społecznych. Przedstawiono rodzaje zachowań rodzicielskich w kontekście wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym, uwarunkowania kształtowania się preferencji rodziców na temat wychowania związane z systemem ich wartości i doświadczeń życiowych, a także uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców związane z ich wykształceniem i refleksją wychowawczą. Analizie poddano również determinanty poglądów i zachowań rodziców dotyczące stosowania nagród i kar w wychowaniu oraz uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców związane z cechami socjodemograficznymi i psychospołecznymi.

Dysertacja zawiera uogólnienia wyników badań, których zbiorcze i syntetyczne przedstawienie ułatwia opracowanie wniosków. W zakończeniu pracy zawarto refleksje o charakterze wychowawczym, które są wynikiem osobistego zaangażowania się przez autorkę w zrealizowany projekt.

Autorka serdecznie dziękuje ks. dr. hab. Grzegorzowi Godawie, prof. UPJPII, promotorowi rozprawy za cierpliwość i merytoryczne wsparcie na etapie konceptualizacji, realizacji badań i pisania pracy. Podziękowania za udzielone wskazówki i pomoc w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań kieruje także w stronę dr. Bartłomieja Gołka, promotora pomocniczego.

ROZDZIAŁ I

WYCHOWANIE WOBEC PRZEMIAN RODZINY

Zmiana towarzyszy człowiekowi od zawsze. Rozwój społeczeństw naturalnie przynosi zmiany w wielu aspektach życia. Społeczeństwo późnej ponowoczesności stale ulega różnym przemianom, co ma wpływ na funkcjonowanie rodziny¹. Lucyna Bakiera stwierdza, że: „ciągłość i zmiana są naturalnymi cechami rodziny, gdyż podlega ona ciągłemu rozwojowi”². Skoro zmienia się rodzina, należałoby także sprawdzić, jak zmienia się wychowanie. Jak zaznacza Anna Błasiak: „Realizacja roli rodzicielskiej jest usytuowana w określonym czasie i przestrzeni, nie dokonuje się w próżni. Jest integralnie powiązana i warunkowana przez czynniki społeczno-kulturowe i ekonomiczne”³. Zmiana w kontekście wychowawczym jest zatem oczywista.

Niniejszy rozdział stanowi próbę znalezienia odpowiedzi na podstawowe pytania, które nurtują badaczy rodziny. Zawiera on analizę zasadniczych kategorii „wychowania” i „socjalizacji” – pojęć bliskich, a jednocześnie odrębnych. Rozdział obejmuje także odniesienia do teorii wychowania, która ukazuje zmieniające się koncepcje wychowawcze. Przedstawiono również opis zmian rodziny na tle jej przemian w kontekście epoki preindustrialnej, industrialnej i postindustrialnej. Uwaga skupia się też na samym pojęciu „rodzina” i pojawiających się problemach definicyjnych. Istotnym elementem jest ujęcie rodziny w nauczaniu Kościoła katolickiego. Ponadto zaprezentowane zostały alternatywne formy życia rodzinnego jako próba redefiniowania konceptu rodziny.

1.1. Wokół zasadniczych pojęć rozprawy

Zmiana rodziny jako grupy społecznej na przestrzeni lat ściśle wiąże się ze zmianą rozumienia wychowania, a także pozyskiwania wiedzy na jego temat. Wprowadzeniem do pełnego zrozumienia tematyki jest rozróżnienie pojęć: „socjalizacja” i „wychowanie”. Wydaje się to konieczne ze względu na ich charakter. Kontekst wychowawczy w rodzinie

¹ B. Bieszczad, *Wychowawcze aspekty ojcostwa*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2020, nr 1, s. 3–11.

² L. Bakiera, *Rodzina...*, dz. cyt., s. 101–104.

³ A. Błasiak, *Współczesne rodzicielstwo – tendencje zmian i ich uwarunkowania*, [w:] *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*, red. J. Karbowniczek, A. Błasiak E. Dybowska, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 55.

przeplata się bowiem z socjalizacją. Pojęcia nie są tożsame, ale jednocześnie nie są przeciwstawne. Wychowanie oraz socjalizacja pełnią istotną rolę w życiu rodzinnym a zrozumienie ich natury przybliży kontekst prowadzonych badań.

Kolejnym elementem niezbędnym do analiz preferencji wychowawczych rodziców są rozważania dotyczące pojęcia „rodzina” oraz problemów pojawiających się w jego definiowaniu. Przedstawienie różnych koncepcji podkreśli interdyscyplinarność badań nad nim.

1.1.1. Wychowanie i socjalizacja

Jak podaje Piotr Sztompka socjalizacja to: „proces, dzięki któremu jednostka wdraża się do sposobu życia swojej grupy i szerszego społeczeństwa przez uczenie się reguł i idei zawartych w kulturze⁴”. Można rozróżnić dwa rodzaje socjalizacji: początkową (pierwotną) i permanentną (wtórną). W kontekście badania rodziny, socjalizacja początkowa pełni istotną rolę, ponieważ to właśnie w rodzinie – jako grupie pierwotnej – dominują silne więzi emocjonalne, które oddziałują na jednostkę. Wpływ na człowieka mają znaczący inni⁵. Termin oznacza, iż dziecko w procesie socjalizacji uczy się, początkowo głównie poprzez naśladownictwo, sposobu życia od swoich rodziców – znaczących innych. Dziecko obserwuje wypełnianie ról rodzicielskich, uczy się, na przykładzie rodziców, zasad funkcjonowania rodziny, przede wszystkim jest czynnym uczestnikiem relacji rodzinnych. Na tym etapie życia dziecko uczy się również norm obowiązujących w społeczeństwie, a także sposobów ich przestrzegania. Ponadto rozwija się również przywiązanie, o którym pisze Mieczysław Płopa, przedstawiając teorie przywiązania Bowlby’ego. Podkreśla on, iż: „relacja między dzieckiem a rodzicem odgrywa centralną rolę w psychospołecznym rozwoju dziecka”⁶. Pierwsze relacje są dla dziecka kluczowe, gdyż tworzą pewien model więzi, na podstawie którego budować będą kolejne relacje. Zwraca się również uwagę, iż przywiązanie rozumiane jako: „trwały związek społeczno-emocjonalny z drugą osobą⁷”, może być uznane za pewien prawzór przyszłych relacji społecznych.

⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, dz. cyt., s. 391.

⁵ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 152–153.

⁶ M. Płopa, *Więzi małżeńskie i rodzinne w perspektywie teorii przywiązania*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 143.

⁷ Tamże, s. 142.

W kontekście rozważań terminologicznych – socjalizacja jest szerszym pojęciem, zawierającym w sobie wychowanie. Wychowanie bowiem jest intencjonalne. Wychowawca, rodzic ma świadomość celów, które pragnie zrealizować w działalności wychowawczej. Socjalizacja zaś obejmuje całą klasę wpływów, które powodują, że człowiek się rozwija⁸. Można więc określić socjalizację jako uczestnictwo, a wychowanie jako ingerencję w uczestnictwo. Jak podaje Agnieszka Zduniak: „Socjalizacja nie może być utożsamiana z wychowaniem, to ostatnie jest bowiem sumą wpływów celowych i zamierzonych, które mają – w założeniu osób i instytucji do tego powołanych (lub po prostu roszcujących sobie prawo do podejmowania takich oddziaływań wobec jednostek, grup lub nawet całych społeczeństw) – ukształtować osobowość innych zgodnie z wybranymi wartościami. Na socjalizację składają się natomiast także wpływy i oddziaływania niezamierzone i nieplanowane”⁹. W rodzinie dziecko jest jednym z uczestników, zatem naturalne jest, iż uczestniczy w tak rozumianym procesie socjalizacji, ale jest również uczestnikiem środowiska wychowawczego, gdzie dokonuje się ingerencja w jego uczestnictwo poprzez działania rodziców¹⁰.

Wychowanie natomiast uznaje się za podstawową kategorię pedagogiki. Zainteresowanie badaczy wychowaniem urzeczywistnia się w wielości definicji podkreślających jego wyjątkowy charakter. Wincenty Okoń w *Słowniku pedagogicznym* podaje następującą definicję wychowania: „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem, a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”¹¹. Natomiast Bożena Kubiczek stwierdza, że: „wychowanie jest najważniejszym procesem w życiu człowieka. Ma bowiem wpływ na stosunek jednostki do otaczającego świata, kształtowania się systemu wartości, norm, celu życia. Wychowanie przekazuje jednostkom dziedzictwo kulturowe, wzory zachowań – utrzymuje ciągłość kulturową społeczeństw, a jednocześnie przygotowuje do uczestnictwa i przekształcania rzeczywistości społecznej. Naczelnym celem wychowania jest ukształtowanie osobowości wolnej, która, kierując się własną wolą, dokonywać będzie wyborów

⁸ A. Przygoda, *Mechanizmy socjalizacji w rodzinie*, „Pedagogika Rodziny”, 2011, nr 1/1, s. 109–118.

⁹ A. Zduniak, *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, 2013, nr 1(221), s. 48.

¹⁰ B. Zięba, *Zakres funkcji socjalizacyjno-wychowawczej rodziny*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1989, z. 4, s. 347–349.

¹¹ W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 445.

zgodnych z moralnymi zasadami oraz funkcjonować bezkolizyjnie w środowisku, którego jest ogniwem”¹².

Inną definicję akcentującą rozwój człowieka prezentuje Stanisław Kunowski, który rozumie wychowanie jako: „długotrwały ciąg zmian, zachodzących w procesie wszechstronnego rozwijania człowieka, w czym biorą świadomy udział przez swą działalność wychowawcy, współdziałają przy tym różne okoliczności i warunki jako sytuacje wychowawcze oraz dążności samego wychowanka do osiągnięcia coraz większej pełni samodzielności umysłowej, moralnej i życiowej jako najdalszego wytworu wychowania”¹³. Poza przytoczoną definicją S. Kunowski zajął się także podziałem na cztery grupy pozostałych definicji wychowania. Wskazał na grupy: definicji prakseologicznych, w których zwraca się uwagę na oddziaływania wychowawców (urabianie wychowanków); definicji ewolucyjnych, akcentujące swobodny rozwój i doświadczanie świata przez dziecko; definicji sytuacyjnych, wskazujących na warunki, które służą rozwojowi wychowanka; definicji adaptacyjnych, odnoszących się do skutków działania wychowawczego¹⁴.

Wychowanie jawi się zatem jako proces, w którym czynności jednego człowieka powodują zmianę drugiego. Akt ma miejsce w określonym miejscu i czasie, a jego dopełnieniem jest wspomniana już relacja między wychowankiem a wychowawcą. Jak zaznacza Danuta Opozda: „Jakość relacji wychowawczej między dzieckiem i dorosłym łączy się ze sposobem i efektem wpływu wychowawczego. Można w uproszczeniu przyjąć, że im bardziej prawidłowa i dojrzała relacja, tym lepsze oddziaływanie wychowawcze i wyższa jego skuteczność. Jednakże relacja ta nie ma charakteru jednostkowego ani nie jest wyłączona i odizolowana od całości życia i warunków społeczno-kulturowych, w jakich zachodzi. Umiejscowienie jej w określonych grupach społecznych i środowiskach wychowawczych wiąże się oczywiście nie tylko ze złożonością tej problematyki, ale i z pewną specyfiką wynikającą z charakteru jej społecznych kontekstów”¹⁵.

Relacja między wychowankiem a wychowawcą ma miejsce nie tylko w szkole czy placówkach, do których uczęszcza dziecko, ale przede wszystkim w pierwszym i najważniejszym środowisku dla dziecka, czyli rodzinie. Jakość relacji, o której mówi

¹² B. Kubiczek, *Sztuka wychowania. Jak nie zepsuć własnego dziecka? Od poczęcia do dorosłości*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2016, s. 11.

¹³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 166.

¹⁴ Tamże, s. 166–168.

¹⁵ D. Opozda, *Relacyjny wymiar wychowania w perspektywie związku między jakością relacji małżeńskiej a spostrzeganiem rzeczywistości wychowania w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2012, t. 6, s. 119.

D. Opozda, z założenia powinna być możliwie jak najlepsza, by móc pozytywnie oceniać efekty wychowania. Należy dodać, że wychowanie w rodzinie odbywa się w naturalny sposób poprzez uczestnictwo w praktykach dniach codziennego. Zatem wychowanie jawi się jako długofalowy proces budowania relacji, na który składają się codziennie – zwykłe i niezwykle – sytuacje wychowawcze. Krystyna Chałas zaznacza, iż sytuacja wychowawcza „(...) wyznaczana jest postawami wobec napotkanej rzeczywistości. Postawa ta może być postawą akceptacji i służby lub negacji i odwrotu. Szczególnie ważnym zagadnieniem jest wzajemna relacja między wychowawcą i wychowankiem, u podstaw której znajduje się podmiotowość zarówno wychowawcy, jak i wychowanka znajdujących się w interakcji”¹⁶. Ze względu na istotę budowania prawidłowych relacji w wychowaniu, współcześnie podejmuje się wiele działań, mających na celu zwiększenie świadomości wychowawczej rodziców. Jednym z nich jest szeroko pojęta pedagogizacja, definiowana przez Stanisława Kawulę jako: „działalność zmierzająca do stałego wzbogacania posiadanej przez rodziców potocznej wiedzy pedagogicznej o elementy naukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży”¹⁷. Ma ona służyć nie tylko pomocy rodzicom, lecz także wspierać współpracę pomiędzy placówkami i wychowawcami, a rodziną ucznia. Jak zaznacza Przemysław Ziółkowski: „W zmieniających się warunkach zachodzi potrzeba opartego na podstawach naukowych przygotowania pedagogicznego rodziców do pełnienia funkcji wychowawczych w rodzinie”¹⁸. Zapotrzebowanie na obopólną współpracę wydaje się zasadne, gdyż wraz z rozwojem cywilizacyjnym pojawiły się nowe wyzwania, problemy, zjawiska związane wychowaniem, które nie występowały w rodzinach preindustrialnych czy industrialnych.

Warto zaznaczyć, że wychowanie to temat badawczy na tyle obszerny, iż ciężko analizować go tylko na gruncie pedagogiki. Jak zaznacza D. Opozda: „Wychowanie w rodzinie jako przedmiot poznania implikuje problemy badawcze, których rozwiązanie przekracza możliwości poszczególnych dyscyplin, przebiegają one niejako w poprzek dyscyplin. Podejmowanie problematyki wychowania w rodzinie, zarówno w kontekście historycznym, jak i współczesnym, wymaga dialogu interdyscyplinarnego”¹⁹. Czerpanie wiedzy z różnych dziedzin nauki pozwala w sposób holistyczny spojrzeć na wychowanie

¹⁶ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, dz. cyt., s. 101.

¹⁷ S. Kawula, *Pedagogizacja rodziców*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 581.

¹⁸ P. Ziółkowski, *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2016, s. 133.

¹⁹ D. Opozda, *Interdyscyplinarność i intradyscyplinarność w pedagogice rodziny*, „Paedagogia Christiana”, 2014, nr 2(34), s. 172.

i skłonić do refleksji na jego temat. Praktyka rodzicielska również wymaga znajomości zarówno aspektu, jakim jest opieka nad dzieckiem, jak i informacji dotyczących zdrowia, świata kultury, ekonomii, psychologii i wielu innych. Tylko globalne spojrzenie na całościowy proces jakim jest wychowanie pozwoli realizować jego cel. Według Mariana Śnieżyńskiego: „(...) celem wychowania dziecka zawsze będzie ukształtowanie takich mechanizmów regulacyjnych, które umożliwią mu prawidłowe funkcjonowanie poznawcze i emocjonalno-społeczne w kolejnych okresach jego życia”²⁰.

W kontekście rozważań nad wychowaniem należy podkreślić zmiany jego rozumienia opisywane w ramach teorii wychowania. Formułuje i opisuje ona cele oraz koncepcje wychowawcze dotyczące nie tylko instytucji wychowawczych (np. szkół), ale także rodziny. Badacze sprawdzają także czy opisywane koncepcje wychowawcze mają realne odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej²¹.

Ze względu na zamierzone cele badawcze, wszelkie odniesienia teorii wychowania będą dotyczyć XX wieku, czyli kontekstu rodziny epoki postindustrialnej, szczególnie czterech okresów: 1945–1948, 1949–1956 i 1956–1989, oraz od 1989 roku do czasów obecnych.

Kontekst badań nad rodziną związany jest z ewolucją teorii wychowania i pedagogiki rodziny na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat. Kluczowy jest tu okres po roku 1989. To właśnie ostatnie dekady XX i początek XXI wieku przyniosły znaczące zróżnicowanie nurtów, teorii i koncepcji wychowania przy jednoczesnym otwarciu na wielość interpretacji środowiska wychowawczego współczesnej rodziny. W ciągu lat teoria wychowania zmieniała się, przechodząc od ortodoksji, przez heterodoksje aż do heterogeniczności. Różnorodność i wielorakość teorii jest konsekwencją przemian społecznych i kulturowych. Zmienia się również rodzina i sposoby jej funkcjonowania²².

Okres 1945–1948 to czas korzystania (w pewnym stopniu) z pedagogiki przedwojennej. Krytykowano pądocentryzm w znaczeniu pomocy w naturalnym rozwoju dziecka. Wychowanie rozumiane było jako świadome kształtowanie człowieka, mające na celu ułatwienie przystosowania się do nowych, powojennych warunków życia, w tym nowego ustroju²³.

²⁰ M. Śnieżyński, *Wiedza rodziców o wychowaniu swoich dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019, s. 89.

²¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Między teorią a praktyką. Funkcje koncepcji pedagogicznych w pracy nauczycieli i nauczycielek*, „Refleksje”, 2014, nr 6, s. 10–13.

²² M. Łobocki, *Minimum wiedzy o współczesnej teorii wychowania*, „Chowanna”, 2003, t.1, s. 81–98.

²³ Tamże.

Lata 1949–1956 przyniosły przede wszystkim nacisk ze strony władz państwowych. Wychowanie tożsamy było z egzekwowaniem od podopiecznego podporządkowania się organom politycznym. W tym czasie nastąpił regres w naukowym rozumieniu teorii wychowania. Właściwie bezkrytycznie przyjęto myśl radzieckiego pedagoga, Antona Makarenki. Jak podaje Mieczysław Łobocki: „Niestety głoszone przez niego postulaty realizowano zazwyczaj nie tyle zgodnie z „duchem” jego teorii, ile według „martwej litery” systemu wychowania kolektywnego, tj. bez dostosowania do realiów życia w naszym kraju”²⁴.

W latach 1956–1989 powoli rozwijała się współpraca z pedagogami z krajów Europy Zachodniej i Ameryki, czego konsekwencją była zmiana charakteru teorii wychowania. Cenzura państwowa nadal jednak utrudniała prowadzenie nieskrępowanych ideologią badań. M. Łobocki podkreśla, iż: „badania dotyczyły głównie skuteczności różnych form pracy wychowawczej podczas lekcji i zajęć pozalekcyjnych oraz diagnozowania niektórych zjawisk i procesów dynamiki grupowej klasy szkolnej. Zajmowano się także spuścizną takich pedagogów, jak J. Korczak, C. Freinet, S. Neill i W. Suchomliński”²⁵. Naciski ideologiczne były już coraz mniejsze, niestety wciąż wymuszały pewien charakter opisu teorii czy prowadzenia badań.

Po 1989 roku nastąpił okres rozwoju teorii nurtów, którego konsekwencją była intensyfikacja stylów wychowania, strategii czy postaw, a w rezultacie ewoluowały także metody. Ciekawego przeglądu ewolucji teorii wychowania na tle porównawczym, dokonał Bogusław Śliwerski, który korzystając z dorobku m.in. Zbigniewa Kwiecińskiego czy Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, opisał poszczególne okresy: lata ortodoksji, heterodoksji oraz heterogeniczności²⁶.

Lata ortodoksji (lata pięćdziesiąte, sześćdziesiąte) to przede wszystkim: metodologia pozytywistyczna, eliminacja odmiennych poglądów, czas PRL-u, próba ustalenia pewnych prawidłowości naukowych, zamknięcie się na wiedzę z innych źródeł niż rosyjski strukturalizm.

Następnie nastąpił okres heterodoksji (lata siedemdziesiąte, osiemdziesiąte), który charakteryzuje pojawienie się krytycznych teorii wobec występującego modelu czy kwestionowanie teorii wychowania socjalistycznego²⁷.

²⁴ M. Łobocki, *Minimum wiedzy o...*, dz. cyt., s. 81–98.

²⁵ Tamże, s. 83.

²⁶ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 40–43.

²⁷ Tamże, s. 42.

Lata dziewięćdziesiąte to z kolei lata heterogeniczności. To nowe teorie i szkoły naukowe, próba uchwycenia nowych perspektyw badawczych²⁸. Jest to także otwarcie na dialog dotyczący różnych orientacji na wychowanie. Czas ten staje się szczególnie ważny z punktu widzenia pedagogiki porównawczej. Komparatystyka daje możliwość analizy i próby zrozumienia różnych, często odmiennych nurtów i teorii. Choć takie badania mogą być trudne, wymienia się trzy modele podejścia badawczego. Są to: rekonstrukcja pozytywna teorii wychowania, krytyka hermeneutyczna oraz badania porównawcze teorii wychowania. Rekonstrukcja pozytywna oparta jest na otwarciu się na nowe teorie oraz na nowe sposoby doświadczania świata. Jak podaje B. Śliwerski: „takie podejście gwarantuje swobodę w relacji między rozumieniem tekstu a jego uznawaniem”²⁹.

Wielość teorii i nurtów sprawia, iż pojawiają się nowe możliwości ich analizowania. Heterogeniczność – o której mowa – wydaje się odpowiadać zmianą w ponowoczesnym świecie. B. Śliwerski zaznacza, że: „w postmodernizmie zrywa się z poszukiwaniem optymalnego wychowania, przy czym podaje się w wątpliwość każdy rodzaj międzyludzkich interakcji w ich całości. W postmodernistycznej pedagogice nie obowiązuje już autorytet, nie ma tu też apelowania do posłuszeństwa, nawiązywania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami. Dominującą kategorią w społeczeństwie postmodernistycznym jest dobrowolność”³⁰. Wielowymiarowe, kulturowo zróżnicowane i skomplikowane społeczeństwo szuka zatem odpowiedzi na pytanie, jak wychowywać. Pluralizm społeczeństwa oznacza pluralizm w wychowaniu.

Współczesne teorie wychowania szukają odpowiedzi na powyższe pytanie, biorąc przy tym pod uwagę różne teorie rozwoju człowieka. Pedagogika alternatywna obecnie się rozwija, a założenia różnych nurtów są rozpowszechniane. Każdy z nich stawia takie pytania jak: oddziaływać czy wychowywać, dawać wolność rozwoju czy kontrolować, jak powinna wyglądać relacja opiekun–dziecko. Przykładem może być pedagogika niedyrektywna, za której twórcę uznaje się Carla Rogersa (niektórzy pedagogicy upatrują jej genezy w pedagogice Marii Montessori czy Celestyna Freineta). Nurt ten proponuje porzucenie pedagogiki dyrektywnej, pedagogiki przymusu na rzecz procesu wychowania oraz uczenia, się dzieci i dorosłych przy wzajemnej niezależności (brak kierowania). Wychowawca ma ułatwić wychowankom stawanie się samodzielnymi ludźmi, którzy dokonują świadomych decyzji i wykorzystują własny potencjał rozwojowy.

²⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i...*, dz. cyt., s. 40–43.

²⁹ Tamże, s. 25.

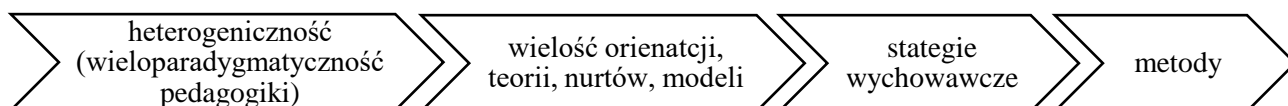
³⁰ Tamże, s. 387.

Innym przykładem jest pedagogika emancypacyjna³¹, której propagatorem był Paulo Freire. Podstawową kategorią jest tu emancypacja rozumiana jako wyzwolenie się spod władzy społecznej dominacji i zależności³². Wychowawca ma stać po stronie biednych i uciśnionych, ma pomagać w odzyskaniu siły, by móc mówić o swoich sprawach, wierzyć w siebie i podejmować inicjatywy społeczne.

Kolejny przykład to pedagogika międzykulturowa, która jest odpowiedzią na potrzeby współczesnego, zróżnicowanego kulturowo społeczeństwa. Wychowawca ma za zadanie stwarzać warunki (równoprawne) do życia i funkcjonowania dla różnych kultur czy grup etnicznych, które żyją w ramach tego samego społeczeństwa³³.

Wymienione przykłady są jedynie wycinkiem wszystkich nurtów, które można nazwać spojrzeniem alternatywnym. Młodzi rodzice współcześnie nie są ograniczeni żadną, „jedyną słuszną” koncepcją wychowania. Podsumowując, teoria wychowania rozwijała się na przestrzeni lat. Od jednego, „właściwego” nurtu poprzez pojawienie się konkurencyjnych nurtów, aż do powstanie ich wielości. Lata heterogeniczności to przede wszystkim rozwój wielu orientacji, teorii nurtów, co wpłynęło na rozwój strategii, a te z kolei spowodowały intensyfikację metod. Obrazuje to rysunek 1.

Rysunek 1. Rozwój teorii wychowania – lata heterogeniczności



Źródło: opracowanie własne.

Oprócz tego coraz częściej sięga się do nieco zapomnianego i wciąż niedostatecznie opisanego dorobku 20–lecia międzywojennego, w tym pedagogów (m. in. Andrzeja Niesiołowskiego), którzy propagowali istotne wyznaczniki wychowania społecznego, w tym kondycję rodziny, kulturę społeczną i rolę oświaty³⁴.

³¹ M. Czerepaniak–Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 230–232.

³² Tamże.

³³ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Uczenie się z innymi i od innych jako wartość w procesie edukacji międzykulturowej*, [w:] *Współczesne konteksty pedagogiki międzykulturowej*, red. M. Guzik–Tkacz, A. Józefowicz, A. J. Siegień–Matyjewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko–Mazurskiego, Olsztyn 2014, s. 197–201.

³⁴ J. Kostkiewicz, *Humanistyczna Pedagogika Społeczna jako pogranicze i obszar wspólny z katolicką nauką społeczną. Szkic zagadnienia*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2016, nr 2, s. 59–61.

W tak nakreślonym kontekście wielowymiarowości wychowania, warto byłoby sprawdzić, czy dzisiejsi młodzi rodzice wychowują swoje dzieci w obrębie współczesnych teorii wychowania, czy też wybierają jedynie elementy tych teorii, a może tworzą własne. Innymi słowy, czy teoria ma swoje realne przełożenie na wychowanie.

Dodatkowo warto zaznaczyć istotę kategorii wiedzy potocznej, opisywanej m.in. przez Romana Lepperta. Ta intuicyjna wiedza ma miejsce w świecie codziennych sytuacji wychowawczych w relacji rodzic–dziecko³⁵. Andrzej M. de Tchorzewski pisze: „Każdy człowiek dorosły, a zwłaszcza podmioty wychowujące, czyli rodzice, dziadkowie, ale również i inne osoby, dla których uczestnictwo w procesie wychowania nie ma charakteru działań profesjonalnych, posiadają własny system ogólnych, a także szczegółowych twierdzeń, niekiedy luźno powiązanych ze sobą, za pomocą których wyjaśniają osobiste, indywidualne projekty wychowawcze, których podstawą jest najczęściej wiedza wynikająca z obserwacji i doświadczenia życiowego w obszarze różnych praktyk wychowawczych”³⁶.

Wiedza wychowawcza, wynikająca z potocznej teorii wychowania, jest niejednokrotnie podstawą działań pedagogicznych rodziców. Istotne zatem staje się jej analizowanie oraz próba zrozumienia. Jak podaje Aldona Jawłowska: „Istnieje nieustanna konieczność zajmowania się tą kategorią, gdyż to właśnie wiedza potoczna najczęściej wyznacza kierunek naszego działania, jak również odpowiada za znaczenia, które przypisujemy poszczególnym faktom i zjawiskom zachodzącym w otaczającej nas rzeczywistości”³⁷. Wielokierunkowość wychowania sprawia, iż rodzice posługują się wiedzą potoczną, nie nazywając swoich działań konkretnymi terminami pedagogicznymi. Mogą być zatem nieświadomi swoich preferencji wychowawczych oraz ich kształtowania się.

W warunkach praktyki pedagogicznej istotne jest również podejście filozoficzne odnoszące się do rozumienia rzeczywistości i sposobu myślenia o człowieku. Robert Kwaśnica opisuje doświadczenie człowieka jako całość, nie podejmując podziału na składniki osobowościowe. Podkreśla, że: „elementów składowych ludzkiego doświadczenia nie można od siebie oddzielić, nie można ich wyodrębnić na podobnej zasadzie, co obiekty należące do świata zewnętrznego. Składowe doświadczenia – takie np. jak: wartości, wiedza, operacje myślowe itp. – są zespolone w jedną całość i nie

³⁵ R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.

³⁶ A. M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 74.

³⁷ A. Jawłowska, *Kategoria potoczności*, Wydawnictwo Instytut Kultury, Warszawa 1991, s. 6.

funkcjonują (nie wpływają na działanie człowieka) w oderwaniu od siebie”³⁸. W takim kontekście autor analizuje dwie racjonalności: adaptacyjną i emancypacyjną. Racjonalność adaptacyjna została omówiona na podstawie rozważań Alfreda Schütza. Jest to: „koncepcja doświadczania świata, która nie zauważa własnej genezy”³⁹. Człowiek nie podejmuje refleksji, czym jest otaczająca go rzeczywistość, „dlaczego stawia on sobie takie, a nie inne pytania i dlaczego tak, a nie inaczej na nie odpowiada”⁴⁰. Tymczasem świat jest już uporządkowany znaczeniowo, poprzez próby podejmowane przez człowieka na przestrzeni dziejów, mające na celu nazywać nowe sytuacje, które go otaczają. Adaptacja będzie zatem akceptacją zastanego porządku.

W odniesieniu do praktyki wychowawczej, racjonalność adaptacyjną można przyporządkować do podejścia behawioralnego oraz konserwatywnego jako przywiązania do tradycyjnych wartości i norm. Racjonalność emancypacyjna to ciągłe poszukiwanie odpowiedzi, stawianie sobie nowych pytań. Zastany porządek można zmieniać, a zatem należy podejmować ciągłą refleksję nad tym, dlaczego jest tak, a nie inaczej. Człowiek jest świadomy poszukiwania oraz tego, że świat nie jest skończony w swym opisie i rozumieniu. Racjonalność adaptacyjną można zaś przyporządkować do podejścia humanistycznego oraz do podejścia liberalnego.

Wielość dostępnych orientacji i nurtów potencjalnie daje możliwość wyboru określonych zachowań (reakcji) wychowawczych oraz zwiększa ilość potencjalnych możliwych preferencji wychowawczych.

1.1.2. Rodzina – problemy definicyjne

Rodzina jako pierwsza wspólnota w życiu człowieka leży w obszarze zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Wyjątkowość tej grupy sprawia, iż rozważania na jej temat charakteryzują się złożonością, a badania mają często charakter interdyscyplinarny. Już na poziomie definicji pojęcia „rodzina” można zaobserwować trudność w precyzyjnym ujęciu jej wszystkich komponentów. Definiowaniem rodziny zajmują się m.in.: socjologia, pedagogika, psychologia, antropologia czy teologia. Każda

³⁸ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 9.

³⁹ Tamże, s. 109–110.

⁴⁰ Tamże, s. 110–111.

z definicji zwraca uwagę na inny aspekt np. więź, funkcję społeczną czy komponent emocjonalny. Wielość definicji wymaga pewnego uporządkowania.

Lucjan Kocik, analizując sposoby definiowania rodziny, przytacza cztery omawiane przez kanadyjskich badaczy Lyle E. Larsona, J. Waltera Goltz'a i Charlesa Hobartha podejścia: strukturalne, funkcjonalne, uniwersalne oraz inkluzywne⁴¹.

Podejście strukturalne akcentuje skład i członkostwo. Rodzinę tworzą osoby powiązane ze sobą biologicznie lub społecznie (adopcja). Jest to przynajmniej jeden rodzic i jedno dziecko mieszkający ze sobą. Małżeństwo rozumiane jest jako związek kobiety i mężczyzny, społecznie zaakceptowany. Małżonkowie mieszkają w tym samym miejscu. Przykładem definicji rodziny w obrębie tego podejścia może być ta zaproponowana przez Wincentego Okonia, która określa rodzinę jako: „małą grupę społeczną, składającą się z rodziców, ich dzieci i krewnych; rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi – więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie”⁴². Definicja określa strukturę rodziny, dodatkowo podkreśla rolę więzi między jej członkami.

Podejście funkcjonalne zwraca uwagę na funkcje, które rodzina pełni wobec swoich członków i społeczeństwa. Rodzina w ramach tego podejścia jest definiowana jako instytucja, która – wypełniając swoje określone funkcje – przyczynia się do jej prawidłowego funkcjonowania, przynosząc także społeczne korzyści. W tym ujęciu mieści się definicja rodziny zaproponowana przez Franciszka Adamskiego, który uważa, że rodzina to: „instytucja realizująca podstawowe funkcje społeczne, to znaczy takie, bez których nie można sobie wyobrazić istnienia i funkcjonowania społeczeństwa”⁴³.

Podejście uniwersalne zakłada, że rodzina to grupa osób spokrewnionych więzami określonymi przez małżeństwo, której zadaniem jest prokreacja i socjalizacja. Za rodzinę uznaje się także monoparentalność oraz dzieci przysposobione. Rodziną nie będą, w tym ujęciu, pary bez dzieci.

Podejście inkluzywne (otwarte) kładzie nacisk na relacje. Rodzina rozumiana jest jako dobrowolna i prywatna grupa osób dorosłych oraz dzieci, połączonych uczuciem i więziami rodzinnymi. Definicją, najczęściej przytaczaną w odniesieniu do podejścia

⁴¹ L. Kocik, *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2006, s. 68–72.

⁴² *Rodzina*, [w:] *Nowy słownik pedagogiczny*, red. W. Okoń, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 337.

⁴³ F. Adamski, *Rodzina. Wymiar...*, dz. cyt. s. 34.

otwartego, jest ta określona w 1994 roku przez kanadyjski ośrodek badań nad rodziną The Vanier Institute of the Family. Zakłada ona, że rodzinę tworzy dowolna kombinacja dwóch lub więcej osób, które są powiązane ze sobą przez wzajemną umowę, narodziny i/lub adopcję i które wspólnie przyjmują odpowiedzialność za różne czynności np. utrzymanie, opiekę nad członkami grupy, prokreację, socjalizację dzieci, społeczną kontrolę, produkcję, konsumpcję oraz efektywną pielęgnację emocjonalną (np. miłość)⁴⁴. Analizowana przez L. Kocika klasyfikacja porządkuje wielość podejść poprzez wyodrębnienie najważniejszych cech, które w danej definicji są zaakcentowane.

Inne podejście do definicji rodziny przedstawiają Stanisław Kawula i Andrzej W. Janke. Zwracają oni uwagę, iż w pedagogice podkreśla się pewne kategorie, które wyznaczają definiowanie rodziny: środowisko – grupa, instytucja – system oraz wspólnota⁴⁵. Komponenty te wyznaczają postrzeganie wychowania. Maria Ziemska zauważa, że: „rodzina jest małą naturalną grupą społeczną, w której centralnymi rolami są role matki i ojca, stanowiącą całość względnie trwałą, podlegającą dynamicznym przekształceniom, opartą na zastanych tradycjach społecznych oraz nowotworzonych własnych obyczajach”⁴⁶. Józefa Brągiel uznaje rodzinę za: „podstawowe, naturalne i pierwotne środowisko”⁴⁷. Zbigniew Tyszka uważa, że: „rodzina stanowi integralną część każdego społeczeństwa; stanowi jego najmniejszą i podstawową komórkę. Jest najważniejszą grupą społeczną, grupą podstawową, z którą człowiek jest ściśle związany znaczną częścią swojej osobowości i ważnymi pełnionymi przez siebie rolami społecznymi”⁴⁸. Z kolei Irena Jundził uważa, że rodzina „tworzy naturalne środowisko wychowawcze, w którym główne elementy stanowią interakcje zachodzące między poszczególnymi jej członkami”⁴⁹. Aleksander Kamiński podkreśla, iż: „rodzina jest podstawową wspólnotą życia, głównie emocjonalną, gdzie w czasie wszystkich lat życia następuje wzajemne wyrównanie poglądów i ocen, gdzie ludzie kontaktują się całą osobowością, a dom – to podpora emocjonalna, ostoja bezpieczeństwa psychicznego”⁵⁰.

⁴⁴ Vanier Institute of the Family, [online:] <https://vanierinstitute.ca/> [dostęp: 27.04.2019].

⁴⁵ S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 257.

⁴⁶ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 36.

⁴⁷ J. Brągiel, *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowanie sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994, s. 12.

⁴⁸ *Rodzina*, [w:] *Encyklopedia...*, dz. cyt., s. 695.

⁴⁹ I. Jundził, *Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania*, Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa 1983, s. 16–17.

⁵⁰ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972, s. 82.

Nie sposób przytoczyć wszystkich definicji rodziny. Ich wielość wynika ze zmian, które jej towarzyszą. Na przestrzeni lat wraz z rozwojem społeczeństw podstawowa komórka społeczna ewoluowała. Z biegiem lat pojawiają się także nowe grupy, które określają się jako rodzina i które chcą być jako rodzina postrzegane i definiowane.

1.2. Zarys zmian rodziny na tle historycznym

Najwyraźniejsze zmiany rodziny w ostatnich stuleciach obrazują trzy okresy historyczne: epoka preindustrialna, epoka industrialna oraz epoka postindustrialna. Odpowiednio do nich przypisuje się rodzinę tradycyjną, nowoczesną i ponowoczesną. Przyjęty podział opisywany jest przez Zbigniewa Tyszkę⁵¹. Podkreśla on, że: „zrozumienie procesów i kondycji rodziny współczesnej wymaga genetycznego podejścia, spojrzenia wstecz, prześledzenia uwarunkowań i logiki jej przeistoczeń w dłuższym okresie, z wyróżnieniem naturalnie wyodrębniających się etapów społecznych przemian makrostrukturalnych i mikrostrukturalnych”⁵².

1.2.1. Rodzina epoki preindustrialnej

Epoka preindustrialna (XVIII wiek, przed pojawieniem się maszyny parowej w Europie) to okres społeczeństwa feudalnego, który cechował się sztywną strukturą oraz podziałem na klasy⁵³. Chłopi zajmowali się głównie rolnictwem, a klasa robotnicza – rzemiosłem. W miastach rozwijał się handel. Jak zauważa Henryk Bednarski: „W okresie preindustrialnym w produkcji i usługach dominowały małe jednostki pracy, stanowiące własność poszczególnych rodzin. Były to warsztaty rzemieślnicze, sklepy, w których – oprócz właściciela i zarazem szefa – byli zatrudnieni pozostali członkowie rodziny. Rodzina była bowiem ściśle zespolona z warsztatem pracy”⁵⁴.

Rodzina w tym czasie charakteryzowała się również odpowiednią strukturą oraz pełniła odpowiednie funkcje, głównie ekonomiczną oraz opiekuńczo-socjalizacyjną⁵⁵.

⁵¹ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s.13–19.

⁵² Tamże., s. 13.

⁵³ I. Żeber-Dzikowska, *Kierunki przemian rodziny w Polsce w obliczu globalizacji*, „Drohiczyński Przegląd Naukowy”, 2013, nr 5, s. 177.

⁵⁴ H. Bednarski, *Przemiany struktury i funkcji rodzin polskich w XX i XXI wieku*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, 2008, nr 1–2, s. 201.

⁵⁵ Z. Tyszka, *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki przemian*, [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001, s. 193–195.

Jak podaje Justyna Czekajewska: „silne powiązanie roli rodzinnej z produkcyjną było podstawą rygorystycznego przestrzegania zasad, narzuconych reguł oraz realizacji interesów całej wspólnoty przez poszczególnych członków klanu. Potrzeby jednostkowe w tym systemie nie były spełniane”⁵⁶. W rodzinie tradycyjnej interes grupy przewyższał interes jednostki, która dla dobra ogółu musiała podporządkować się obowiązującym regułom.

Rodzina tradycyjna składała się z rodziców, dzieci, a także krewnych. Często była rodziną wielopokoleniową i wielodzietną. Charakteryzowała się dbałością o tradycję i szacunkiem do religii. Rodzina pozostawała w bliskich relacjach z sąsiadami – była to rodzina otwarta, poddana nieformalnej kontroli ze strony lokalnych społeczności. Rodzinę preindustrialną charakteryzował klarowny podział ról i przynależnych do nich obowiązków. H. Bednarski zauważa, że: „(...) ściśle określone role społeczne żony, męża, ojca, matki, syna, córki itp. stanowiły kwintesencję zachowania i postępowania członków rodziny względem siebie, ale i względem osób postronnych”⁵⁷.

Na czele rodziny tradycyjnej stał ojciec, czyli żywiciel rodziny⁵⁸. To on wyznaczał zasady współżycia w gospodarstwie, zasiadał pierwszy do stołu, a jego głównym zadaniem była ochrona rodziny, zapewnienie jej bytu⁵⁹. Do głównych zadań dzieci należały: posłuszeństwo, zaangażowanie w religijność oraz szacunek dla tradycji. W przyszłości dzieci miały opiekować się członkami rodziny, którzy nie będą w stanie już pracować, np. starszymi rodzicami. Chłopcy od najmłodszych lat uczeni byli, głównie przez ojców, rzemiosła lub pracy w polu. Dziewczynki natomiast uczyły się oporządzania gospodarstwa domowego – karmienia zwierząt, przygotowywania posiłków, opieki nad młodszym rodzeństwem. Dziecko postrzegane było w kilku aspektach: jako dar Boży, jako pomoc w pracy fizycznej, jako swego rodzaju „ubezpieczenie” na przyszłość lub jako następca, spadkobierca majątku⁶⁰. Matka przekazywała córce wiedzę o życiu małżeńskim, w tym o potrzebie podporządkowania się mężowi. Głównym zadaniem kobiety było wyjście za mąż, a następnie wypełnianie obowiązków żony i matki. Zawarcie związku małżeńskiego było naturalnym, kolejnym etapem życia.

⁵⁶ J. Czekajewska, *Przemiany życia rodzinnego. Studium etyczne*, Wydawnictwo Tako, Toruń 2014, s. 15.

⁵⁷ H. Bednarski, *Przemiany struktury i funkcji...*, dz. cyt. s. 202.

⁵⁸ W. Śmigieński, *Modele życia rodzinnego. Studium demograficzno-społeczne na przykładzie łódzkiej młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 43–45.

⁵⁹ A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 13–15.

⁶⁰ L. Dyczewski, *Kulturowe aspekty wartości dziecka a urodzenia*, [w:] *Systemy wartości a procesy demograficzne*, red. K. Slany, A. Małek, I. Szczepaniak–Wiecha, Kraków 2003, s. 137–143.

Niejednokrotnie podyktowane było rozsądkiem czy wolą rodziców, a niekoniecznie wiązało się z głębszym uczuciem miłości⁶¹.

1.2.2. Rodzina epoki industrialnej

Rodzina epoki industrialnej została wykreowana wraz z rozwojem nauki i techniki, obserwowanym w XIX wieku w Europie. Powstające nowe formy produkcji pozwalają nazywać ten okres rewolucją przemysłową⁶². W tym czasie zaczęły się pojawiać idee wolności, równości i demokracji. Obserwowano również wyż demograficzny, co powodowało powstawanie nowych form produkcji na większą skalę. Małe warsztaty zostały zastąpione większymi fabrykami, rozwijał się handel i usługi, malała natomiast liczba osób zajmujących się rolnictwem. Młodzi ludzie migrowali ze wsi do miast w poszukiwaniu pracy i godnych warunków życia. Jak podkreśla Agnieszka Regulska: „Zatrudnienie indywidualnych pracowników w fabrykach i zakładach produkcyjnych (zerwanie z zasadą zbiorowej pracy rodziny) spowodowało konieczność wykonywania pracy poza domem oraz zdeorganizowało dotychczasowe życie rodzinne i rytm codziennych zajęć”⁶³. Rozwijała się postawa niezależności międzypokoleniowej. Rodzina uniezależniała się i oddalała się od rodzin generacyjnych, następowało wygasanie kontaktów z kolejnymi pokoleniami. Zmieniał się także kontakt rodziny z innymi systemami, względem poprzedniej rodziny tradycyjnej. Jak uważa M. Ziemska: „Powiązania rodziny małej (dwupokoleniowej) z mikrostrukturami wspólnotowymi słabną (np. więź sąsiedzka)”⁶⁴.

Cywilizacja rozwoju nauki i techniki poprzez wzrost ekonomiczny społeczeństw niosła za sobą zmiany w stylu życia ówczesnych rodzin. Powstawał nowy model rodziny, tzw. industrialnej. Była ona mała, przeważnie dwupokoleniowa, posiadająca własne miejsce zamieszkania. Znaczenia nabierały również więzi emocjonalne między żoną i mężem oraz rodzicem i dzieckiem. W rodzinie częściej rozmawiało się o swoich uczuciach lub opiniach. Zdystansowana więź między rodzicami i dzieckiem została zastąpiona swobodą w wyrażaniu swoich poglądów i uczuć. Zmieniała się także pozycja

⁶¹ H. Bednarski, *Przemiany struktury i funkcji...*, dz. cyt. s. 200.

⁶² Z. Tyszka *Rodzina we współczesnym...*, dz. cyt. 13–19.

⁶³ A. Regulska. *Przeobrażenia w modelu i funkcjach rodziny na przestrzeni XIX–XX wieku*, „Studia nad Rodziną”, 2011, nr 15/1–2, (28–29), s. 236.

⁶⁴ Z. Tyszka, *Rodzina współczesna – jej geneza...*, dz. cyt. s. 196.

kobiety w rodzinie⁶⁵. Ze względu na podejmowanie pracy przez obojga rodziców zwiększyła się potrzeba zabezpieczenia ze strony instytucji opiekuńczych. Rozwijały się również ośrodki kultury, zwłaszcza w miastach, gdzie po pracy robotnicy mogli spotykać się i spędzać w swoim gronie czas wolny. Podnosił się poziom wykształcenia w społeczeństwie, rozwijała się również medycyna, co wpłynęło na jakość i długość życia człowieka⁶⁶. W rodzinie industrialnej potrzeby jednostki plasowały się na równi z potrzebami grupy, lub czasami były nawet od nich ważniejsze. Człowiek zaczął określać siebie w kontekście „ja”, a nie „grupa”⁶⁷. Wiązało się to z odpowiedzialnością za własne czyny i decyzje.

Rodzina tego okresu borykała się z nowymi, dotąd nieznanymi problemami np. podziałem opieki nad dzieckiem (rodzice pracowali, a dziadków lub innych krewnych nie było w pobliżu) lub spełnianiem się zawodowo i równoległe dbaniem o innych członków rodziny.

1.2.3. Rodzina postindustrialna

W połowie XX wieku nastąpił bardzo intensywny rozwój cywilizacji nauki i techniki. Nowe technologie pozwalały na szybki przepływ informacji, a migracje ludności na przenikanie się różnych kultur. Praca fizyczna w dużym stopniu została zastąpiona pracą umysłową, co przyczyniło się do wzrostu zapotrzebowania na wysoce wykwalifikowaną kadrę. Obserwuje się upowszechnienie wiedzy na poziomie wyższym. Rozwój ten trwa do dziś.

Wraz ze zmianą społeczeństwa – zmienia się rodzina. Współczesna rodzina, nazywana nuklearną lub postindustrialną, jest najczęściej małą, dwupokoleniową grupą. W badaniach CBOS przeprowadzonych w 2019 roku Polacy wskazali na taki model rodziny jako najczęściej występujący: „niezmiennie od lat dominującym typem rodziny jest wielopokoleniowa, nuklearna – składająca się z rodziców i dzieci. Obecnie niemal połowa respondentów (49%) realizuje ten model, co stanowi niewielki wzrost w stosunku do 2013 roku. Praktycznie nie zmienił się odsetek osób żyjących w dużej, wielopokoleniowej rodzinie (22%) oraz w małżeństwie bez dzieci (11%). Co dziesiąta

⁶⁵ I. Żeber-Dzikowska, *Kierunki przemian rodziny...*, dz. cyt. s. 177–178.

⁶⁶ A. Kwak, *Rodzina w dobie...*, dz. cyt. s. 15–18.

⁶⁷ B. Więckiewicz, *Zmiana wartości dziecka w rodzinie w procesie przemian społeczno-gospodarczych*, [w:] *Rodzina, wartości, przemiany*, red. M. E. Ruszel, Fundacja Uniwersytecka, Stalowa Wola 2010, s. 16–18.

osoba żyje obecnie samotnie (10%) i jest to o dwa punkty procentowe mniej niż przed sześcioma laty”⁶⁸.

Zmiana struktury rodziny względem wcześniejszych epok niesie również zmiany w życiu rodzinnym. Renata Doniec zauważa, że zmiany strukturalne rodziny „obejmują zmiany w strukturze zewnętrznej i wewnętrznej, a dokładniej w jej składzie osobowym oraz w modelach i wzorach stosunków między członkami rodziny”⁶⁹. Rodzice pracują zawodowo, spełniają swoje pasje, dbając o wysoki poziom satysfakcji z życia. Role męża i żony ujednolicają się, a sami małżonkowie są dla siebie partnerami. Rodzina zwykle nie utrzymuje więzi sąsiedzkich oraz pokoleniowych⁷⁰.

Zmianie ulega również wychowanie dziecka. Jego pozycja w rodzinie nie jest marginalizowana, wręcz przeciwnie – dziecko jest traktowane priorytetowo. Rodzice częściej poszukują najlepszych metod wychowawczych w poradnikach, mają dostęp do wiedzy naukowej z zakresu pedagogiki lub psychologii, korzystają również z rad nauczycieli i innych specjalistów. W związku z tym współczesna szkoła staje przed nowymi zadaniami. Z uwagi na pracę rodziców dziecko większość swojego dnia spędza w instytucjach, w których rozwiązywane są problemy wychowawcze⁷¹. A. Regulska zaznacza: „zależność dziecka od rodziny w zakresie opieki, wychowania i kształcenia została poważnie ograniczona, gdyż rodzina nie jest już jedynym środowiskiem kształtującym młodego człowieka. Coraz większą rolę w tym zakresie odgrywają żłobki, przedszkola, szkoły i świetlice. Z drugiej strony dzieci dłużej się kształcą i dłużej pozostają na utrzymaniu rodziców – później wchodzą w dorosłe życie, podejmują pracę zawodową, zawierają małżeństwa oraz stają się rodzicami”⁷². Natomiast Aldona Molesztak zaznacza, iż: „współczesna rodzina to wspólnota osób mających jasno sprecyzowaną wizję: współpracy, wzajemnego zaufania małżonków i dzieci, ale również poczucia wolności w rodzinie i afirmacji autonomii każdego członka”⁷³.

Zmiany rodziny – a przede wszystkim obecny jej kształt – stały się tematem wielu badań. W obecnym dyskursie dotyczącym współczesnej rodziny pojawiają się dwie kategorie: kryzysu rodziny lub jej ewolucji. Jak zaznacza A. Błasiak: „wynika to

⁶⁸ M. Bożewicz, *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*, Komunikat z badań CBOS, 2019, nr 46, s. 2.

⁶⁹ R. Doniec, *Rodzina wielkiego miasta. Przemiany społeczno-moralne w świadomości trzech pokoleń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 16.

⁷⁰ Z. Tyszka, *Rodzina współczesna – jej geneza...*, dz. cyt. s. 196–197.

⁷¹ P. Pindera, *Wpływ rodziny i szkoły na postawy społeczno-moralne uczniów szkoły podstawowej*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2006, nr 3(4) (32–33), s. 162–164.

⁷² A. Regulska, *Przeobrażenia w modelu...*, dz. cyt., s. 244.

⁷³ A. M. Molesztak, *Dynamika współczesnej rodziny*, „Horyzonty Wychowania”, 2017, t. 16, nr 38, s. 83.

z obecnego dzisiaj przejścia od ujmowania rodziny w kategoriach instytucji do postrzegania rodziny w kategoriach dynamicznych relacji wewnątrzrodzinnych”⁷⁴. Kryzys rodziny opisywany jest m.in. ze względu na wzrost liczby rozwodów, spadek dzietności, rezygnację z usankcjonowania prawnego związku⁷⁵. Badania koncentrują się na ujęciu rodziny jako instytucji, która ulega zmianom, skupiają się także na związkach między rodziną a grupami społecznymi oraz opisują przeobrażenia w realizacji funkcji rodziny. Podejście drugie akcentuje zmiany i ewolucję rodziny. Skupia się na doświadczeniu człowieka w rodzinie, odkryciu i opisie procesów, które w niej występują⁷⁶.

1.3. Rodzina w nauczaniu Kościoła katolickiego

Rodzina jako podstawowy byt opisywana jest już w Biblii. Stworzenie człowieka przez Boga na jego obraz i podobieństwo, stworzenie przez niego mężczyzny i kobiety było powołaniem do życia w rodzinie. Bóg pobłogosławił małżeństwo w raju, wyznaczając mu zadania: „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną; abyście panowali nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi” (Rdz 1, 28). Koncepcja rodziny jest szerzej poruszana w Nowym Testamencie. Słowo Boże było wstępem do rozwoju troski Kościoła o rodzinę. Jej wyrazem są nieustanne próby zrozumienia przesłania Boga względem rodziny oraz przybliżenie religijnego ujęcia jej funkcjonowania.

W Ewangelii wg św. Mateusza czytamy: „Czy nie czytaliście, że Stwórca od początku stworzył ich jako mężczyznę i kobietę? I rzekł: Dlatego opuści człowiek ojca i matkę i złączy się ze swoją żoną, i będą oboje jednym ciałem. A tak już nie są dwoje, lecz jedno ciało. Co więc Bóg złączył, niech człowiek nie rozdziela”⁷⁷. W tym fragmencie uwaga zostaje zwrócona na istotę małżeństwa, jego nierozzerwalność. Z kolei św. Paweł w Pierwszym Liście do Koryntian zaznaczył: „Tym zaś, którzy trwają w związkach małżeńskich, nakazuję nie ja, lecz Pan: Żona niech nie odchodzi od swego męża! Gdyby

⁷⁴ A. Błasiak, *Tendencje zmian we współczesnych rodzinach w ponowoczesności*, „Horyzonty Wychowania”, 2019, t. 18, nr 45, s. 16.

⁷⁵ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym...*, dz. cyt., s. 20–25.

⁷⁶ J. Ostrouch-Kamińska, *Przełom, przejścia, przesunięcia. Rodzina w procesie zmian*, „Pedagogika Społeczna”, 2017, nr 2(64), s. 83–93.

⁷⁷ *Ewangelia wg Św. Mateusza, Działalność Jezusa w Judei i Jerozolimie*, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1989, Mt 19.

zaś odeszła, niech pozostanie samotną albo niech się pojedna ze swym mężem. Mąż również niech nie oddała żony”⁷⁸. Te dwa fragmenty wskazują na ogromne znaczenie rodziny w życiu człowieka przy zachowaniu jej odpowiedniego charakteru wyrażonego w małżeństwie. Na podstawie Słowa Bożego, dokumenty Kościoła komentują to znaczenie. Obszerne nauczanie Kościoła o małżeństwie i rodzinie ma swoje odzwierciedlenie m.in. w encyklikach, adhortacjach oraz listach apostoelskich. Tematyka małżeństwa i rodziny znajduje się także w Katechizmie Kościoła katolickiego, Kodeksie prawa kanonicznego oraz Karcie Praw Rodziny.

W tym miejscu warto przytoczyć kilka fragmentów nauczania Kościoła dotyczących rodziny. Paweł VI w Przemówieniu w Nazarecie podkreślił: „Niech Nazaret nauczy nas, czym jest rodzina, jej wspólnota miłości, jej surowe i proste piękno, jej święty i nierozzerwalny charakter. Uczmy się od Nazaretu, że wychowanie rodzinne jest cenne i niezastąpione i że w sferze społecznej ma ono pierwszorzędne i niezrównane znaczenie”⁷⁹. Zwracając uwagę na nierozzerwalność małżeństwa oraz wspólnotę, którą tworzy rodzina, Paweł VI odwołał się do wcześniej przytoczonych fragmentów Pisma Świętego. Z kolei konstytucja duszpasterska *Gaudium et spes* w taki sposób opisuje rodzinę: „(...) głęboka wspólnota życia i miłości małżeńskiej ustanowiona przez Stwórcę i unormowana Jego prawami, zawiązuje się przez przymierze małżeńskie, czyli przez nieodwołalną osobistą zgodę. W ten sposób aktem osobowym, przez który małżonkowie wzajemnie się sobie oddają i przyjmują, powstaje z woli Bożej instytucja trwała także wobec społeczeństwa”⁸⁰. W tym krótkim fragmencie dokumentu Soboru Watykańskiego II ukazana została istota „kolebki życia i miłości”⁸¹. Nauczanie Kościoła katolickiego akcentuje moment zawarcia związku małżeńskiego, który jest wyrazem miłości z woli Boga. Małżeństwo jest nierozzerwalne, a małżonkowie nieodwołalnie przyjmują wszystkie prawa i obowiązki z niego wynikające. Społeczna nauka Kościoła nakreśla również, iż rodzina jest instytucją, która służy społeczeństwu. Wypełnia swoje zadania, które Jan Paweł II, powołując się na obrady soborowe, opisał w adhortacji apostoelskiej

⁷⁸ *Pierwszy List do Koryntian*, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1989, 1 Kor 7,10 n.

⁷⁹ Paweł VI, *Przemówienie w Nazarecie*, Nazaret 1964.

⁸⁰ Sobór Watykański II, *Gaudium et spes*, Konstytucja duszpasterska, Rzym 1965, s. 48.

⁸¹ B. Biela, *Rodzina domowym Kościołem – aspekt pastoralny*, [w:] *Dom, w którym rodzi się wspólnota. Rodzina, społeczeństwo, kościół*, red. A. Malina, „Studia i Materiały Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, Wydawnictwo Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, nr 69, s. 70.

Familiaris consortio: tworzenie wspólnoty osób, służba życiu, udział w rozwoju społeczeństwa, uczestnictwo w życiu i posłannictwie Kościoła⁸².

W Liście do rodzin *Gratissimam sane* Jan Paweł II podkreśla istotę wspólnotowości: „Rodzina jako wspólnota osób jest równocześnie pierwszą ludzką „społecznością”. Rodzina powstaje wówczas, gdy urzeczywistnia się przymierze małżeńskie, które otwiera małżonków na dozągoną wspólnotę miłości i życia, dopełniając się w sposób specyficzny poprzez zrodzenie potomstwa”⁸³. W tym miejscu warto także zwrócić uwagę na rozważania Jana Pawła II, które miały miejsce w trakcie środowych audiencji, dotyczące m.in. sakramentalności małżeństwa: „Tylko miłość stwarza dobro i tylko ona pozwala się ostatecznie dostrzec poprzez wszystkie jego wymiary i profile w stworzeniu, a zwłaszcza w człowieku”⁸⁴.

Papież Franciszek w encyklice *Lumen fidei* również pisze o głębokim sensie małżeństwa: „Przrzeczenie miłości na zawsze staje się możliwe, gdy odkrywamy większy od naszych projektów plan, który nas wspiera i pozwala nam ofiarować ukochanej osobie całą przyszłość”⁸⁵. Wszystkie definicje i opisy w zaprezentowanych fragmentach dokumentów łączy kilka określeń, istotnych w katolickim postrzeganiu rodziny. Są to: miłość, wspólnota, nierozzerwalność oraz swego rodzaju posługa społeczeństwu.

Zainteresowanie Kościoła rodziną związane jest z jej istotą samą w sobie – jest ona środowiskiem wychowywania kolejnych pokoleń kształtujących społeczeństwo. Roman Jusiak podkreśla, że: „zasadniczo możemy mówić o trzech podstawowych społecznościach, które niejako ze swej natury są predestynowane do realizowania wychowywania społecznego; są to: rodzina, państwo i wspólnoty religijne (Kościoły), a inne instytucje mają niejako charakter pomocniczy”⁸⁶. Życie społeczne, czyli funkcjonowanie w społeczeństwie, jest jednym z celów wychowawczych, który powinien być realizowany przy współpracy wszystkich trzech komponentów. Stąd też zainteresowanie Kościoła rodziną, a szerzej – także szkołą, w tym pedagogizacją

⁸² Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, Rzym 1981.

Należy zaznaczyć, iż Jan Paweł II nazywany jest „papieżem rodziny” ze względu na swoje zainteresowanie tematyką małżeństwa i rodziny w życiu Kościoła oraz liczbę dokumentów jej poświęconych, m.in. *Familiaris consortio* z 1981 r., List do dzieci z 1994 r., List *Mulieris dignitatem* z 1988 r., *Evangelium vitae* z 1995 r., List do rodzin z 1994 r. oraz cykl katechez środowych o rodzinie 1979–1984.

⁸³ Jan Paweł II, *List do rodzin „Gratissimam Sane”*, 1994, s. 7.

⁸⁴ Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, red. S. Dziwisz, J. Kowalczyk, T. Rakoczy, Lublin 1986, s. 65.

⁸⁵ Franciszek, *Lumen fidei*, Rzym 2013, s. 52.

⁸⁶ R. Jusiak, *Wychowanie społeczne w katolickiej rodzinie*, „Pedagogika Rodziny”, 2012, nr 2(1), s. 63.

rodziców, oraz społecznością lokalną. Głównym zadaniem wychowawczym w takim kontekście jest wychowanie do wartości. To rodzina – jako podstawowe i pierwsze środowisko w życiu dziecka – przekazuje prawdy wiary i moralności wynikające z wiary chrześcijańskiej. Wacław Kędzior opisuje to, czego dowiadyuje się dziecko w rodzinie katolickiej: „uczy się miłości Boga i miłości Ojczyzny. Relacji opartych na zasadach wiary sformułowanych w Chrystusowym Przykazaniu Miłości. Rodzina osłania dziecko przed złem. Jest jego naturalnym schronieniem i azylem. Uczy kochać miłością bezinteresowną, miłością Chrystusową, a w końcu zjednoczona z Nim i w Nim (udział w życiu sakramentalnym, którego centrum jest Eucharystia) staje się łonem świętości i drogą do ostatecznego spotkania z Bogiem”⁸⁷.

Rodzice poprzez sytuacje wychowawcze, codzienne spotkania w relacji, swoją postawę i swoje poglądy prezentują świat, którego uczy się dziecko. D. Opozda zwraca uwagę na istotny aspekt, mianowicie na: „wartości, które preferują rodzice, nadają charakter i wyznaczają ramy wychowania rodzinnego przede wszystkim w wymiarze określania przez nich celów wychowania i odnajdywania motywacji do wychowania dziecka. W tym znaczeniu można i należy mówić, że system wartości przyjęty przez rodziców jest drogą wychowania w rodzinie”⁸⁸. Oznacza to, że rodzice wyznaczają drogę, którą podąża dziecko w poznaniu wartości. Poprzez uświadamianie, tłumaczenie, wspólne odkrywanie oraz swoją postawę rodzice uwidaczniają szerszy kontekst doświadczania świata. To również oni jako pierwsze znaczące osoby w życiu dziecka, uczą refleksji w nazywaniu i rozumieniu wartości. Najpierw jednak wychowujący powinni zrozumieć prawdę, którą niesie wiara w Boga. W rozumieniu wiary katolickiej rodzice – jako przykład dla potomstwa – muszą najpierw sami odkryć wiarę i potrzebę jej praktykowania, tak by mogli w pełni przekazywać wartości z nią związane. Tylko wtedy możliwe jest dawanie prawdziwego świadectwa.

Rodzina jest pierwotną grupą dla człowieka. Socjologia wyraźnie zaznacza, że owa grupa tworzy społeczną naturę osoby⁸⁹. Członkowie tworzą relację w obrębie małej grupy, którą można nazwać mikrostrukturą, a ta z kolei wchodzi w skład makrostruktury, jaką jest całe społeczeństwo. Stąd też wynika zainteresowanie rodziną w kontekście religijnym. Skoro w rodzinie wzrasta człowiek, który jest członkiem społeczeństwa, staje

⁸⁷ W. Kędzior, *Wychowanie katolickie we współczesnej rodzinie polskiej. Szanse i zagrożenia*, „Pedagogika Katolicka”, 3/2010, nr 7, s. 129.

⁸⁸ D. Opozda, *System wartości rodziców drogą wychowania w rodzinie – zarys refleksji nad badaniami*, [w:] *Wartość życia a wychowanie w XX rocznicę encykliki Jana Pawła II Evangelium Vitae*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2015, s. 108.

⁸⁹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, dz. cyt., s. 219–220.

się jego aktywnym uczestnikiem, oczywisty jest fakt, że to właśnie w niej jest odpowiednie miejsce do rozpowszechniania i przekazywania wartości płynących z wiary w Boga. Jak podkreśla Włodzimierz Petryk: „po wkroczeniu w dorosłość, nabyty przez jednostkę system wartości, norm oraz wzorców zachowania obowiązujących w danej zbiorowości społecznej, pozwala przezwycięzać różnego rodzaju trudności, a po założeniu rodziny – przekazać je następnemu pokoleniu”⁹⁰. W tym rozumieniu nie chodzi jedynie o przekazywanie wiary, ale także o dawanie społeczeństwu dobrych wzorców przez jednostkę. Można zatem stwierdzić, że społeczeństwo będzie takie, jakie występują w nim rodziny – samodzielni, wartościowi ludzie stworzą wartościowe społeczeństwo. Warto zaznaczyć, że wychowanie w rodzinie katolickiej nie nosi znamion zewnątrzsterowności. Jego istotą jest podmiotowe traktowanie dziecka, dbanie o jego rozwój osobisty oraz jego własną aktywność. Założenia te wpisują się w koncepcję personalistyczną Karola Wojtyły, która uznaje człowieka jako osobę obdarzoną godnością, będącą wartością absolutną⁹¹. Rafał Czekalski, analizując rozważania K. Wojtyły oraz teksty m.in. Aliny Rynio, zauważa, że dziecko „jest podmiotem, który w procesie wychowania kształtuje swą osobowość i strukturę psychiczną, opierając się na własnej indywidualnej naturze i sobie właściwych możliwościach rozwojowych. Wychowawca – a wraz z nim system wychowawczy – muszą uwzględnić odrębność ontyczną każdego z wychowanków, traktując ich jako osoby jedyne i niepowtarzalne”⁹².

Wychowanie w rodzinie katolickiej zawiera pewne uniwersalne przesłanie. Niezależnie od wyznawanej wiary rodzic powinien najpierw prawdziwie wierzyć w pewne przekonania, by móc szczerze przekazywać je dziecku. Otoczenie miłością członków rodziny i postrzeganie jej samej jako wspólnoty, która trwa niezależnie od zewnętrznych wpływów, nosi znamiona rozumienia życia rodzinnego nie tylko w kontekście religii katolickiej. Kolejnym uniwersum jest rozumienie rodziny jako fundamentu społeczeństwa – realizacja wychowania w rodzinie ma sprzyjać innym grupom. R. Jusiak zaznacza: „katolicy rodzice i osoby starsze (dziadkowie, starsze rodzeństwo) w kształtowaniu postaw społecznych dzieci i młodzieży posługują się własnym przykładem. Świadomie podejmują określoną aktywność, aby dać przykład.

⁹⁰ W. Petryk, *Rodzina fundamentem społeczeństwa*, [w:] *Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę*, red. M. Ryś, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2013, s. 90.

⁹¹ K. Olbrycht, *Wychowanie w rodzinie jako wychowanie do wartości „domu”*, [w:] *Dom, w którym rodzi się wspólnota*, red. A. Malina, „Studia i Materiały Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, 2012, nr 69, s. 56–59.

⁹² R. Czekalski, *Personalistyczna pedagogika wychowawcza Jana Pawła II*, „Warszawskie Studia Teologiczne”, 2008, nr 21, s. 187.

Dużo tego rodzaju działań ma charakter wsparcia, pomocy i opieki wobec osób potrzebujących we własnym środowisku i wobec innych⁹³”.

Realizacja podmiotowego wychowania do wartości, wolności, służącemu samorozwojowi jednostki jest wyznacznikiem w zadaniach rodziny. W koncepcji katolickiej jest ona przede wszystkim ostoją miłości, bezpieczeństwa i akceptacji. Jest wzbogacona o prawdy wiary, które wskazują określone zasady postępowania w życiu codziennym, szczególnie nabierające znaczenia w trudnych, niejednoznacznych sytuacjach wychowawczych.

1.4. Alternatywne formy życia rodzinnego

We wspomnianym wcześniej podejściu inkluzywnym zawierają się alternatywne formy życia rodzinnego. Są to związki, które nie wpisują się w tradycyjne ujmowanie rodziny jako małżonków przeciwnych płci zamieszkujących ze sobą, których związek jest prawnie usankcjonowany oraz wychowujących razem dzieci⁹⁴. Wśród alternatywnych form życia rodzinnego wymienia się głównie związki: LAT, DINKS, kohabitacyjne oraz homoseksualne⁹⁵. Pojawienie się nowych typów związków upatrywane jest przez niektórych badaczy w kryzysie rodziny objawiającym się spadkiem wskaźnika dzietności w Europie i Stanach Zjednoczonych⁹⁶. Przyczyn kryzysu może być wiele. Badacze zauważają także istotny wzrost liczb rozwodów. Agnieszka Zaborowska, analizując badania m.in. Eurostatu, zauważa, iż: „gwałtownie wzrasta liczba rozwodów. Obok śmierci jednego ze współmałżonków, rozwód jest dziś głównym powodem rozpadu małżeństw. Widoczna jest zdecydowana deprecjacja instytucji małżeństwa, współcześnie mamy do czynienia z masową wręcz falą „wolnych związków”⁹⁷. Niezależnie od przyczyn, nowe związki różnią się od rodziny nuklearnej. Związki DINKS (*double income, no kids* – podwójny dochód bez dzieci) charakteryzują się podjęciem decyzji o rozwoju osobistym dwojga ludzi, którzy pozostają ze sobą w związku, ale świadomie decydują się, że nie będą wychowywać w nim dzieci. Pozbawiona wyrzeczeń niezależność, która ma miejsce w przypadku niebycia rodzicem, jest głównym powodem

⁹³ R. Jusiak, *Wychowanie społeczne...*, dz. cyt. s. 75.

⁹⁴ K. Slany, *Alternatywne formy...*, dz. cyt., s. 77–79.

⁹⁵ D. Jabłoński, L. Ostasz, *Zarys wiedzy o małżeństwie, kohabitacji, konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Wydawnictwo Adiaphora, Olsztyn 2001, s. 244–249.

⁹⁶ T. Szlendak, *Socjologia rodziny...*, dz. cyt., s. 367.

⁹⁷ A. Zaborowska, *Współczesna rodzina – kryzys czy przemiana?*, [w:] *Tożsamość i posłannictwo rodziny*, red. M. Brzeziński, J. Jęczeń, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2014, s. 76.

decyzji o wyborze takiej formy związku. Para, z racji poświęcenia się pracy, posiada podwójny przychód, który przeznacza na realizację pasji, lokatę kapitału, podróże bądź inne, wybrane przez siebie cele⁹⁸. Świadoma bezdzietność, która wpisuje się w charakterystykę par DINKS, jest obecnie przedmiotem wielu badań. Emilia Garncarek w 2017 roku przeprowadziła badania jakościowe (zogniskowane wywiady grupowe oraz wywiady indywidualne), które wykazały inne, poza samorealizacją, przyczyny rezygnacji z roli rodzica: „wyraźnie zarysowuje się wpływ czynników mikrospołecznych – relacji w związku małżeńskim na intencjonalną bezdzietność. Zarówno udane relacje, jak i różnego rodzaju zaburzenia w związku mogą stanowić przyczyny niepodejmowania roli rodzicielskiej. Pierwsze przynależą częściej do osób, które deklarują stałą bezdzietność. Koncentracja na jakości związku, niechęć do zmiany obecnego stanu stanowią jedne z głównych przyczyn wyboru bezdzietności. Drugie do tych, które odsuwają rodzicielstwo w czasie. Przede wszystkim kobiety obawiają się pogłębienia występującej nierównowagi w ich relacji z mężem. Jednocześnie, mając na uwadze wysokie wymagania stawiane współczesnym rodzicom, a zwłaszcza matkom, decyzja o dziecku jest dla nich bardzo trudna”⁹⁹. Obawy wynikające z rodzicielstwa mogą być powodem, dla którego para pozostaje w relacji, budując jej wartość oraz dbając o samorozwój, przy równoczesnej rezygnacji z wychowywania dzieci.

Innym przykładem są związki typu LAT (*living apart together* – będąc razem, żyjąc osobno). Charakteryzują się one „życiem na odległość”. Partnerzy zamieszkują osobno (prowadzą oddzielne gospodarstwa domowe), ale definiują się jako para, spotykają podczas świąt, weekendów, wakacji. Anna Kwak zauważa, że: „jako relacja LAT zostawia pewną dowolność – nie ma w nim zobowiązań, wspólnego dzielenia wydatków, prowadzenia gospodarstwa, bycia na co dzień. LAT pozostaje jakby w dwóch wymiarach – pary i singla”¹⁰⁰.

Osobne mieszkanie pozwala partnerom na niezależność, a także umożliwia osobisty rozwój w obrębie np. kariery zawodowej. Irene Levin, prowadząc badania dotyczące LAT, wskazała na wytyczne w określaniu danej pary jako przykładu takiego związku: „definicja wymaga spełnienia trzech warunków: para musi się zgodzić, że jest

⁹⁸ I. Jaguś, *Od wielodzietności do bezdzietności? Przemiany w poglądach na posiadanie dzieci i ich uwarunkowania*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 2005, nr 16, s. 130–138.

⁹⁹ E. Garncarek, *Podejmowanie decyzji o dobrowolnej bezdzietności w kontekście jakości relacji małżeńskiej*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 2017, nr 18, s. 384.

¹⁰⁰ A. Kwak, *Współczesny świat...*, dz. cyt., s. 14.

parą, inni muszą ją widzieć jako parę, muszą żyć w oddzielnych domach”¹⁰¹. Jak pokazują badania prezentowane przez Karen Upton-Davis z Uniwersytetu w Australii Zachodniej, coraz więcej par decyduje się na taki związek: „Zgodnie z reprezentatywnymi danymi krajowymi, uzyskanymi z badania HILDA w Australii, jest ponad 1,1 miliona ludzi żyjących w związkach LAT. Dla wielu osób jest to rodzaj relacji, która jest przejściem od bycia singlem do małżeństwa lub konkubinatu, a w szczególności dla osób poniżej 24 roku życia, które reprezentują około połowy populacji LAT¹⁰²”. Ze względów finansowych oraz pogładowych taka forma związku jest preludium do wejścia w formę kolejną, związaną ze wspólnym zamieszkaniem (czy to w związku formalnym, czy nieformalnym).

Kohabitacja jest kolejną alternatywną formą życia rodzinnego¹⁰³. Ma postać podobną do małżeństwa, ale nieusankcjonowaną prawnie. Partnerzy mieszkają ze sobą, tworząc wspólne gospodarstwo domowe, posiadając wspólny budżet, dzieląc obowiązki dnia codziennego oraz wychowując dzieci, jeżeli je mają. Rozwój kohabitacji w Europie przechodził przez pewne fazy. Początkowo wspólne życie poza małżeństwem było piętnowane, traktowane jako społeczna dewiacja, coś nienaturalnego, w kontrze do modelu tradycyjnej rodziny. Z biegiem czasu stało się ono okresem poprzedzającym małżeństwo, umożliwiało „sprawdzenie się” w roli przyszłych małżonków. Ostatnia faza to rosnąca społeczna akceptacja dla takich związków¹⁰⁴.

Monika Pokrywka nakreśla obecny społeczny wymiar kohabitacji: „związki nieformalne stały się bardzo szybko częścią kultury normatywnej danego społeczeństwa. Fenomenowi temu towarzyszy wzrost społecznej akceptacji, która jest wynikiem nowego, liberalnego podejścia do życia seksualnego niezamężnych osób. Liberalizacja zachowań seksualnych oraz obniżenie wieku inicjacji seksualnej są ważnym powodem upowszechniania się kohabitacji i poprzedzania przez nią formalnego związku”¹⁰⁵. Można wymienić trzy warianty takiego związku. Pierwszym jest czas poprzedzający małżeństwo, który może dotyczyć nie tylko młodych ludzi, ale także par czekających na zakończenie wcześniejszego małżeństwa (rozwód). Druga opcja to alternatywa dla

¹⁰¹ I. Levin, *Living apart together: a new family form*, „Current Sociology”, 2004, nr 52(2), s. 227.

Badania są także przytaczane w opracowaniach A. Kwak dotyczących związków LAT.

¹⁰² K. Upton-Davis, *Living Apart Together Relationships (LAT): Severing Intimacy from Obligation*, „Gender Issues”, 2012, nr 9, s. 25–38.

¹⁰³ Obecnie odchodzi się od zamiennego stosowania nazwy konkubinatu ze względu na pejoratywne zabarwienie.

¹⁰⁴ A. Kwak, *Rodzina w dobie...*, dz. cyt., s. 142.

¹⁰⁵ M. Pokrywka, *Małżeństwo i kohabitacja jako alternatywne wzory życia rodzinnego wśród młodzieży maturalnej*, „Innowacje Psychologiczne”, 2012, t. 1, nr 1, s. 105.

małżeństwa, polegająca na odrzuceniu formalnie zdefiniowanego związku. Może wiązać się z brakami finansowymi lub poglądami ideologicznymi. Trzecia forma to możliwość życia jak single, z zachowaniem niezależności i wolności osobistej¹⁰⁶. Społeczna akceptacja kohabitacji sprawia, iż poszerza się rozumienie samej rodziny. Potwierdzają to najnowsze badania CBOS, przeprowadzone w lutym 2019 roku: „zmiany w czasie sugerują, iż termin „rodzina” rozumiany jest coraz szerzej. Systematycznie przybywa opinii, że rodzinę stanowią osoby pozostające w związku nieformalnym i wspólnie wychowujące dzieci z tego związku. Częściej niż poprzednio za rodzinę uważany jest również tzw. model patchworkowy, w którym osoby aktualnie pozostające ze sobą w związku nieformalnym wspólnie wychowują dzieci z poprzednich związków”¹⁰⁷. Kohabitacja dotyczy także par żyjących we wspomnianych wcześniej związkach DINKS, które nie pozostają w małżeństwie, tworząc parę zamieszkującą ze sobą oraz rezygnującą z posiadania dzieci.

Ostatnią zaprezentowaną formą są związki homoseksualne. Pary składają się z parterów tej samej płci, którzy tworzą wspólne gospodarstwo domowe, pozostają w związku LAT lub DINKS. Niektóre pary wychowują także dzieci. Jak zauważa Miłosz Ukleja: „Dla wielu autorów pojęcie homoseksualizmu naturalnie wyklucza życie rodzinne, gdyż nie wiąże się z prokreacją, podtrzymywaniem naturalnej linii rodziny. Rodziny tworzone są również przez adopcję dzieci, rozwody i ponowne tworzenie związków czy zapłodnienie *in vitro*”¹⁰⁸.

W 2013 roku CBOS przeprowadziło badania pt. „Stosunek do praw gejów i lesbijek oraz związków partnerskich”. Wynika z nich, iż: „większość Polaków niechętnie odnosi się do faktycznych i potencjalnych praw par homoseksualnych: niemal dwie trzecie (63%) uważa, że nie powinny one mieć prawa do publicznego pokazywania swojego sposobu życia, ponad dwie trzecie (68%) nie akceptuje legalizacji małżeństw homoseksualnych, a blisko dziewięć na dziesięć (87%) nie zgadza się na możliwość adoptowania przez nie dzieci”¹⁰⁹. Badania CBOS z 2019 roku wskazują natomiast, iż 13% ankietowanych uznaje związek dwóch osób tej samej płci niewychowujących dzieci za

¹⁰⁶ A. Kwak, *Rodzina w dobie...*, dz. cyt., s. 110–113.

¹⁰⁷ M. Bożewicz, *Preferowane i realizowane...*, dz. cyt., s. 6.

¹⁰⁸ M. Ukleja, *Rodzina z wyboru. Homoseksualny związek jako współczesna alternatywa rodziny – analiza zjawiska*, „Acta Universitatis Lodzianensis Folia Sociologica”, 2014, nr 51, s. 120.

¹⁰⁹ M. Feliksiak, *Stosunek do praw gejów i lesbijek oraz związków partnerskich*, Komunikat z badań CBOS, Warszawa 2013.

rodzinę, natomiast 23% deklaruje, że rodziną można nazwać związek osób tej samej płci wychowującej wspólnie dziecko jednej/jednego z nich¹¹⁰.

W 2014 roku ukazał się raport „Rodziny z wyboru w Polsce. Życie rodzinne osób nieheteroseksualnych”. Badania podejmowały istotne kwestie dotyczące definiowania rodziny w środowiskach LGBT oraz jej funkcjonowania. Badaniami zostały objęte osoby nieheteroseksualne, żyjące w parach lub w pojedynkę¹¹¹. Już na samym początku raportu przedstawiono definicje pojawiające się w badaniach, np.: „rodziny z wyboru – rodziny tworzone przez osoby nieheteroseksualne. Funkcjonują często bez społecznego i prawnego wsparcia, nie zawsze członków takich rodzin łączą więzy krwi (np. relacja rodzica społecznego z dzieckiem). To, że chcą być rodziną i tak się nazywać, jest więc kwestią wyłącznie ich wyboru. Określenie zostało po raz pierwszy użyte w literaturze anglojęzycznej (*families of choice*)”¹¹². Respondenci odpowiadali, że czują się szczęśliwi w tworzonym związku, choć wskazywali na wiele problemów natury prawnej. „Co ważne, badani realizowali model partnerski we własnym życiu, gdyż w ich związku podział obowiązków zawodowych i domowych rozkładał się po równo. Trzy czwarte respondentów było w związkach, w których obydwie osoby pracowały, a tylko 10% zadeklarowało, że obowiązkami zawodowymi obciążona jest tylko jedna osoba. W przypadku prac domowych ponad połowa badanych (51%) zadeklarowała, że są one wykonywane wspólnie”¹¹³.

W kontekście analizy alternatywnych form życia rodzinnego należy zwrócić także uwagę na ich status prawny w Polsce. Nie jest on bowiem usankcjonowany. Ze względu na zapis w konstytucji pary homoseksualne w świetle prawa nie mogą być uznawane za małżeństwo. Artykuł 18 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej definiuje bowiem małżeństwo jako związek osób płci przeciwnej: „Małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej”¹¹⁴. Środowiska zrzeszające osoby homoseksualne lub wspierające je podejmują próbę dyskursu nad zmianą prawa. Także środowiska LGBT (*lesbian, gay, bisexual, transgender* – lesbijki, geje, osoby biseksualne oraz osoby

¹¹⁰ M. Bożewicz, *Preferowane i realizowane...*, dz. cyt., s. 6.

¹¹¹ J. Mizielińska, M. Abramowicz, A. Stasińska, *Rodziny z wyboru w Polsce. Życie rodzinne osób nieheteroseksualnych*, Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2014, s. 22.

¹¹² J. Mizielińska, M. Abramowicz, A. Stasińska, *Rodziny z wyboru...*, dz. cyt., s. 9.

¹¹³ Tamże, s. 149.

¹¹⁴ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 18.

transpłciowe) chcą prawnego zdefiniowana rodziny na nowo¹¹⁵. Analizując historię ruchów, M. Ukleja stwierdza, że: „wraz z postulatem równouprawnienia orientacji homoseksualnej jako indywidualnej tożsamości każdego człowieka zaczęto mówić o równouprawnieniu związków homoseksualnych w kontekście tworzenia rodzin”¹¹⁶.

Związki nieformalne nie mają także usankcjonowanych prawnie stosunków majątkowych. Pomimo wspólnego mieszkania i prowadzenia gospodarstwa domowego, w świetle prawa nie zawiązuje się pomiędzy nimi wspólność majątkowa. Przepisy regulują taką sytuację tylko w przypadku małżeństwa¹¹⁷. Oznacza to także, że ustawowe dziedziczenie majątku nie jest możliwe, wyjątek stanowi sytuacja spisania testamentu.

Globalizacja, wielokulturowość oraz życie w postmodernistycznym świecie niesie za sobą zmiany utrwalonych i powszechnie akceptowanych wzorców. Przedstawione alternatywne formy życia rodzinnego stoją w kontrze do tradycyjnego rozumienia rodziny oraz są sprzeczne z nauczaniem Kościoła katolickiego. Tezy zawarte w tym nauczaniu wynikają z antropologicznych założeń opartych na biblijnej wizji człowieka i rodziny. W nauczaniu Kościoła zawarty jest imperatyw szacunku wobec osób nieheteroseksualnych, a jednocześnie niezgoda na promowanie wizerunku małżeństwa i rodziny, które nie opierają się na związku mężczyzny i kobiety. Rosnąca liczba związków nieformalnych jest wyzwaniem dla stanowiących prawo, a także dla Kościoła katolickiego i innych wspólnot wyznaniowych.

Zagłębienie w alternatywne formy życia rodzinnego stanowi podsumowanie rozdziału, w którym uwaga skupiona jest na zmianach dotyczących współczesnej rodziny. Przedstawienie zmian zachodzących w funkcjonowaniu rodziny pozwoliło dokonać szerokiego oglądu zależności rodziny i kontekstu społeczno-kulturowego. Z kolei definicje rodziny zawarte w niniejszym rozdziale wskazały na współczesne rozumienie jej fenomenu. Niezbędne było przedstawienie podstawowych dla dysertacji pojęć: „wychowanie” i „socjalizacja”. Z punktu badawczego istotne stało się przedstawienie rodziny w świetle nauczania Kościoła katolickiego. Prowadzone bowiem badania dotyczące preferencji wychowawczych będą zawierały wątki religijności oraz jej przejawów w wychowaniu. Rozdział stanowi zatem teoretyczne podstawy wiedzy o rodzinie, niezbędne do badania preferencji wychowawczych.

¹¹⁵ Obecnie coraz częściej spotyka się nazwę LGBTQ+ – jest to rozszerzenie nazwy o wszystkie osoby, które są nieheteroseksualne lub poszukują swojej orientacji.

¹¹⁶ M. Ukleja, *Rodzina z wyboru...*, dz. cyt., s. 119.

¹¹⁷ P. Siejka, *Skutki prawne konkubinatu jako alternatywy dla małżeństwa w XXI wieku*, „Journal of Modern Science”, 2014, nr 20, s. 436–439.

ROZDZIAŁ II

PREFERENCJE WYCHOWAWCZE

Niniejszy rozdział stanowi wprowadzenie do podejmowanych badań dotyczących preferencji wychowawczych. Jako pierwsza zostanie zaprezentowana definicja preferencji wychowawczych wraz z etymologią samego pojęcia. Następnie zostanie przedstawiony opis teorii konstruowania preferencji oraz teorie podejmowania decyzji. Teoretyczne wprowadzenie w tematykę warunkuje dalsze rozważania tematu głównego pracy. Ostatnią część stanowi opis wybranych uwarunkowań preferencji wychowawczych.

Uwaga zostanie zwrócona również na transmisję międzypokoleniową jako istotny element wpływu rodziny generacyjnej na konstruowanie preferencji wychowawczych, a także na tematykę źródeł wiedzy pedagogicznej rodziców. Kolejne zaprezentowane uwarunkowania to pojęcie refleksyjności w wychowaniu oraz cechy indywidualne badanych, mające znaczenie dla dalszego konstruowania preferencji wychowawczych. Analizie poddano także młodszy wiek szkolny dziecka jako ważny czas dla kształtowania się jego tożsamości, jak i zmian, które mają wówczas miejsce w rodzinie. W rozdziale dokonano także przeglądu badań dotyczących zachowań rodzicielskich.

2.1. Pojęcie preferencji wychowawczych

Literatura przedmiotu nie określa definicji preferencji wychowawczych. Pojęcie to używane jest w języku potocznym lub w odniesieniu do konkretnego kontekstu wychowawczego, np. preferowanych wartości w wychowaniu. Zrozumienie terminu i próbę zdefiniowania go umożliwi analiza dwóch pojęć: preferencji samych w sobie oraz wychowania jako całego procesu oddziaływań.

Rozważania dotyczące preferencji wychowawczych należy rozpocząć od etymologii samego słowa „preferować”. Łacińskie *praefero* oznacza nosić z przodu, nieść przed kimś, manifestować, oferować, preferować, nieść ku przodowi¹. Słowo następnie pojawiło się w języku francuskim *préférence* jako prawo pierwszeństwa oraz w języku

¹ *Praefero*, [w:] Latin Dictionary&Grammar Resources, [online:] <http://latindictionary.net/definition/31218/praefero-praeferre-praetuli-praelatus> [dostęp: 26.01.2018].

angielskim *preference* jako akt preferowania, wyboru². W językach słowiańskich przybrało formę m.in. *preferenční* (język czeski). Obecnie w języku polskim słowo to oznacza uprzywilejowanie, przedkładanie czegoś, stawianie kogoś wyżej³. Słownik wyrazów obcych podaje, że przez preferencje rozumie się pierwszeństwo, przewagę, górowanie czegoś nad czymś⁴. Pojęcie „preferencja” może sugerować, iż istnieje pewna pula, z której zainteresowany może wybrać to, co go najbardziej interesuje, przekonuje, czyli uznać coś za ważniejsze od czegoś innego.

Pojęcie preferencji używane jest w wielu kontekstach. Ekonomiści i behawioryści zajmujący się teoriami podejmowania decyzji, utożsamiają preferencje z wyborem lub gotowością zapłaty za coś. Pojęcie odnosi się często do konsumenta, który spośród wielu towarów wybiera te, które wzbudziły jego zainteresowanie⁵.

Pojęcie „preferencja”, którego potoczne znaczenie jest rozpowszechnione, używane jest w różnych dyskursach. Wielokrotnie mówi się o tym, co dana osoba preferuje, czyli czemu daje pierwszeństwo. Każdy człowiek ma bowiem określone preferencje. Dotyczą one różnych dziedzin życia, w tym rodziny. W kontekście rodzinnym jest jednak niewiele wzmianek odnoszących się do preferencji wychowawczych. W badaniach poświęconych rodzinie używa się sformułowań: preferencje rodzinne lub preferowany model życia rodzinnego⁶. Przykładem mogą być badania porównujące stan faktyczny z preferowanym modelem życia rodzinnego. Raport CBOS z 2019 roku wskazuje m.in. na rozbieżności między strukturą rodziny w jakiej żyją badani, a w jakiej chcieliby żyć⁷.

W psychologii mówi się np. o preferencjach zawodowych, wykorzystując wystandaryzowane narzędzia badawcze, m.in. test osobowości zawodowych Johna L. Hollanda⁸. Preferencje odnoszą się do postawy jednostki wobec zbioru obiektów, zwykle odzwierciedlonej w jawnym procesie decyzyjnym⁹. Termin używany jest

² *Preference*, [w:] Oxford Dictionary, [online:] <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/preference?q=preference> [dostęp: 16.12.2022].

³ *Preferować*, [w:] Słownik Języka Polskiego, [online:] <https://sjp.pwn.pl/slowniki/preferowa%C4%87.html> [dostęp: 16.12.2020].

⁴ *Preferencja*, [w:] *Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 893.

⁵ M. Krełowska-Kułas, *Preferencje konsumentów związane ze spożywaniem żywności ekologicznej*, „Zeszyty Naukowe”, 2007, nr 743, s. 41–43.

⁶ M. Bożewicz, *Preferowane i realizowane...*, dz. cyt.

⁷ Tamże.

⁸ B. Bajcar i in., *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006, s. 33–37.

⁹ S. Lichtenstein, P. Slovic, *The construction...*, dz. cyt.

w kontekście aprobaty lub dezaprobaty czegoś¹⁰. Preferencje mogą być w znacznym stopniu modyfikowane przez procesy decyzyjne, czyli wybory. W literaturze anglojęzycznej odniesienie takie znajduje się w *Psychology of Choice* (tłum. Psychologii wyboru)¹¹. W związku z tym preferencje mogą być ukształtowane poprzez otoczenie osoby i jej socjalizację, położenie geograficzne, pochodzenie kulturowe, przekonania religijne czy wykształcenie.

Termin preferencji używany jest także w kontekście rozważań dotyczących wartości. Mówi się o preferowanych przez człowieka wartościach, które warunkują dane zachowania lub odczucia wobec czegoś. Badania nad współzależnością między poczuciem jakości życia a preferencjami współczesnych rodziców wobec wartości zaprezentowała Agnieszka Muchacka-Cymerman. Wyniki wskazały na zależność między poczuciem jakości życia a wartościami, którymi kierują się rodzice w wychowaniu dzieci¹².

Innym przykładem są badania prowadzone przez Agnieszkę Turską-Kawę obejmujące związki między preferowanymi wartościami a zachowaniami wyborczymi¹³. Artykuł został opublikowany w czasopiśmie dotyczącym preferencji politycznych, którymi z kolei zajmuje się politologia.

Zaprezentowane przykłady świadczą, iż preferencje są tematem interdyscyplinarnym – dotyczą kontekstów badanych przez różne dyscypliny naukowe. W odniesieniu do samego pojęcia „preferencja”, uzasadniona wydaje się jego analiza w kontekście wychowawczym. Rodzice, którzy są pierwszymi wychowawcami w życiu dziecka, podejmując szereg decyzji, opierają się na refleksji poprzedzającej wybór. Dają oni pewnym poglądom dotyczącym wychowania pierwszeństwo, uważając je za słuszne. Codziennosc wychowawcza stanowi unikalny aspekt relacji pomiędzy dzieckiem a rodzicem lub dzieckiem a wychowawcą. Krystyna Ablewicz pisze, iż: „sytuacja wychowawcza to doświadczenie, które wiąże wychowawcę z wychowankiem”¹⁴.

¹⁰ K. Scherer, *What are emotions? And how can they be measured?* „Social Science Information”, 2005, nr 44(4), s. 703–705.

¹¹ T. Sharot, B. De Martino, R.J. Dolan, *How choice reveals and shapes expected hedonic outcome*, „Journal of Neuroscience”, 2009, nr 29(12), s. 3760–3765.

¹² A. Muchacka-Cymerman, *Preferencje wobec wartości a poczucie jakości życia współczesnych rodziców*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2016, t. 13, nr 1, s. 136–139.

¹³ A. Turska-Kawa, *Preferowane wartości podstawowe a zachowania wyborcze w elekcji parlamentarnej 2015 roku*, „Political Preferences”, 2016, nr 12, s. 110–116.

¹⁴ K. Ablewicz, *Doświadczenie naturalne podstawą pedagogiki 'per se'*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 75–76.

W takim kontekście należy rozważyć, czym są preferencje wychowawcze, w jaki sposób można je definiować oraz badać.

W niniejszej pracy preferencje wychowawcze rozumiane są jako przekonania i poglądy dotyczące wychowania dzieci oraz stanowiące podstawę oddziaływań wychowawczych. Uzasadnieniem przyjęcia takiego rozumienia preferencji wychowawczych jest analizowana w kolejnych częściach pracy teoria podejmowania decyzji oraz teoria konstruowania preferencji.

2.2. Teoria konstruowania preferencji

Podstawą teoretyczną badań nad preferencjami wychowawczymi jest *The Construction of Preference* (tłum. Teoria konstruowania preferencji) opracowana przez amerykańskich psychologów Sarah Lichtenstein i Paula Slovic. Autorzy dokonali studium kilkudziesięciu prac naukowych dotyczących preferencji. Kilkuletnia analiza literatury zaowocowała powstaniem Teorii konstruowania preferencji. Jej adaptacja w kontekście pedagogicznym pozwala sformułować definicję preferencji wychowawczych. Co więcej, teoria znana jest nie tylko w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, ale również w Europie Zachodniej. W Polsce jedynie kilku badaczy dokonało analizy jej założeń.

Prowadzone przez S. Lichtenstein i P. Slovic badania skupiają się na zmienności preferencji oraz istotnej roli kontekstu, w którym decyzja jest podejmowana¹⁵. Uwaga zostaje zwrócona również na czynnik ryzyka oraz *framing effect* (tłum. formułowanie problemu)¹⁶, których rolę podkreślają psychologowie decyzji czy ekonomiści.

¹⁵ Badacze preferencji rozpoczęli swoje badania od podejścia loteryjnego. Przedstawiali respondentom opcję zakupu jednej z dwóch loterii, które charakteryzowały się różnymi parametrami. Ankietowani wybierali tę, która ukazywała większą szansę wygranej. Następnie poproszono o podanie ceny, za którą odsprzedaliby udział w loterii. W tym przypadku respondenci brali pod uwagę szerszy kontekst – możliwość wygranej oraz szanse przegranej.

¹⁶ A. Tversky, D. Kahneman, *The framing of Decision and the Psychology of Choice*, „Science”, 1981, nr 211, s. 453–457.

W 1979 r. pionierskie badania dotyczące formułowania problemu prowadzili A. Tversky i D. Kahneman. Badali, w jaki sposób różne wypowiedzi wpłynęły na reakcje ankietowanych w przypadku hipotetycznego wyboru w sytuacji życia lub śmierci. Uczestników poproszono o wybór programu walki z chorobą dla 600 osób, które na nią zapadły. Pierwsza możliwość – w ramach programu na pewno uda się uratować 200 osób; druga możliwość – istnieje 1/3 szansy na to, że uda się uratować wszystkie zarażone osoby i 2/3 szansy na to, że nie uda się uratować nikogo. Zdecydowana większość opowiadała się za pierwszą możliwością. Kolejny scenariusz obejmował następujące wybory: pierwsza możliwość – w ramach tego programu na pewno umrze 400 osób, druga – istnieje 1/3 szansy na to, że nikt nie umrze i trzecia – 2/3 szansy na to, że umrze 600 osób. Zdecydowana większość opowiadała się za drugą możliwością. Eksperyment pokazał, iż możliwości wyboru są identyczne, ale ujęcie problemu w kontekście „uratowania”

W zależności od tego, jak dana sytuacja jest zdefiniowana, człowiek podejmuje odpowiednie decyzje. Oznacza to, iż zdefiniowanie problemu ma znaczenie dla podjęcia decyzji o sposobie jego rozwiązania. W tym miejscu może dokonać się zmiana preferencji. S. Lichtenstein i P. Slovic podkreślają, że nie są one czymś stałym, mogą być zmienne w ciągu życia człowieka. W kontekście zmiany preferencji, Tomasz Zaleśkiewicz stwierdza, że: „zmiana preferencji jest skutkiem niejednakowego przetwarzania informacji o problemie decyzyjnym, zależnie od tego jak ów problem jest sformułowany i przy założeniu, że jego formalne właściwości nie ulegną zmianie”¹⁷.

S. Lichtenstein i P. Slovic prace nad teorią konstruowania preferencji opierali na stwierdzeniu, iż pojęcie *construction* (tłum. konstrukt) odgrywa ważną rolę. Powoływali się na dotyczące pamięci badania Frederica Bartletta (teoria pamięci dynamicznej), w których autor wykazał, że organizacja i zmiana są w pamięci regułą, a nie wyjątkiem. Innymi słowy – pamięć jest konstruowana sama w sobie¹⁸. Zwrócił on również uwagę na to, że niezależnie od swojej genezy czy formy, pamięć zawsze zawiera treści kulturowe i społeczne¹⁹. Podkreśla to jeszcze raz znaczenie kontekstu, który w teorii konstruowania preferencji jest istotny.

Ponadto twórcy teorii, analizując chronologicznie rozwój psychologii, zauważyli, że w połowie XX wieku kolejne istotne badania wskazywały na istotę konstruktów. Ulric Neisser prowadził badania nad pamięcią, które potwierdziły, że jest ona konstruowana, co stało się ważnym aspektem psychologii poznawczej²⁰. Wskazywał on również na konstruowanie percepcji i uwagi. S. Lichtenstein i P. Slovic analogicznie stwierdzają, że preferencje również są konstruowane, tak jak decyzje, które podejmuje człowiek. Powołują się oni na badania Herberta Simona, dotyczące ograniczonej racjonalności w podejmowaniu decyzji.

lub „skazania na śmierć” ma wpływ na podjęcie decyzji. Taka sytuacja nazwana została przez badaczy *framing effect*, czyli efektem ram odniesienia.

¹⁷ T. Zaleśkiewicz, *Preferencje, ryzyko i afekt. Badania Paula Slovica*, „Decyzje”, 2016, nr 25, s. 86.

Badacz skupia swoje prace wokół podejmowania decyzji finansowych. Jako jeden z niewielu polskich badaczy wykorzystuje *The construction of preference*.

¹⁸ S. Lichtenstein, P. Slovic, *The construction...*, dz. cyt., s. 22.

¹⁹ P. Szalek, *Pamięć jako akt intencjonalny*, „Przegląd Filozoficzny”, 2004, nr 1 (49), s. 26.

²⁰ U. Neisser dokonał studium przypadku Johna Deana, byłego doradcy Prezydenta Stanów Zjednoczonych Richarda Nixona. Porównywał i kontrastował zeznania Deana na temat skandalu Watergate z jego nagranymi rozmowami. Neisser stwierdza, że wspomnienia Deana były w znacznej mierze skoncentrowane na ego, skupiały się bardziej na jego rolach i znaczeniu w sytuacjach. Neisser podkreśla jednak, że wspomnienia Deana nie są epizodyczne (autobiograficzne: czasy, miejsca itp.) ani semantyczne (wiedza ogólna). Ostatecznie badacz rozróżnia „epizodyczne” wspomnienia. Podkreślając, że to, co wydaje się być zapamiętanym epizodem, faktycznie reprezentuje powtarzającą się serię zdarzeń, a zatem odzwierciedla prawdziwie istniejący stan rzeczy.

U. Neisser, *John Dean's memory: a case study*, „Cognition”, 1981, nr 9, s. 102–115.

W przypadku niektórych decyzji konstrukcja preferencji może być uważana za integralną i zasadniczą część procesu decyzyjnego. Wyniki badań dostarczyły dalszych dowodów na poparcie hipotezy, że preferencje są konstruowane jako sposób na rozłożenie alternatywnych rozwiązań w momencie podejmowania decyzji²¹. Teoria konstruowania preferencji zwraca uwagę na to, iż w niektórych sytuacjach człowiek nie wie, co preferuje, a sama preferencja konstruowana jest *ad hoc*.

Istnieje pula pewnych preferencji, które człowiek ma w sobie. Jest ona wynikiem doświadczeń życiowych, potrzeb, pragnień – innymi słowy doświadczeń biograficznych. Oznacza to, że preferencje budowane są w trakcie życia człowieka. Kiedy jednak dochodzi do sytuacji, w której znane człowiekowi preferencje nie są wystarczające do przejścia przez proces decyzyjny, konstruowane są nowe preferencje. Taka sytuacja charakteryzuje się przynajmniej jedną z poniżej wymienionych składowych:

- nieznanne czynniki sytuacyjne – sytuacja, w której człowiek znajduje się po raz pierwszy w życiu, nie jest to coś, z czym spotyka się na co dzień (np. co wybrać z karty menu w obcym języku);
- konflikt pomiędzy dostępnymi w puli preferencjami – osoba preferuje dwa różne koncepty, ale w danej chwili zmuszona jest wybrać jeden z nich (np. wybór pomiędzy dwoma mieszkaniami do wynajmu: pierwsze z doskonałym widokiem, ale ciemną, małą kuchnią, drugie bez atrakcyjnego widoku, ale z przestronną, jasną kuchnią. Załóżmy, że osoba dokonująca wyboru preferuje atrakcyjny widok i przestronną kuchnię, ale by w tej sytuacji podjąć decyzję, musi iść na kompromis pomiędzy widokiem a kuchnią);
- konflikt zestawienia odczuć z wartościami mierzalnymi – osoba preferuje koncept, lecz nie zawsze jest w stanie go wybrać ze względu na wartości mierzalne takie jak czas, pieniądze, zaangażowanie (np. opisywana wcześniej osoba znalazła mieszkanie z atrakcyjnym widokiem i przestronną kuchnią, ale teraz musi się zastanowić, ile jest w stanie zapłacić za to konkretne mieszkanie)²².

Podane trzy sytuacje konstruowania preferencji można odnieść do praktyki wychowawczej:

²¹ D. Simon i in., *The Transience of Constructed Preferences*, „Journal of Behavioral Decision Making”, 2007, nr 21, s. 1–11.

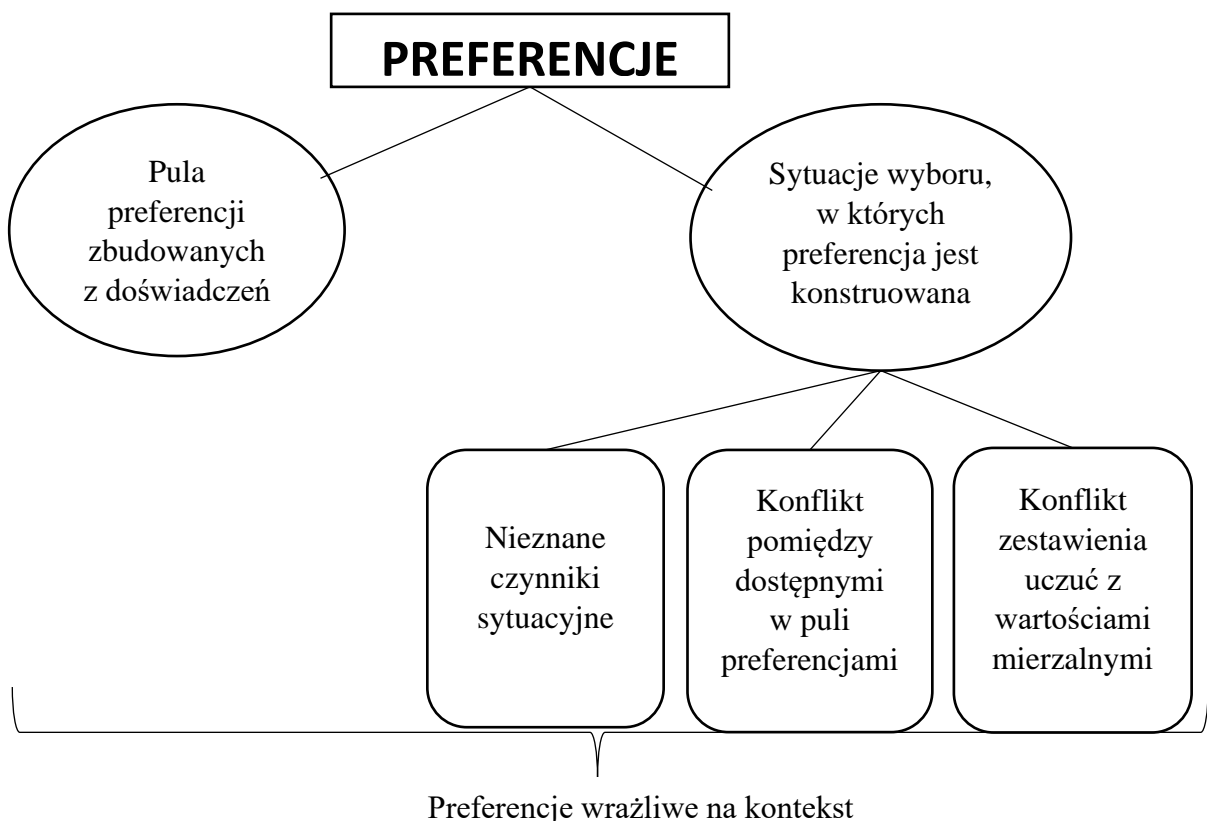
²² Przykłady zaczerpnięte z analizy S. Lichtenstein, P. Slovic, *The construction...*, dz. cyt., s. 1–4.

- nieznanne czynniki sytuacyjne – np. jak zareagować na w przypadku konfliktu, który wcześniej nie występował;
- konflikt pomiędzy dostępnymi w puli preferencjami – np. pozwolić dziecku podjąć decyzję w kwestii ubioru, ale tym samym narazić je na ewentualne przeziębienie, czy wybrać strój za nie, ale pozbawić je poczucia decydowania o sobie;
- konflikt zestawienia odczuć z wartościami mierzalnymi – np. poświęcić dziecku więcej czasu, ale tym samym wziąć bezpłatny urlop w pracy (porównanie zysków i strat)²³.

Zaprezentowane sytuacje stanowią przykłady odniesienia do teorii konstruowania preferencji w przypadku badań nad preferencjami wychowawczymi. Sytuacje mogą przybierać różne kształty, gdyż każda sytuacja wychowawcza jest inna, tym samym może odnosić się do innych składowych procesu konstruowania preferencji.

Przyjęta teoria konstruowania preferencji została zaprezentowana na rysunku 2.

Rysunek 2. Przyjęta teoria konstruowania preferencji



Źródło: opracowanie własne.

²³ Przykłady – opracowanie własne.

2.3. Teoria podejmowania decyzji a preferencje wychowawcze

Istotnym elementem w badaniach nad preferencjami wychowawczymi jest teoria podejmowania decyzji i jej geneza. Decyzje są jedną ze składowych całego procesu konstruowania preferencji.

Zagadnieniem podejmowania decyzji od wieków interesuje się filozofia i teologia. Przykładem może być refleksja Artura Andrzejuka, który – dokonując analiz tez i myśli św. Tomasza z Akwinu – podkreśla: „Gdy podejmujemy decyzję, zwykle to, że ją podjęliśmy, widać dopiero dzięki ostatniemu jej etapowi – wykonaniu. Wykonanie jednak jest poprzedzone całym szeregiem operacji umysłowych”²⁴. Zaznaczenie, że w trakcie podejmowania decyzji człowiek posługuje się swoim intelektem i wolą, jest podstawą rozważań św. Tomasza²⁵.

Podejmowanie decyzji jest także obszarem pracy ekonomistów zajmujących się zarządzaniem. Analizują oni proces podejmowania decyzji (np. w kontekście działalności danej organizacji) oraz narzędzia informatyczne wspomagające proces decyzyjny²⁶. Współczesna nauka wyróżnia dwa typy teorii dotyczące podejmowania decyzji: normatywną oraz opisową, inaczej behawioralną²⁷. Pierwszą przypisuje się ekonomii, która zakłada, że w sytuacjach decyzyjnych szuka się racjonalnych strategii, najlepszego rozwiązania. Teoria opisowa (behawioralna) jest charakterystyczna dla badań psychologicznych. Skupia się na strategiach podejmowania decyzji, nie tylko racjonalnych, oraz na zachowaniu człowieka²⁸. Należy nadmienić, iż procesy podejmowania decyzji są na tyle skomplikowane, że pojawiają się inne teorie, które zakładają nowe czynniki, wykluczające sztywny podział na jedynie dwie opcje. Przykładem są badania Herberta Simona dotyczące *bounded rationality* (tłum. ograniczonej racjonalności). Autor analizując procesy decyzyjne, zwraca uwagę na to, że racjonalność ludzi w podejmowaniu decyzji jest ograniczona przez podatność na problemy decyzyjne, poznawcze ograniczenia ich umysłów i czas potrzebny na podjęcie

²⁴ A. Andrzejuk, *Istnienie i istota. Wstęp do filozofii bytu Tomasza z Akwinu*, Wydawnictwo Navo, Warszawa, 2003, s. 71.

²⁵ D. Zapisek, *Miejsce woli w zagadnieniu ludzkiego działania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Rocznik Tomistyczny”, 2012, nr 1, s. 112–117.

²⁶ P. Ziuziański, M. Furmankiewicz, *Rola kokpitu menedżerskiego w procesie podejmowania decyzji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, 2015, nr 1927, s. 311–321.

²⁷ T. Tyszką, *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2010, s. 28–30.

²⁸ A. Holska, *Teorie podejmowania decyzji*, [w:] *Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych*, red. K. Klincewicz, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2016, s. 239–244.

decyzji. Decydenci poszukują zadowalającego rozwiązania²⁹. Człowiek jest ograniczony możliwymi kierunkami działania, a co za tym idzie – często wybiera pierwsze, dostateczne rozwiązanie.

Podjęcie decyzji w ekonomii jest obecnie związane z wszelkiego rodzaju systemami diagnostycznymi określającymi prawdopodobieństwo zdarzenia lub nowo powstającymi systemami wspomagania decyzji stosowanymi np. w zarządzaniu w korporacji, wojsku, transporcie etc. Jest to grupa algorytmów, programów, które w systemie komputerowym są w stanie wspomagać użytkownika w podjęciu najbardziej racjonalnej decyzji³⁰. Wynikiem rzeczywistych zastosowań teorii decyzji są także wszelkiego rodzaju decyzje personalne takie jak: zatrudnianie pracowników, nagrody, zwolnienia. Dodatkowo bada się decyzje konsumenckie, tak by dana firma mogła generować możliwie największe zyski. Podczas opisywania stylów podejmowania decyzji zakupowych, badacze zwracają uwagę, że: „zainteresowanie badaczy i zapotrzebowanie producentów oraz sprzedawców dóbr konsumpcyjnych dotyczące poznania, dlaczego i jak ludzie kupują, stworzyły w efekcie interdyscyplinarną dziedzinę wiedzy – badania zachowań konsumenckich”³¹. Warto zauważyć, iż w takim kontekście proces podejmowania decyzji zakłada jedno optymalne rozwiązanie.

Psychologiczna teoria decyzji definiowana przez Józefa Kozieleckiego jako „system twierdzeń ogólnych o rozwiązywaniu zadań decyzyjnych”³² odnosi się do etapów podejmowania decyzji przez człowieka. Podstawą do jej kreacji była teoria decyzji racjonalnych, używana głównie przez ekonomistów. W ujęciu psychologów należy poznać cechy człowieka, które pełnią istotną funkcję w procesie decyzyjnym. Wymienia się pięć twierdzeń teoretycznych: pierwsze dotyczy tego, jak człowiek kreuje reprezentację zadania decyzyjnego, będącego subiektywnym uproszczeniem tego zadania; drugie obejmuje użyteczność, czyli subiektywną ocenę decydenta o wartości wyniku; trzecie odnosi się do konsekwencji decyzji; czwarte mówi o strategiach działania przyjętych przez człowieka, a piąte odzwierciedla sterujące procesem decyzyjnym czynniki, do których zalicza się: środowisko zewnętrzne, wpływ grupy społecznej,

²⁹ G. Gigerenzer, R. Selten, *Bounded Rationality: The Adaptive Toolbox.*, Mit Press 2001, s. 40–46.

³⁰ A. P. Wierzbicki, *Teoria i praktyka wspomagania decyzji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, s. 37.

³¹ R. Mącik, D. Mącik, *Style podejmowania decyzji zakupowych konsumenta oraz ich pomiar*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 2015, nr 236, s. 138.

³² J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria decyzji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 23.

osobowość decydenta³³. Teoria decyzji używana jest w znaczących sferach życia. Na nowo rozwijają się klasyfikacje procesu podejmowania decyzji. Elżbieta Kowalczyk i Gabriela Roszyk-Kowalska przedstawiają następujące etapy procesu podejmowania decyzji³⁴:

1. rozpoznanie problemu – określenie przyczyn, skutków oraz prawdopodobnych rozwiązań;
2. projektowanie decyzji – opracowanie wariantów optymalnego rozwiązania;
3. wybór ostatecznej decyzji – wybór najlepszego z wariantów, zgodnego z ustalonymi wcześniej kryteriami³⁵.

Decydent dokonuje zatem wyboru, przechodząc przez poszczególne etapy procesu. Istotna jest również cecha, o której wspomina J. Koziński: „wbrew poglądom behawiorystów, człowiek nie jest układem reaktywnym, popychanym jedynie przez bodźce zewnętrzne, jak kula bilardowa, lecz formułuje on sobie cele, które ukierunkowują jego czynności w czasie rozwiązywania zadań”³⁶. Formułowanie celów warunkują preferencje człowieka. Psychologowie czy ekonomiści coraz częściej interesują się procesem powstawania preferencji, gdyż te będą miały znaczenie w krystalizowaniu się celów, które to rzutować będą na podejmowane przez człowieka decyzje.

Niezależnie od podziału teorii, podejmowanie decyzji jest na tyle ciekawym zagadnieniem, iż ciągle jest badane i wzbogacane o nowe hipotezy. W ekonomicznej rzeczywistości eksplorowania motywów decyzji człowieka lub skomplikowanej analizy algorytmicznej, na pozór ciężko umieścić kategorię rodziny. Jednak jej członkowie nie tylko funkcjonują w świecie ekonomii, lecz także codziennie podejmują decyzję, które na nią oddziałują. W przypadku analizy decyzji związanych z rodziną będzie się jednak częściej sięgać do teorii behawioralnej. Psychologiczna teoria decyzji, obejmująca klasyfikację sytuacji decyzyjnych, nie poświęca jednak zbyt wiele miejsca decyzjom rodzicielskim. Można jednak się w niej doszukać analogii przydatnych w badaniach preferencji wychowawczych.

³³ J. Koziński, *Psychologiczna teoria decyzji...*, dz. cyt., s. 24.

³⁴ Etapy procesu podejmowania decyzji przedstawione przez autorki dotyczą procesu decyzyjnego mającego miejsce w sytuacji zarządzania dużą firmą. Podana klasyfikacja może mieć również swoje odniesienie do podejmowania decyzji w innym kontekście.

³⁵ E. Kowalczyk, G. Roszyk-Kowalska, *Człowiek w Organizacji XXI wieku. Wyzwania dla współczesnego zarządzania*, Uniwersytet Ekonomiczny. Studenckie Koło Naukowe Psychologii Biznesu, Poznań 2016, s. 56.

³⁶ J. Koziński, *Psychologiczna teoria decyzji...*, dz. cyt., s. 39.

Analizując klasyfikację sytuacji decyzyjnych, Tadeusz Tyszka opisuje trzy kategorie podejmowania decyzji: w warunkach pewności, ryzyka i niepewności³⁷. Decyzje w warunkach pewności to te, których skutki prowadzą do określonego rezultatu³⁸. Decydent ma zatem pewność, jakie konsekwencje niesie za sobą podjęta decyzja. W warunkach decyzji rodzicielskich nie zawsze można mówić o takiej pewności. Rodzic w przypadku sytuacji wychowawczych nie ma bowiem pewności, czy jego decyzja przyniesie określony wynik. Może przypuszczać, że tak, ale nie jest pewien. Na przykład: rodzic może myśleć, że wyjazd na kolonię będzie dla dziecka świetną przygodą, a w istocie może okazać się złym przeżyciem, niezgodnym z jego potrzebami. Jako przykład decyzji w warunkach pewności w odniesieniu do sytuacji wychowawczych można podać jedynie grupę decyzji, których skutki są dla rodzica oczywiste, znane na podstawie posiadanej przez niego wiedzy, np. dotykanie ognia prowadzi do poparzenia, zatem rodzic nie będzie prosił dziecka o zrobienie tego. Kolejnym przykładem przekonania rodzicielskiego może być obowiązek nakarmienia niemowlęcia. Jeśli ta czynność nie zostanie spełniona, rodzic wie, że dziecko będzie głodne.

Kolejną grupą są decyzje podejmowane w warunkach ryzyka. Skutki takich decyzji są niepewne, ale decydent określa prawdopodobieństwo wystąpienia jednego z nich³⁹. Przykładem może być rodzic, który często doświadcza konkretnej sytuacji w kontakcie z dzieckiem. Przy kolejnym pojawieniu się tych samych okoliczności, określając prawdopodobieństwo wystąpienia skutków, podejmie decyzję. Kiedy dziecko nie sprząta swoich zabawek, rodzic za każdym razem przypomina mu, by to zrobił. Dziecko porządkuje wtedy miejsce zabawy. Przy kolejnej takiej sytuacji rodzic prawdopodobnie ponownie poprosi o to samo, zakładając, że osiągnie pożądany wyniki. Jest tu obecne ryzyko, gdyż nie ma pewności, że tak się stanie.

Ostatnią grupą są decyzje w warunkach (całkowitej) niepewności⁴⁰. Charakteryzuje je niepewność skutków, decydent nie jest w stanie określić ich prawdopodobieństwa⁴¹. Takie sytuacje decyzyjne stanowią przeciwieństwo decyzji w warunkach pewności. W przypadku sytuacji wychowawczych będą to wszystkie nowe, nieznanne dotąd konteksty. Rodzic doświadczając nowego problemu z dzieckiem, może znajdować się w stanie całkowitej niepewności, czyli może nie wiedzieć, jak się

³⁷ T. Tyszka, *Decyzje. Perspektywa psychologiczna...*, dz. cyt., s. 25–27.

³⁸ Tamże.

³⁹ M. Piśniak, *Ryzyko w teorii podejmowania decyzji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie”, 2015, nr 19, s. 116–126.

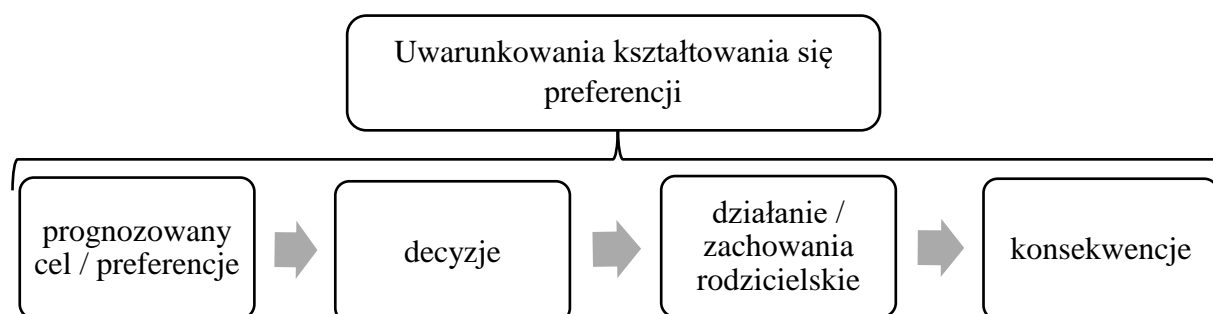
⁴⁰ T. Tyszka, *Decyzje. Perspektywa psychologiczna...*, dz. cyt., s. 27–28.

⁴¹ Z. Redziak, *Niepewność w podejmowaniu decyzji*, „Zeszyty Naukowe AON”, 2013, nr 2(91), s. 104.

zachować, jakie działanie podjąć. Wówczas podejmuje ryzyko, wybierając jedną z możliwych reakcji. Jak zauważa T. Tyszka: „warto od razu dodać, że wybór w warunkach (całkowitej) niepewności jest zdecydowanie trudniejszy niż wybór w warunkach ryzyka. Tam gdzie jest to możliwe, decydent ma dobry powód, żeby poszukiwać informacji, która pozwala ewentualnie przekształcić decyzję w warunkach niepewności w decyzję w warunkach ryzyka”⁴². Wracając do kontekstu wychowawczego, w nowej sytuacji rodzic może np. poszukać informacji o tym, co się stało, prosić o radę ekspertów.

Decyzji rodzicielskich nie można jednak porównać wyłącznie do szacowania ryzyka. Sam proces podejmowania decyzji dopełniany będzie dodatkowymi aspektami, charakterystycznymi tylko dla kontekstu wychowawczego. T. Tyszka porównuje emocje towarzyszące podejmowaniu decyzji do subiektywnego stanu, który mobilizuje człowieka do określonych zachowań⁴³. Niewątpliwie są one obecne w relacji rodzica z dzieckiem. Radość, obawy, miłość mogą determinować wybory opiekunów. Dodatkowo warto zwrócić uwagę na istotę wychowania – trwa ono całe życie. Jego podniosłość i fakt, iż decyzje rodziców mają długofalowe skutki w życiu dziecka, mogą być dodatkowym, istotnym aspektem w podejmowaniu decyzji. Jak zauważa A. Błasiak: „Opieka i odpowiedzialność rodzica za dziecko są nieograniczone czasowo (tj. permanentność rodzicielstwa), a dla dziecka i jego rozwoju ważna jest nie tylko obecność rodzica, ale także jego aktywność i zaangażowanie w sprawy syna, córki”⁴⁴. Permanentność rodzicielstwa oznacza, że rodzic całe życie konstruuje swoje preferencje wychowawcze. Ich miejsce w podejmowaniu decyzji wskazano na rysunku 3.

Rysunek 3. Preferencje w podejmowaniu decyzji



Źródło: opracowanie własne.

⁴² T. Tyszka, *Decyzje. Perspektywa psychologiczna...*, dz. cyt., s. 28.

⁴³ Tamże, s. 127.

⁴⁴ A. Błasiak, *(Nowy) wymiar rodzicielstwa – wybrane aspekty*, [w:] *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, red. D. Opozda, M. Leśniak, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2017, s. 31.

Decyzje rodzicielskie poprzedza cel wychowawczy. Preferencje wychowawcze mają zaś wpływ na podejmowane decyzje. Te z kolei prowadzą do konkretnych działań, czyli zachowań rodzicielskich, które pociągają za sobą konsekwencje. Konsekwencją może być prognozowany przez rodzica cel. Istotną rolę pełnią także uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych, które warunkują ich kierunek.

2.4. Zachowania rodzicielskie

Analizowana już refleksja wychowawcza rodziców może dotyczyć zachowań rodzicielskich. W literaturze amerykańskiej nazywane są one *parenting practices* (tłum. praktyki rodzicielskie). Pojęcie wskazuje, iż jest to świadoma i celowa działalność rodzica względem dziecka. Małgorzata Woźniak-Prus oraz Katarzyna Matusiak, na podstawie analiz literatury dotyczącej stylów rodzicielskich⁴⁵, proponują następującą definicję: „Praktyki rodzicielskie można zdefiniować jako zbiór konkretnych zachowań, poprzez które rodzice wychowują i kontrolują swoje dzieci. Dzięki podejmowanym przez rodziców praktykom dzieci kształtują na przykład umiejętność zachowania się przy stole czy odnoszenia się do osób starszych, jak również rozwijają poczucie własnej wartości i kompetencji. Praktyki rodzicielskie stanowią zatem mechanizm, za pomocą którego rodzice wspierają dziecko zarówno w osiąganiu kolejnych etapów procesu socjalizacji, jak i w sprostaniu wymaganiom związanym z codziennym funkcjonowaniem”⁴⁶.

Badaniem praktyk rodzicielskich zajmuje się Paul Frick. Na podstawie analizy literatury stworzył on „Alabama Parenting Questionnaire” (Kwestionariusz zachowań rodzicielskich). Narzędzie to pozwoliło mu zbadać praktyki rodzicielskie i ich wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka. Kwestionariusz jest szeroko wykorzystywany w badaniach na całym świecie. Jego użyteczność potwierdziły m.in. badania Karen Shelton, dotyczące zachowań rodzicielskich rodziców dzieci w wieku 6–13 lat⁴⁷, czy Marka Daddsa, Annick Maujean, Jennifer Fraser, które z kolei objęły rodziców

⁴⁵ N. Darling, L. Steinberg, *Parenting style as context: an integrative model*, „Psychological Bulletin”, 1993, nr 113(3), s. 487–496.

⁴⁶ M. Woźniak-Prus, K. Matusiak, *Praktyki rodzicielskie matek i ojców a nasilenie objawów zaburzeń eksternalizacyjnych u dzieci w wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, 2018, nr 13, s. 40.

⁴⁷ K. K. Shelton, P.J Frick, J. Wootton, *Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children*, „Journal of Clinical Child Psychology”, 1996, nr 25, s. 317–329.

australijskich dzieci w wieku 4–9 lat⁴⁸. Kwestionariusz został zaadaptowany również w Hiszpanii, Niemczech, Norwegii i Danii. W Polsce weryfikację narzędzia przeprowadzili Małgorzata Świąćicka, Małgorzata Woźniak-Prus, Małgorzata Gambin i Maciej Stolarski – sprawdzili oni pięciostopniową skalę narzędzia w badaniach na terenie naszego kraju⁴⁹.

P. Frick wyróżnia pięć zachowań rodzicielskich:

- *involvement* (zaangażowanie) – praca z dzieckiem, poznanie jego potrzeb i próba odpowiedzi na nie;
- *positive parenting* (pozytywne rodzicielstwo) – rodzice nie ignorują problemów dziecka, tylko angażują się w pomoc w nauce radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, pozostając spokojnymi, przyjaznymi i pełnymi szacunku dla samego dziecka;
- *poor monitoring/supervision* (słaby nadzór) – odnosi się do świadomości rodzicielskiej, czujności i nadzoru (przyjaciół, szkoły i zachowania w domu) oraz komunikacji z dzieckiem. Słaby nadzór oznacza, że rodzic często nie wie, z kim jego dziecko spędza wolny czas, co lubi robić;
- *inconsistent discipline* (niespójna dyscyplina) – próba stworzenia zasad zachowywania się, które są pełne niespójności;
- *corporal punishment* (kary cielesne) – przemoc fizyczna wobec dziecka jako próba rozwiązania sytuacji konfliktowych⁵⁰.

Praktyki rodzicielskie można podzielić na dwie grupy: pozytywne i negatywne. Do pierwszej zaliczamy te zachowania rodziców, które sprzyjają rozwojowi i prawidłowemu funkcjonowaniu dziecka, „są one związane z pozytywnymi cechami relacji rodzic–dziecko, w szczególności z ufnym stylem więzi, bliskością, ciepłem i responsywnością”⁵¹. Zaangażowanie i pozytywne rodzicielstwo są praktykami rodzicielskimi, które wzmacniają więź pomiędzy rodzicami a dzieckiem oraz pozwalają kształtować w dziecku wysoki poziom kompetencji społecznych.

⁴⁸ M. R. Dadds, A. Maujean, J.A. Fraser, *Parenting and conduct problems in children: australian data and psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire*, „Australian Psychologist”, 2003, nr 38, s. 238–241.

⁴⁹ M. Świąćicka i in., *Confirmation of the five-factor structure of the Parent Global Report version of the Alabama Parenting Questionnaire in a Polish community sample*, „Current Psychology”, 2019, s. 4–9.

⁵⁰ P. J. Frick, A. Cecilia, S. Sagawa, *Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire*, „Journal of Child and Family Studies”, 2006, nr 5, s. 597–616.

⁵¹ M. Woźniak-Prus, K. Matusiak, *Praktyki rodzicielskie matek...*, dz. cyt., s. 41.

Do grupy negatywnych praktyk rodzicielskich zalicza się: słaby nadzór, niespójną dyscyplinę oraz kary cielesne. Te zachowania rodziców nie odpowiadają na potrzeby dziecka, będąc tym samym nieefektywnymi, „skutkują brakiem poczucia bezpieczeństwa, ciepła i stałości”⁵².

Polska literatura przedmiotu podobną terminologię stosuje w określaniu postaw rodzicielskich lub stylów rodzicielskich. „W Polsce wiele badań poświęcono stylom rodzicielskim, które są też określane jako postawy rodzicielskie. Brakuje natomiast prac, które dotyczyłyby podejmowanych przez opiekunów praktyk rodzicielskich. Częściowo jest to zapewne związane z brakiem narzędzi, które mogłyby być wykorzystywane do pomiaru tej formy oddziaływań rodzicielskich”⁵³. Przykładem są badania M. Ziemskiej, która definiuje postawę rodzicielską jako: „tendencję do zachowania się w pewien specyficzny sposób w stosunku do dziecka”⁵⁴. Samo słowo „postawa” oznacza m.in. „stosunek człowieka do życia lub do pewnych zjawisk, wyrażający jego poglądy; też: sposób postępowania lub zachowania wobec określonych zjawisk, zdarzeń lub w stosunku do ludzi”⁵⁵. M. Płopa wyróżnia z kolei pięć wymiarów postaw rodzicielskich:

- akceptacji–odrzućenia,
- nadmiernie wymagająca,
- autonomii,
- niekonsekwencji,
- ochraniaćia⁵⁶.

Na postawę rodzicielską składają się trzy składniki: myślowy, działania i uczuciowy⁵⁷. Stąd też pojęćie postawy rodzicielskiej jest pojęćiem szerszym, zawierającym w sobie zachowania rodziców. Są one jednym z elementów postawy, jawnym odzwierciedleniem myśli oraz uczuć w stosunku do dziecka.

W pracy przyjęta zostaje opisana powyżej klasyfikacja zachowań rodzicielskich za P. Frickiem.

W kontekście opisanych zachowań rodzicielskich można poddać refleksji kolejny czynnik. Rodzice często zadają sobie pytanie, w jaki sposób wychowywać swoje dzieci.

⁵² M. Woźniak-Prus, K. Matusiak, *Praktyki rodzicielskie matek...*, dz. cyt., s. 41.

⁵³ Tamże, s. 40.

⁵⁴ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie...*, dz. cyt., s. 40.

⁵⁵ *Postawa*, [w:] *Słownik Języka Polskiego* [online:], <https://sjp.pwn.pl/slowniki/postawa.html> [dostęp: 26.01.2019].

⁵⁶ M. Płopa, *Więzi w małżeństwie...*, dz. cyt., s. 223–238.

⁵⁷ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie...*, dz. cyt., s. 40–43.

Jak wskazano, rad na ten temat dostarcza im m.in. Internet, w tym dostępne w nim artykuły parentingowe⁵⁸. W rzeczywistości pytanie to dotyczy metod wychowawczych. J. Brągiel definiuje je jako: „celowy sposób postępowania opiekuna-wychowawcy z wychowankiem znajdującym się pod jego opieką”⁵⁹. Z kolei M. Łobocki, analizując różne klasyfikacje tychże metod, zwraca uwagę, że najczęściej można podzielić je na cztery grupy. Pierwsza z nich to metody indywidualne i grupowe. Druga to metody bezpośredniego i pośredniego oddziaływania. Kolejna to metody wpływu osobistego, sytuacyjnego i społecznego oraz metody kierowania samowychowaniem. Ostatnia to metody strukturalne i sytuacyjne⁶⁰. Należy dodać, że metody wychowawcze doczekały się wielu podziałów⁶¹. M. Łobocki wskazuje na pewne istotne czynniki takie jak: świadomość, konsekwencja, oddziaływanie pedagogiczne, wpływ na aktywność wychowanka. Z racji na obszerność tematyki w niniejszej pracy analizie poddano metody oddziaływania indywidualnego, jakimi są nagradzanie i karanie. Ze względu na popularność w stosowaniu oraz pojawiające się wątpliwości dotyczące ich skuteczności, należy dokonać przeglądu teoretycznego zjawiska.

Nagradzanie jest tworzeniem pożądanych zachowań. Krzysztof Dziedzic podkreśla: „Nagroda powinna być zastosowana bez opóźnień, czyli natychmiast po wykonaniu czynności. Polega ono na zaspokojeniu określonych motywów wychowanka, a w następstwie przejawiania przez niego pożądanych form zachowania”⁶². Autor zaznacza, że nagroda nie powinna być odraczana. W innym wypadku straci ona swoją atrakcyjność oraz nie będzie motywować do dalszych konstruktywnych zmian. Nagradzanie ma przede wszystkim nieść za sobą określone następstwa. Ma zwiększać szanse na postępowanie dziecka w oczekiwany sposób oraz motywować do poznania społecznie akceptowanych zachowań i stosowania się do nich. Nagradzanie umacnia poczucie sukcesu i godności dziecka⁶³.

Warto zaznaczyć, iż obecnie coraz częściej – zamiast nagród i kar – zachęca się do stosowania pozytywnej dyscypliny. Jest to metoda polegająca na jasnej komunikacji

⁵⁸ E. Nowak, *Jak wychować syna? Jakie błędy popełniamy w wychowywaniu chłopca? Wspomnienia dorosłych mężczyzn*, Zwierciadło, 9.03.2021, [online:] <https://zwierciadlo.pl/psychologia/124874,1,jakie-bledy-popolniamy-wychowujac-chlopcow-wspomnienia-doroslych-mezczyzn.read#> [dostęp: 20.11.2021].

⁵⁹ J. Brągiel, *Metodyka pracy...*, dz. cyt., s. 15.

⁶⁰ M. Łobocki, *Teoria wychowania w...*, dz. cyt., s. 187.

⁶¹ Tamże.

⁶² K. Dziedzic, *Rola kar i nagród w procesie wychowania w opinii wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości”, 2019, t. 47, nr 1, s. 66.

⁶³ M. Łobocki, *Teoria wychowania w...*, dz. cyt., s. 208–213.

na linii rodzic–dziecko. Dorosły deklaruje, które zachowania są właściwe, a które nie oraz jakie są nagrody za dobre zachowanie i jakie konsekwencje za złe. Metoda została opracowana przez Jane Nelsen⁶⁴. Skupia się ona na rozwiązywaniu problemów. Pozytywna dyscyplina nie jest utożsamiana z karą, krzyki i klapsy są niedopuszczalne. Charakteryzuje ją przestrzeganie pewnych zasad. Przede wszystkim jest to wzajemny szacunek na linii rodzic–dziecko oraz stosowanie skutecznej, zrozumiałej dla obu stron komunikacji. Rodzic powinien spróbować zrozumieć świat dziecka i jego zachowanie. Metoda ma na celu stosowanie dyscypliny, która uczy umiejętności społecznych i koncentruje się nie na zastosowaniu kary, a raczej na rozwiązaniu danego problemu wychowawczego. Wszystkiemu powinna towarzyszyć zachęta do podejmowania wysiłku w pracy nad sobą⁶⁵.

Opozycją do nagradzania jest karanie. Piotr Kowolik zaznacza, że „kara to inaczej napominanie, zwrócenie uwagi, skarcenie. Jest stosowana w sposób świadomy wobec dziecka (wychowanka) jako czynnik powodujący wystąpienie określonej motywacji i droga do zrealizowania wytyczonych celów wychowawczych, zasada umożliwiająca regulowanie, kontrolowanie”⁶⁶. Definicja ta podkreśla, że rodzic nieprzypadkowo stosuje karę. Powinno to być przemyślane zachowanie, które wywoła określone, zamierzone skutki, czyli zmianę zachowania. Dodatkowo kara winna być sprawiedliwa i dostosowana indywidualnie. Skutkiem kary jest także – według przytoczonej definicji – nabycie motywacji do zinternalizowania pewnych zachowań, zapewne tych akceptowalnych społecznie. Ewa Miśkowiec zaznacza, że: „kara odpowiednio dobrana koncentruje uwagę dziecka na samym czynie, na przekroczeniu przyjętej normy i na skutku takiego postępowania, nie zaś na samej karze czy osobie ją wymierzającej. Kara będzie dla dziecka informacją „to jest złe”, „tak jest niewłaściwie”, ale też wskazaniem „to jest dobre”, „tak jest właściwie”. Chodzi tu o wywołanie nie tylko żalu, ale też postanowienia, że to się więcej nie powtórzy. Istotne jest zatem, aby dziecko zrozumiało nie tylko dlaczego została mu wymierzona kara, ale na czym polegało przewinienie i jakie niesie ze sobą skutki”⁶⁷. Autorka podkreśla funkcje kary, która odpowiednio zastosowana

⁶⁴ J. Nelsen, *Pozytywna dyscyplina*, tłum. A. Czechowska, A. Rosiak, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2016, s. 31–40.

⁶⁵ K. Witerska, A. Sieczka, *Realizacja założeń pozytywnej dyscypliny we współczesnej rodzinie*, „Kultura i Wychowanie”, 2022, t.18, s. 97–116.

⁶⁶ P. Kowolik, *Wychowawcze znaczenie kar i nagród stosowanych w wychowaniu dzieci przedszkolnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2011, nr 1(49), s. 98.

⁶⁷ E. Miśkowiec, *Karanie i nagradzanie wprowadzaniem w świat wartości i postaw moralnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2010, nr 3–4, s. 46.

może być swego rodzaju drogowskazem. Podkreśla również, że ważne jest, by dziecko zrozumiało, dlaczego rodzic wymierzył karę.

2.5. Wybrane uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych

Zgodnie z założeniami przedstawionych teorii w trakcie swojego życia, człowiek buduje pulę preferencji obejmującą różne aspekty. W taki sam sposób nabywa on preferencje dotyczące wychowania. Nasuwa się zatem pytanie: jakie są uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych? Innymi słowy, co wpływa na to, że preferencje wychowawcze są konstruowane w konkretnym kierunku. Sama refleksja nad zagadnieniem prowadzi do konkluzji, iż nie ma jednoznacznej odpowiedzi na tak sformułowane pytanie. Preferencje wychowawcze, zgodnie z zaprezentowaną definicją, są tematem interdyscyplinarnym. Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych mogą być zatem rozpatrywane w wielu aspektach, gdyż konstruowanie preferencji składa się z doświadczeń życiowych człowieka, które są zróżnicowane. Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych nie tworzą jednolitej kategorii. Są one rozproszone, a literatura przedmiotu przedstawia wiele uwarunkowań kształtowania się poglądów rodziców dotyczących wychowania.

Z racji na obszerność pojęcia preferencji wychowawczych w niniejszej pracy analizie poddano wybrane uwarunkowania ich kształtowania się. Spośród licznych uwarunkowań wybrano te, które są szczególnie istotne w perspektywie osiągnięcia celów badawczych pracy. Uwaga zostaje skupiona na refleksyjności w wychowaniu, źródłach wiedzy pedagogicznej oraz młodszym wieku szkolnym dziecka.

Opis wskazanych uwarunkowań stanowi teoretyczne wprowadzenie w kontekst podejmowanych badań.

2.5.1. Refleksyjność w wychowaniu

„Refleksyjność jest cechą każdego człowieka, kompetencją umysłową, zdolnością człowieka do bycia dla siebie zarówno przedmiotem, jak również podmiotem poznania. Jest to rodzaj wewnętrznego dialogu, który przejawia się w konkretnych działaniach podejmowanych przez osobę. To skłonność do refleksji, zastanawiania się, rozważania, analizowania. Człowiek podejmując wysiłek myślenia nabywa zdolności do

refleksyjności”⁶⁸. Refleksja towarzyszy człowiekowi w różnych aspektach jego życia. Dzięki zdolności rozumienia i analizowania sytuacji i zjawisk społecznych, człowiek – w filozofii i teologii – od dawna pojmowany jest w kategorii istoty myślącej⁶⁹. Socjologia, pedagogika i psychologia analizują refleksyjność jako zagadnienie związane z fenomenem człowieczeństwa. Zrozumienie istoty refleksyjności w wychowaniu jest możliwe dzięki analizie dyskursu interdyscyplinarnego.

Analizując refleksyjność w teorii socjologicznej, Elżbieta Hałas pisze: „Refleksyjność jest własnością uniwersalną umysłu w tym sensie, że działający nigdy całkowicie nie polegają na rutynach”⁷⁰. Oznacza to, że człowiek przy podejmowaniu decyzji dokonuje chociażby małej refleksji nad jej słusznością. Psychologiczne ujęcie refleksji zwraca z kolei uwagę na kontekst rozwoju osobistego: „(...) refleksja nad własnym życiem stanowi nie tylko motor rozwoju rozumianego jako wzrost, ale także kształtuje jakość życia (będącą nieodłącznym elementem przystosowania psychicznego)”⁷¹. Rozwój człowieka w poszczególnych fazach jego życia związany będzie z refleksją życiową odnoszącą się do zadań rozwojowych⁷².

Teologia także odnosi się do refleksji w różnych kontekstach. Przykładem może być namysł na temat ówczesnego świata, jego zmian, trudności i szans rozwojowych, do którego zachęcał Sobór Watykański II⁷³.

Na poziomie pedagogiki zwraca się uwagę na potrzebę refleksji w pracy nauczyciela. Przedstawia to koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schöna. Zwraca on uwagę na istotę refleksji u wychowawcy, który świadomie, krytycznie w toku swojej pracy stara się ją ocenić, co z kolei pozwala mu rozbudować jego wiedzę⁷⁴. Jak wskazuje Marzena Chrost: „(...) podstawą refleksyjnego działania jest zdolność dokonywania przemyślanych wyborów oraz umiejętność wyciągania wniosków z dotychczasowych działań”⁷⁵.

⁶⁸ M. Chrost, *Refleksyjność w wychowaniu. Proces poznawania siebie*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2017, t. 20, nr 2, s. 131.

⁶⁹ R. Zyzik, *Pojęcie osoby – jedno czy wiele?* „Racjonalia”, 2012, nr 2, s. 16–20.

⁷⁰ E. Hałas, *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, 2011, nr 2(188), s. 194.

⁷¹ K. Jezierski, *Refleksja autobiograficzna jako czynnik rozwoju*, [w:] *Specyfika rozwoju człowieka dorosłego. Procesy, struktury, mechanizmy rozwoju*, red. W. Kałużna–Wielobób, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 3.

⁷² Tamże.

⁷³ A. Kołodziejczyk, *Teologia spotkania jako nowy paradygmat refleksji nad objawieniem*, „Teologia Młodych”, 2017, nr 6, s. 130–131.

⁷⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 64–75.

⁷⁵ M. Chrost, *Refleksyjność w wychowaniu...*, dz. cyt., s. 139.

Refleksja towarzyszy również rodzicom. W trakcie wychowywania dzieci nieustannie konstruują preferencje wychowawcze. Opierając się na opisanej teorii preferencji można wywnioskować, że człowiek doświadczając różnych sytuacji w ciągu całego życia, buduje swoją unikalną pulę preferencji. Doświadczenia stanowią także istotny aspekt refleksji, który opisywany był m.in. przez Johna Deweya: „Tylko doświadczenie zdobyte w analogicznych sytuacjach w życiu oraz wcześniej przyswojona wiedza mogą zagwarantować efektywną refleksję. Wartość doświadczenia i wiedzy wydaje się zatem niepodważalna. Doświadczenie nabiera większej wartości dzięki refleksji”⁷⁶.

Refleksja związana jest także z wartościami. Jak podkreśla K. Chałas: „Przez wartość w ujęciu pedagogicznym rozumiemy wszystko to, co cenne i ważne dla jednostki i społeczeństwa oraz godne człowieka, co prowadzi do integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa, a także stanowi podstawę lub istotny punkt odniesienia w uznawaniu czegoś za dobre lub złe”⁷⁷. Codzienne wybory często opierają się na wartościach, które człowiek uznaje za ważne. W przypadku rodzicielstwa to jakie wartości są uznane za istotne przez rodziców, ma wpływ na podejmowane przez nich działania. Literatura przedmiotu zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt. Wartości warunkują sposób przeżywania określonych sytuacji i reagowania na nie⁷⁸.

Temat refleksji w wychowaniu jest poruszany w różnych kontekstach. Henryk Cudak, pisząc o kulturze pedagogicznej rodziców w kontekście eliminacji dysfunkcji rodziny, odnosi się do refleksji rodziców: „Rodzice muszą dokonać własnej refleksji nad całokształtem dotychczasowych oddziaływań rodzicielskich, atmosfery domu rodzinnego, sposobu nagradzania i karania oraz zaspokajania potrzeb psychicznych i społecznych dziecka. Przemyślenia te winny być połączone z potrzebą doskonalenia wiedzy rodziców o dziecku, wrażliwości na jego potrzeby emocjonalne, wzrostu odpowiedzialności za losy dziecka oraz tworzenie życzliwej atmosfery wychowawczej. Doskonalenie środowiska rodzinnego wyeliminuje z pewnością intuicyjne i przypadkowe oddziaływania rodzicielskie, często zagrożone współczesnymi problemami życia społecznego i ekonomicznego. Rodzina przyjmować będzie świadome i celowe działania opiekuńczo-wychowawcze w stosunku do dziecka”⁷⁹. Refleksja będzie też wspierać

⁷⁶ M. Chrost, *Refleksyjność w wychowaniu...*, dz. cyt., s. 140.

⁷⁷ K. Chałas, *Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom podstawą budowania szkoły jako wspólnoty życia, pracy i służby*, „Prima Educatione”, 2018, nr 2, s. 12–13.

⁷⁸ M. Szymański, *Wartości i antywartości – aspekt edukacyjny*, „Ruch Pedagogiczny”, 2012, nr 2, s. 19–20.

⁷⁹ H. Cudak, *Rola kultury pedagogicznej...*, dz. cyt., s. 20.

zaangażowanie wychowawcze, które jak podkreśla L. Bakiera: „(...) wskazuje, że dorośli nie tylko biernie obserwują czy towarzyszą zmianom w życiu dziecka, lecz je wywołują i modyfikują”⁸⁰.

Niezależnie jednak od tego czy rodzinę można uznać za dysfunkcyjną czy też nie, refleksja nad jej funkcjonowaniem, atmosferą życia rodzinnego powinna towarzyszyć rodzicom na każdym etapie rozwoju rodziny. Świadomy rodzic to refleksyjny praktyk, który swoje działania dostosowuje do konkretnej sytuacji wychowawczej. Ponadto aspekt refleksji o edukacji dziecka jako wycinek wychowawczego kontekstu także poddawany jest pod rozagę w naukach społecznych. Marta Wiatr, rozważając przemiany refleksji wychowawczej rodziców, którzy wykazują proedukacyjną postawę aktywności, nazywa rodzicami refleksyjnymi⁸¹. Następnie jednak zaznacza, że: „nierówno w populacji rozłożona lub rozwinięta refleksyjność prowadzi do sytuacji, w której część rodziców w wyrozumowany sposób układa ścieżkę edukacyjną dziecka. Dążąc do jego indywidualnego, pełnego, harmonijnego rozwoju jednocześnie zmierza do zapewnienia mu już teraz dobrej pozycji w społeczno-zawodowej strukturze w przyszłości”⁸². Fragment akcentuje różnice w refleksyjności wychowawczej wśród rodziców. Na koniec autorka pozostawia pytania otwarte: „Co zatem dzieje się z pozostałymi rodzicami? Czy ich refleksyjność można rozwijać? Czy to ma sens? Jeśli tak, to w jaki sposób?”⁸³.

Refleksja w wychowaniu może być istotnym uwarunkowaniem konstruowania preferencji wychowawczych. Przekonania i poglądy rodziców dotyczące wychowania mogą bowiem wypływać z głębszego namysłu nad poszczególnymi sytuacjami wychowawczymi.

2.5.2. Źródła wiedzy pedagogicznej

Jednym z analizowanych uwarunkowań preferencji wychowawczych są źródła wiedzy pedagogicznej. Józef Wilk podkreśla, iż: „zasadnym jest twierdzenie, że do wychowania należy mieć powołanie. Wychowanie jednak jest zarazem działalnością celową i jako takie oparte musi być o pewien zasób koniecznej wiedzy dotyczącej

⁸⁰ L. Bakiera, *Zaangażowanie w rodzicielstwo na tle współczesnej rodziny*, „Kultura i Edukacja”, 2014, nr 2(102), s. 155.

⁸¹ M. Wiatr, *Przemiany refleksyjności współczesnych rodziców*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2013, nr 2, s. 13–15.

⁸² Tamże, s. 15.

⁸³ Tamże.

dziecka, rodziców i wychowania. Na kanwie tej wiedzy budują się umiejętności wychowawcze⁸⁴”. Istotnym elementem konstruowania preferencji wychowawczych jest próba odpowiedzi na pytanie, skąd rodzice biorą wiedzę o tym, jak wychowywać.

M. Śnieżyński zauważa, że: „wiedza rodziców o wychowaniu swoich dzieci to jeden z istotnych komponentów kultury pedagogicznej, która jest swoistą zdolnością do właściwego reagowania na zachowanie się dziecka, na ogólny i jakże złożony proces wychowawczy”⁸⁵. Warto nadmienić, iż w Polsce badania nad kulturą pedagogiczną rodziców prowadził S. Kawula. Stały się one podstawą do dalszych badań dotyczących wiedzy pedagogicznej rodziców. Dotyczyły świadomości wychowawczej oraz kultury rodziców ze środowisk wiejskich, małomiasteczkowych oraz miejskich. Prowadzone w latach 1971–1975 wywiady w rodzinach miały na celu poznanie poglądów rodziców i ich postępowania wobec dzieci. S. Kawula podkreślał, iż: „na świadomość wychowawczą rodziców składa się określony zasób wiedzy pedagogicznej (przeważnie potocznej) i praktyczne postępowanie wychowawcze, kierowane ich osobistą wiedzą”⁸⁶.

Badania te są obecnie wykorzystywane, a ich wyniki przytaczane w artykułach i publikacjach. S. Kawula podaje, że: „wyniki wskazują na wyraźną zależność pomiędzy świadomością pedagogiczną rodziców a poziomem ich aspiracji. Rodzice posiadający najniższy poziom wiedzy pedagogicznej, tj. najbardziej zachowawczy, tradycyjny, wykazują równocześnie najniższe aspiracje co do przyszłości swoich dzieci”⁸⁷. Praca S. Kawuli zwraca uwagę na kontekst wychowawczy oraz świadomość pedagogiczną rodziców. Istotę wiedzy pedagogicznej wskazała także A. Błasiak, zauważając, że: „wysoki poziom wiedzy pedagogicznej rodziców koreluje z wysokim poziomem osiągnięć szkolnych dziecka”⁸⁸.

Wiedza pedagogiczna związana jest z pojęciem kultury pedagogicznej. Janina Maciaszkowa definiuje ją jako: „ogół wartości (intelektualnych, estetycznych, społecznych), norm moralnych, wzorów i modeli zachowań, który wynika ze świadomości celów wychowania oraz z posiadanej wiedzy o wychowaniu, a przejawia się umiejętnością określonego reagowania na sytuacje wychowawcze”⁸⁹. Literatura

⁸⁴ J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2016, s. 103.

⁸⁵ M. Śnieżyński, *Wiedza rodziców o...*, dz. cyt., s. 89.

⁸⁶ S. Kawula, *Świadomość wychowawcza...*, dz. cyt., s. 278.

⁸⁷ Tamże, s. 293.

⁸⁸ A. Błasiak, *Kultura pedagogiczna rodziców jako wewnątrzrodzinny determinant jakości procesu wychowania najmłodszego pokolenia*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2019, t. 22, nr 2, s. 96.

⁸⁹ J. Maciaszkowa, *O współżyciu w rodzinie*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1980, s. 112.

przedmiotu wskazuje także jej komponenty. Pierwszy z nich dotyczy wiedzy i świadomości celów, drugi tyczy się wzorów wychowawczych, doskonalenia umiejętności wychowawczych, z kolei ostatni rozumiany jest jako umiejętność stosowania posiadanej wiedzy w praktyce wychowawczej⁹⁰.

Małgorzata Bereźnicka dodaje: „Kultura pedagogiczna jednostki (czy zbiorowości) objawia się w konkretnych sytuacjach wychowawczych, w których zachodzą interakcje na przykład między: rodzicem i dzieckiem, dorosłym i grupą dzieci, nauczycielem i uczniami”⁹¹. Wiedza rodziców jako element kultury wychowawczej pełni istotną rolę w kształtowaniu się preferencji wychowawczych rodziców.

Wiedza pedagogiczna podkreślana jest także w rozważaniach M. Bereźnickiej. Formułując na nowo pojęcie kultury pedagogicznej, wyróżnia ona trzy istotne aspekty: teoretyczny – odnoszący się do wiedzy pedagogicznej jako niezbędnego elementu w wychowaniu; instrumentalny – rozumiany jako dbanie o wszechstronny, kompleksowy rozwój wychowanka; normatywny – odnoszący się do odpowiedniego dostosowania metod wychowawczych⁹². Ponadto w dalszej części rozważań autorka opisuje, czym charakteryzuje się osoba wyróżniająca się kulturą wychowawczą, akcentując na pierwszym miejscu wiedzę pedagogiczną: „posiada określony zasób wiedzy pedagogicznej o wychowaniu; zna i rozumie podstawowe pojęcia związane z rodziną, jej funkcjami, rodzajami, dysfunkcjami; rozwojem – fizycznym, zdrowotnym, intelektualnym, moralnym, estetycznym wychowanka; zna cele wychowawcze, potrzeby, zainteresowania, możliwości i ograniczenia dzieci i młodzieży; zdobywa nową wiedzę o wychowaniu ciągle się doskonaląc, orientuje się w celach i zadaniach stawianych przez społeczeństwo, jest świadoma fundamentalnego znaczenia wychowania”⁹³.

Źródła wiedzy pedagogicznej są związane również z transmisją międzypokoleniową. Rodzina jako grupa odniesienia może być uznana za źródło wiedzy pedagogicznej, gdyż to w niej człowiek po raz pierwszy obserwuje wypełnianie roli matki lub ojca⁹⁴. Preferencje zaś budowane są w trakcie całego życia i składają się z doświadczeń i potrzeb, także tych, które człowiek wynosi z rodziny generacyjnej. Jak podkreśla Marzanna Farnicka: „Podstawowa teza transmisji międzypokoleniowej głosi,

⁹⁰ A. Błasiak, *Kultura pedagogiczna rodziców...*, dz. cyt., s. 89.

⁹¹ M. Bereźnicka, *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015, s. 35.

⁹² Tamże, s. 30–36.

⁹³ Tamże, s. 36.

⁹⁴ I. Przybył, *Źródła wiedzy o rolach małżeńskich*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 2001, nr 13, s. 105–107.

że kluczową rolę odgrywa w niej proces socjalizacji. Zgodnie z nią przyjmuje się założenie, że doświadczenia związane z socjalizacją dokonującą się w rodzinie w sposób decydujący wpływają na system wartości rozwijającej się jednostki oraz jej cele życiowe. Dalekosiężne następstwa tego procesu będą widoczne w zachowaniach realizowanych w przyszłości przez następne pokolenie⁹⁵.

Rodzina generacyjna oraz doświadczenia wczesnego dzieciństwa odgrywają ważną rolę w konstruowaniu preferencji wychowawczych. Pokazały to analizy S. Kawuli, J. Brągiel i A. W. Janke dotyczące przemocy w rodzinie. Jak podają autorzy: „Wczesnodziecięce doświadczenia rodziców są bardzo istotną przyczyną znęcającego się zachowania rodziców. Ich stosunek do własnych dzieci odzwierciedla stosunki panujące w rodzinie macierzystej. Fundamentalne odkrycie znaczenia wczesnego dzieciństwa dla całego późniejszego życia zawdzięczamy Zygmuntowi Freudowi. Jednak dopiero jego późniejsi kontynuatorzy, między innymi Alice Miller, odsłanili światu, że większość rodziców dopuszczających się przemocy wobec dzieci stykała się we własnym dzieciństwie z podobnymi sytuacjami – doświadczali braku adekwatnej opieki lub byli poddawani ostrym karom, zmuszani do bezwzględnego posłuszeństwa, maltretowani psychicznie czy seksualnie wykorzystywani⁹⁶”.

Znaczenie rodziny generacyjnej ma odzwierciedlenie w kształtowaniu się człowieka i jego osobowości. W okresie dorosłości jednostka nadal korzysta ze wzorców rodziny generacyjnej. To właśnie w rodzinie dziecko, poprzez nawiązywanie pierwszych relacji, uczy się, jak wypełniać role społeczne, jak nawiązywać kontakt z drugim człowiekiem, jak rozwiązywać sytuacje konfliktowe. W okresie dzieciństwa człowiek rozpoczyna konstruowanie swoich preferencji, także wychowawczych.

Rodzina generacyjna stanowi pierwszą grupę, w której człowiek rozpoczyna obserwację świata i uczy się funkcjonowania w zbiorowości. M. Plopa zauważa, że: „wcześniejsze doświadczenia nabyte w rodzinie generacyjnej wpływają na psychiczne zdrowie i osobowość potencjalnego rodzica – podstawowe zasoby powiązane z rodzicielskim stylem⁹⁷”. Jay Belsky podaje zaś, że: „prawidłowe (pożądane) wczesne doświadczenie rodzinne (dzieciństwo) ma na celu wywołanie u dziecka zrozumienia dostępności i przewidywalności zasobów (szeroko zdefiniowanych) w środowisku,

⁹⁵ M. Farnicka, *W poszukiwaniu uwarunkowań transmisji międzypokoleniowej – znaczenie pełnionej roli rodzinnej w kontynuowaniu wzorców rodzicielstwa*, „Psychologiczne Zeszyty Naukowe”, 2006, nr 1, s. 14.

⁹⁶ S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny...*, dz. cyt., s. 257.

⁹⁷ M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 247.

wiarygodności oraz trwałości bliskich relacji międzyludzkich”⁹⁸. Osoby, które uzyskają takie doświadczenie, prawdopodobnie będą czuć się pewnie w kontaktach z innymi ludźmi i będą prawidłowo budować relacje, a co za tym idzie – będą w stanie stworzyć bezpieczne środowisko rodzinne.

Badacze zwracają także uwagę na istotę transmisji międzypokoleniowej w kontekście wartości. Ryszard Skrzypniak zauważa, iż: „proces wychowawczy rodziny wiąże się najczęściej ze zjawiskiem dziedziczenia wartości. Rodzina pomimo wielu przemian, jakie w niej i wokół niej się dokonują, przechowuje i przekazuje następnym pokoleniom zasadniczy zrąb wartości. W całościowym procesie wychowania pokolenia starsze wpajają pokoleniom młodszym wartości i normy postępowania. Dlatego tak ważny jest przekaz wartości w rodzinach, który wiąże się z dziedziczeniem wartości (wzorce, reguły, zasady, postępowania) oraz zaadaptowania ich do czasu teraźniejszego”⁹⁹. Wartości, którymi kieruje się człowiek dorosły, mogą mieć podłoże w rodzinie generacyjnej. Elżbieta Jezierska-Wiejak podkreśla, że: „w dorosłych wyborach życiowych doświadczenia wczesnego dzieciństwa i młodości decydują o wysokości i mocy wybieranych wartości. Wysokość i moc wartości pozwalają dokonywać oceny zachowań ludzi, a także budować zakazy, nakazy, normy społeczne i prawne oraz podejmować sankcje za nieprzestrzeganie ich”¹⁰⁰. Zaznacza się jednak, że wartości przekazywane w rodzinie generacyjnej mogą być także nieprzyjmowane, dystansowane lub wręcz odrzucone¹⁰¹. Wpływa na to m.in. klimat emocjonalny panujący w rodzinie.

Jak wskazują badania Ewy Kopeć: 61,7% rodziców czerpie wiedzę wychowawczą ze szkoły, zapewne z kontaktu z wychowawcami, natomiast 23% uzyskuje ją od swoich rodziców¹⁰². Literatura przedmiotu podkreśla, że działania wychowawcze rzadko są efektem wiedzy naukowej¹⁰³. Wiedza wychowawcza rodziców często wymaga weryfikacji, ze względu na źródła jej pozyskiwania. Jak pokazują badania prowadzone przez M. Śnieżyńskiego, 23% matek czerpie wiedzę wychowawczą z literatury, a także

⁹⁸ J. Belsky, L. Steinberg, P. Draper, *Childhood Experience, Interpersonal Development, and Reproductive Strategy: An Evolutionary Theory of Socialization*, „Child Development”, 1991, nr 62, s. 647–651.

⁹⁹ R. Skrzypniak, *Transmisja międzypokoleniowa wartości...*, dz. cyt. s. 151.

¹⁰⁰ E. Jezierska-Wiejak, *Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2013, t. 8, nr 2, s. 297.

¹⁰¹ Tamże, s. 288–292.

¹⁰² E. Kopeć, *Sposoby pozyskiwania wiedzy o wychowaniu przez rodziców: (na podstawie przeprowadzonych badań)*, „Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”, 2014, nr 5/1 (8), s. 121–126.

¹⁰³ A. Błasiak, *Kultura pedagogiczna rodziców...*, dz. cyt., s. 88–90.

z programów telewizyjnych czy Internetu, natomiast 21% kobiet opiera się na intuicji. Dla 31,2% ojców źródłem informacji są rozmowy ze znajomymi lub własne doświadczenia¹⁰⁴. Owe źródła nie przedstawiają tylko słusznych wniosków, mają jednak niewątpliwie znaczny wpływ na podejmowane przez rodziców działania wychowawcze.

Coraz częściej jako źródło wiedzy dotyczącej wychowania rozważa się szeroko pojęte media. Internet opisywany jest jako kopalnia wiedzy parentingowej¹⁰⁵. Rodzice poszukują porad dotyczących ważnych lub trudnych w ich ocenie sytuacji wychowawczych. M. Bereźnicka stwierdza, że: „Internet wraz z forami parentingowymi stanowi popularne źródło wiedzy o rodzicielstwie. Korzystają z niego rzesze rodziców, a biorąc pod uwagę dane wskazujące na ich młody wiek, można sądzić, że młodzi rodzice będą głównymi fanami tych forów”¹⁰⁶. Powszechny dostęp do Internetu sprawia, że czasami najłatwiej zasięgnąć porady wychowawczej właśnie korzystając z forum internetowego. Refleksji należy poddać jedynie wiarygodność i słuszność zamieszczanych tam treści. Z jednej strony rady wychowawcze mogą być nieadekwatne do sytuacji, z którą zmagają się rodzice. Z drugiej – fora internetowe coraz częściej są miejscem wsparcia dla rodziców np. wychowujących dzieci z wadami genetycznymi, tworzą przestrzeń do wymiany informacji o chorobie oraz wzajemnego wsparcia psychicznego¹⁰⁷.

2.5.3. Młodszy wiek szkolny dziecka

Młodszy wiek szkolny, jak podaje Renata Stefańska-Klar, „niesie ze sobą wiele nowych zadań rozwojowych, które dziecko musi zrealizować, aby poradzić sobie z oczekiwaniami rodziców i szkoły”¹⁰⁸. Warto zwrócić uwagę na ten etap rozwoju w życiu dziecka, gdyż niesie on ze sobą zmiany nie tylko w jego życiu, ale także w funkcjonowaniu całej rodziny.

¹⁰⁴ M. Śnieżyński, *Wiedza rodziców o...*, dz. cyt., s. 90.

¹⁰⁵ W. Baranowska, *Internet jako źródło porad wychowawczych dla rodziców*, [w:] *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, red. W. Welskop, Łódź 2014, s. 319–321.

¹⁰⁶ M. Bereźnicka, *Fora internetowe jako źródło informacji pedagogicznej współczesnych rodziców*, [w:] *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym: teoria i praktyka*, red. H. Batorowska, Z. Kwiasowski, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2016, s. 282.

¹⁰⁷ A. Jarzębińska, *Internetowe forum dyskusyjne jako źródło społecznego wsparcia rodziców dzieci z wadą letalną*, „Opuscula Sociologica”, 2014, nr 2, s. 47–51.

¹⁰⁸ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, t. 1, s. 130.

Wraz z rozpoczęciem nauki w szkole dziecko staje przed wieloma nowymi zadaniami. Wśród nich znajdują się m.in. zmiana aktywności dziecka w kierunku wypełniania obowiązków społecznych, adaptacja do nowego środowiska wychowawczego, czyli szkoły oraz odnalezienie się w roli ucznia¹⁰⁹. Powodzenie w odnalezieniu się w roli ucznia związane jest z osiągnięciem przez dziecko dojrzałości szkolnej. Jest to gotowość do podjęcia zadań szkolnych, a zatem osiągnięcia optymalnego rozwoju emocjonalno-społecznego, intelektualnego, fizycznego. Jej istotę podkreśla Anna Pożoga: „Gotowość dziecka do podjęcia nauki szkolnej obejmuje wszystkie sfery jego funkcjonowania: percepcyjno-poznawczą, emocjonalno-motywacyjną i werbalno-manualną. Osiągnięcie przez jednostkę dojrzałości szkolnej warunkuje nie tylko dobry „start szkolny”, ale również osiąganie sukcesów w nauce”¹¹⁰. Jest to bardzo ważne, gdyż od tego momentu dziecko spędzi w realiach systemu edukacji przynajmniej kilkanaście lat.

W młodszym wieku szkolnym dziecko poświęca swój czas nauce, zabawie oraz zajęciom domowym. Przyswaja reguły funkcjonowania w miejscach, w których przebywa. Spędza swój czas już nie tylko z najbliższymi, a dzieli go pomiędzy szkołę, zajęcia dodatkowe i dom. Dla dziecka zatem nowy etap w jego życiu stanowi czas mierzenia się z różnymi sytuacjami, z którymi do tej pory nie miało do czynienia. Rozpoczęcie nauki szkolnej kończy okres sielankowej zabawy. Pojawiają się nowe obowiązki, a także nowe osoby wokół. Patrycja Czyżewska zauważa, iż: „doświadczenia społeczne są bardzo ważne dla rozwoju dziecka. Wiążą się z aktywnymi i dwustronnymi relacjami ze środowiskiem. Spotykając się poza domem z nowymi, ważnymi osobami, które modelują zachowania, dziecko wypracowuje swoje własne standardy, zastępując nimi dotychczasowe, które do tej pory dostarczane były przez członków rodziny”¹¹¹.

Podjęcie przez dziecko nauki w szkole to także czas istotny dla rodziców, którzy wchodzi w swego rodzaju nową rolę – rodzica dziecka w wieku szkolnym. Andrzej Ładyżyński zwraca uwagę na ten moment jako na niełatwy czas dla małżonków, mianowicie mówi: „To doświadczenie, które można nazwać zewnątrzrodzinną oceną”¹¹². Dodatkowo rodzice na nowo muszą zorganizować życie rodzinne, w którym to powinien pojawić się czas na nowe zadania takie jak: pomoc w odrabianiu zadań domowych,

¹⁰⁹ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo...*, dz. cyt., s. 130.

¹¹⁰ A. Pożoga, *Gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2009, nr 2, s. 44.

¹¹¹ P. Czyżewska, *Trudności dzieci w wieku wczesnoszkolnym w integracji społecznej oraz sposoby ich przewyższania*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2012, nr 3, s. 45.

¹¹² A. Ładyżyński, *Życie rodzinne jako...*, dz. cyt., s. 63.

planowanie zajęć pozaszkolnych czy przestrzeganie planu lekcji narzuconego przez szkołę. Edukacja związana jest także z wydatkami, które ponoszą rodzice. Wychowanie wraz z gospodarowaniem budżetem domowym może okazać się w tym czasie trudniejsze niż dotychczas¹¹³. Jak podkreśla Ewa Skrzetuska: „W tym procesie towarzyszą dziecku rodzice, oni także zmieniają swoją rolę z roli rodzica przedszkolaka na rolę rodzica ucznia. Chodzenie dziecka do szkoły wpływa na dotychczasowe życie domowe. Rodzice często odczuwają dokonujące się zmiany jako zwiększenie obowiązków i dodatkowe obciążenie. Nie jest to tylko obciążenie finansowe, konieczność nabycia pomocy szkolnych, odpowiednich ubrań, na które wskazuje wiele osób, ale zmiana trybu życia”¹¹⁴. Oprócz wspomnianych zmian, które dotyczą także rodziców, istotna wydaje się także kwestia ich wyobrażeń i oczekiwań względem szkoły. Badania wykazały, że rodzicom najbardziej zależy na bezpieczeństwie dziecka, jasnym i zindywidualizowanym sposobie przekazywania wiedzy czy gwarancji dotyczącej wysokich kwalifikacji nauczycieli. Dla rodziców ważne jest również rozwijanie u dzieci samodzielności, organizowanie zajęć wyrównawczych oraz dostęp do świetlicy szkolnej. Ponadto podkreślanym aspektem były warunki lokalowe szkoły, w tym wyposażenie sal dydaktycznych oraz dostęp do placu zabaw¹¹⁵.

Rodzina jako system wraz z rozpoczęciem nauki przez dziecko wchodzi w nowy etap. Tak duże zmiany w życiu dziecka znacząco wpływają na wszystkich jej członków, w tym wspomnianych rodziców oraz rodzeństwo. Kontakt z ważną instytucją jaką jest szkoła ma także znaczenie dla dalszego kształtowania się tożsamości dziecka i tożsamości rodziców. „Jednym z najważniejszych sfer kształtowania tożsamości jednostek jest środowisko rodzinne. Wiąż biologiczna, pokrewieństwo, bliskość fizyczna i psychiczna, wspólne podłoże genetyczne, ta sama kultura, w tym religia, język i kody komunikacji symbolicznej, to grunt, na którym kształtują się i konfigurują najważniejsze, „rdzenne” elementy tożsamości”¹¹⁶. Rodzina – z socjologicznego punktu widzenia – jest wyjątkową grupą, gdyż to w niej wytwarza się tożsamość indywidualna i społeczna jej uczestników. Literatura przedmiotu wyróżnia trzy obszary społeczne ważne dla

¹¹³ A. Ładyżyński, *Życie rodzinne jako...*, dz. cyt., s. 63.

¹¹⁴ E. Skrzetuska, *Problemy dziecka i jego rodziny przygotowujących się do rozpoczęcia systematycznej nauki szkolnej*, [w:] *Dziecko w kulturze europejskiej*, red. K. Bogacka, Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa 2016, s. 281.

¹¹⁵ E. Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatek i ich rodziców w stosunku do szkoły a realia realizacji obowiązku szkolnego*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010, s. 101–106.

¹¹⁶ T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, „Rejony Humanistyki”, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2008, s. 24.

formułowania się tożsamości. Pierwszym jest rodzina, drugim instytucja w rozumieniu miejsca, w którym dziecko styka się z nową dla niego płaszczyzną rzeczywistości (np. szkoła), natomiast trzecim obszarem jest dalsze otoczenie społeczne¹¹⁷. Tadeusz Paleczny podkreśla, iż: „tożsamość kształtuje się w dzieciństwie, i młodości. W wieku dojrzałym tożsamość się rozwija, wzrasta, rozszerza, niemniej dzieje się to na bazie „rdzennych”, „macierzystych”, centralnych dla świadomości jednostki elementów. W miarę wchodzenia w szersze środowisko społeczne tożsamość staje się coraz bardziej złożona, obejmuje komponenty związane z różnicującym się środowiskiem społecznym, rosnącą ilością pełnionych ról”¹¹⁸.

Kształtowanie się tożsamości dziecka w rodzinie jest tematem wielu prac badawczych¹¹⁹. W rodzinie nie kształtuje się jednak jedynie tożsamość dzieci. Istotne dla prowadzonych badań jest kształtowanie się tożsamości rodzicielskiej. Preferencje wychowawcze będą korelować z tożsamością rodzica. Tożsamość rodzicielska odnosi się do roli, którą przyjmuje rodzic. Rozważając jej istotę można odnieść się do pojęcia tożsamości człowieka. Izabela Gątarek zauważa, że: „tożsamość człowieka, czyli jego wyobrażenie o sobie samym, jest niejako percepcyjną soczewką, okularami, przez które postrzega otaczający go świat i samego siebie”¹²⁰. Zatem tożsamość rodzicielska może być rozumiana jako wyobrażenie, postrzeganie człowieka o samym sobie w roli rodzica. W badaniach przeprowadzonych w Finlandii tożsamość rodzicielska definiowana jest jako tożsamość rodzica i mierzona jest jako stopień zaangażowania w rodzicielstwo oraz stopień osobistej eksploracji w przyswajaniu poglądów na temat rodzicielstwa (np. idei, wartości i zasad, które uważają za ważne w wychowaniu potomstwa)¹²¹. Rodzice budują zatem swoją tożsamość rodzicielską – co stanowi proces, który trwa i podlega zmianom. Wysokie poczucie świadomości bycia rodzicem, pozostawiania w relacji z dzieckiem sprawia, iż stopień zaangażowania w rodzicielstwo jest większy. Dagmara Dobosz i Katarzyna Słania zauważają, że: „stosunek jednostki do roli rodzicielskiej oraz jakość jej wypełniania są ściśle związane z postrzeganiem przez jednostkę ważności tej roli i siłą

¹¹⁷ M. Rękosiewicz, *W drodze do dorosłości. Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Tipi, Wielichowo 2012, s. 17–18.

¹¹⁸ T. Paleczny, *Socjologia tożsamości...*, dz. cyt., s. 41.

¹¹⁹ D. Opozda, *Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2007, nr 1, s. 49–56.

¹²⁰ I. Gątarek, *Kim jestem? Czyli o kształtowaniu tożsamości dziecka*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, 2016, t. 37, nr 1, s. 105.

¹²¹ P. Fadjukoff i in., *Parental Identity and Its Relation to Parenting and Psychological Functioning in Middle Age*, „Parenting”, 2016, nr 16(2), s. 88.

identyfikacji z rolą macierzyńską/ojcowską oraz charakterem motywacji do współżycia rodzinnego”¹²².

Niniejszy rozdział stanowi przede wszystkim przedstawienie przyjętej w dysertacji teorii konstruowania preferencji w kontekście preferencji wychowawczych rodziców. Pierwsi i najważniejsi wychowawcy, którymi są rodzice, podejmują swoje decyzje na podstawie wielu czynników. Ich przekonania i poglądy na temat wychowania stanowią podstawę ich oddziaływań. W badaniu preferencji wychowawczych zasadną stała się analiza wybranych uwarunkowań kształtowania się tychże preferencji.

W zrozumieniu roli jaką pełni rodzic wobec swojego dziecka istotne stały się rozważania dotyczące refleksyjności rodziców i źródeł ich wiedzy pedagogicznej. W prowadzonych badaniach ważną rolę pełni także wiek dziecka. Rozpoczęcie przez nie edukacji wpływa na całą rodzinę, która wchodzi w nowy etap. Związane jest to także z wejściem poszczególnych członków rodziny w nowe role. Podjęcie tego zagadnienia w niniejszym rozdziale stanowi podsumowanie ujęcia konstruowania preferencji wychowawczych, które mogą zmieniać się w momentach podejmowania nowych zadań rozwojowych czy ról społecznych.

¹²² D. Dobosz, K. Słania, *Rodzicielstwo w mozaice przemian społeczno–kulturowych – zagrożenia i perspektywy*, [w:] *Edukacja na rozdrożu. Część 2: Rodzina w obliczu wyzwań współczesnego świata*, red. T. Nestorenko, E. Kowalska, M. Hanulewicz, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2016, s. 12.

ROZDZIAŁ III

METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Jak zaznacza Earl Babbie: „Nauka jest przedsięwzięciem, którego celem jest «odkrywanie». Ale bez względu na to, co chce się odkryć, wiele dróg prowadzi do celu, jakim jest «odkrycie»¹. Wspomniane odkrywanie preferencji wychowawczych stało się celem badań niniejszej pracy.

W przyjętym postępowaniu badawczym zastosowano metodologię badań ilościowych. Ich przeprowadzenie posłużyć miało lepszemu zrozumieniu zachowań rodziców i ich oddziaływań. Strategia badań ilościowych mogła być wdrożona, gdyż zjawiska społeczne są faktem – są obiektywne i zewnętrzne wobec człowieka. Andrzej Boczkowski podaje, iż: „fakty społeczne są badane w taki sam sposób, jak zjawiska świata naturalnego, przy zastosowaniu metody naukowej w celu otrzymania istotnych, nadających się do uogólnienia wyników²”. Ponadto badania ilościowe mają na celu sprawdzenie teorii poprzez analizę relacji między zmiennymi³. W prowadzonych badaniach dokonano analizy jakościowej w przypadku jednego pytania otwartego, które pojawiło się w kwestionariuszu w opracowaniu własnym. W przypadku badania preferencji wychowawczych rodziców, zgodnie z metodologią badań ilościowych, celem było przede wszystkim obiektywne i rzetelne poznanie tychże preferencji przy użyciu trafnych narzędzi⁴.

Strona metodologiczna badań empirycznych dotyczących preferencji wychowawczych rodziców została przedstawiona w niniejszym rozdziale.

¹ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 106.

² A. Boczkowski, Badania ilościowe i jakościowe w socjologii. Między separacją epistemologiczną a praktyczną komplementarnością, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2018, t. 10, nr 4(46), s. 65.

³ J. W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s.30.

⁴ T. Pilch, Strategia badań ilościowych, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 66–67.

3.1. Proces badawczy

Kolejne działania w ramach prowadzenia badań tworzą proces badawczy. Według Tadeusza Pilcha składa się on z fazy koncepcyjnej oraz fazy wykonawczej⁵. Faza koncepcyjna poprzedzona była pogłębianiem wiedzy dotyczącej istotnych aspektów związanych z rodziną, w tym wychowania. Jej wynikiem są analizy przedstawione w części teoretycznej pracy. W trakcie konceptualizacji i realizacji badań fazy koncepcyjnej towarzyszył schemat postępowania badawczego zaproponowany przez T. Pilcha:

- doprecyzowanie tematu, w tym wyznaczenie przedmiotu oraz celu badań wraz z uzasadnieniem,
- sformułowanie problemów badawczych,
- zdefiniowanie hipotez badawczych,
- wybór terenu badań i dobór próby,
- typologia zmiennych,
- wyjaśnianie związków między zmiennymi,
- typologia wskaźników do zmiennych,
- dobór metod, technik oraz narzędzi badawczych,
- zdefiniowanie ważniejszych dla pracy pojęć teoretycznych,
- przeprowadzenie badania pilotażowego,
- weryfikacja przyjętych problemów badawczych, hipotez teoretycznych i narzędzi badań,
- przygotowanie harmonogramu badań,
- spis bibliografii⁶.

Każdy z etapów posiada szczególne znaczenie. Uporządkowanie kolejnych czynności badawczych pozwoliło zachować właściwy przebieg badań naukowych. Ponadto zachowanie logicznego ciągu działań uwzględniało niezbędne etapy procesu badawczego. Elementy fazy konceptualizacji tematu wykonano w przedstawionej kolejności, by nie zaburzyć przebiegu badań.

Po fazie koncepcyjnej nastąpiła faza wykonawcza, na którą składały się:

- przeprowadzenie badań właściwych,

⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 186.

⁶ Tamże.

- uporządkowanie materiałów badawczych,
- opracowanie klucza kodyfikującego,
- kodyfikacja i opracowanie statystyczne,
- analiza i klasyfikacja zagadnień i zależności,
- weryfikacja hipotez,
- opracowanie teoretyczne⁷.

Elementy fazy koncepcyjnej także wykonano w przedstawionej kolejności. Przejście przez poszczególne fazy procesu badawczego pozwoliło uzyskać odpowiedzi na postawione pytania. T. Pilch podkreśla, że przedstawiony schemat to: „ramowy plan, który należy każdorazowo dostosować do potrzeb konkretnego procesu badawczego”⁸. Owo dostosowanie zostało przedstawione w kolejnych podrozdziałach.

3.2. Przedmiot i cel badań

Jak wynika z zaprezentowanego schematu procesu badawczego, zdefiniowanie przedmiotu i celu badań jest podstawą ich rozpoczęcia. Wyznaczenie przedmiotu badań ma oddać istotę przyjętych problemów badawczych. Janusz Sztumski podkreśla złożoność przedmiotu badań socjologicznych, które dotyczą tworów życia społecznego, materialnych i niematerialnych, dodając, że: „przedmiotem tych badań jest wszystko to, co składa się na rzeczywistość społeczną”⁹. Według Alberta W. Maszke: „używając zwrotu «przedmiot badań» mamy na uwadze obiekty i rzeczy w sensie dosłownym, jak i zjawiska czy zdarzenia, jakim one podlegają i w odniesieniu do których chcemy prowadzić badania”¹⁰. Biorąc pod uwagę te wskazania – w niniejszej pracy przedmiotem badań są preferencje wychowawcze rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym, w szczególności uwarunkowania kształtowania się tych preferencji i deklarowane zachowania.

Kolejnym etapem było wyznaczenie celów badawczych, które posłużyły formułowaniu problemów badawczych. A. W. Maszke podkreśla, że: „celem badań naukowych jest dostarczenie dającej się zweryfikować wiedzy umożliwiającej opisanie,

⁷ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, dz. cyt., s. 187.

⁸ Tamże, s. 218.

⁹ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1995, s. 18.

¹⁰ A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 91.

zrozumienie i wyjaśnienie interesujących badacza zjawisk, procesów, jak i przewidywanie wynikających z nich następstw”¹¹. Badanie naukowe ma służyć urzeczywistnieniu jego celu, dlatego też kluczowe – zaraz po zdefiniowaniu przedmiotu badań – jest wyznaczenie celów badawczych.

E. Babbie wymienia trzy najczęstsze cele badań. Są to: eksploracja, opis, wyjaśnienie¹². Badania eksploracyjne pozwalają lepiej zrozumieć przedmiot badań. Opis sytuacji lub wydarzenia daje możliwość jego trafnej i dokładnej oceny. Z kolei wyjaśnienie jako cel badań znajduje przyczyny występowania zjawiska¹³.

W świetle tak ujmowanych celów badań celem niniejszej pracy byłoby zbadanie przekonań i poglądów rodziców dotyczących wychowania i stanowiących podstawę ich oddziaływań wychowawczych wobec dzieci.

Nieco różniący się opis celów badawczych proponuje Janusz Gnitecki. Wymienia on trzy cele: poznawczy, teoretyczny i praktyczny¹⁴. Cel poznawczy to opis, wyjaśnienie i przewidywanie zjawisk. Cel teoretyczny służy tworzeniu opracowań teoretycznych modeli, np. zajęć dydaktyczno-wychowawczych, modelu lekcji itp. Praktyczny cel odnosi się zaś do realizacji zadań praktycznych, np. opracowań konkretnych wskazań, dyrektyw pedagogicznych¹⁵.

W niniejszej dysertacji przyjęto ujęcie celów badawczych za Zbigniewem Skornym. Podaje on, że: „cele teoretyczno-poznawcze wiążą się z poznaniem określonej kategorii zjawisk oraz wykryciem ich związków, zależności oraz prawidłowości. Cele praktyczno-wdrożeniowe łączą się natomiast z wykorzystaniem wyników badań w działalności wychowawczej, produkcyjnej, społecznej, kulturalnej lub w innej formie ludzkiej aktywności”¹⁶. W kontekście tak definiowanych celów w niniejszej pracy przyjęto następujące cele prowadzonych badań: teoretyczno-poznawczy oraz praktyczno-wdrożeniowy. Celem teoretyczno-poznawczym była diagnoza preferencji wychowawczych młodych rodziców oraz opis uwarunkowań preferencji wychowawczych i zachowań wychowawczych. Celem praktyczno-wdrożeniowym było

¹¹ A. W. Maszke, *Metody i techniki badań...*, dz. cyt., s. 28.

¹² E. Babbie, *Podstawy badań społecznych...*, dz. cyt., s. 107.

¹³ Tamże, s. 107–109.

¹⁴ J. Gnitecki, *Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2007, s. 98.

¹⁵ Tamże, s. 98–101.

¹⁶ Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki: przewodnik metodologiczny dla studiujących nauczycieli*, Warszawa 1984, s. 65.

opracowanie wskazań dla podmiotów, placówek, instytucji, wspierających wychowawcze funkcje rodziny.

Przyjęte cele są ze sobą powiązane. Diagnoza preferencji oraz opis uwarunkowań stanowiły wstęp do opracowania wskazań praktycznych. Według Z. Skornego: „Realizacja celów teoretyczno-poznawczych stanowiła podstawę osiągnięć celów praktyczno-wdrożeniowych, gdyż poznanie prawidłowości kierujących daną kategorią zjawisk umożliwia kierowanie nimi”¹⁷. Stąd też diagnoza i opis poprzedziły opracowanie merytorycznych wskazań wynikających z badań.

3.3. Problem i pytania badawcze

Tadeusz Pilch i Teresa Bauman definiują problem badawczy jako: „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania”¹⁸. Stefan Nowak zauważa, że problem badawczy to: „pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”¹⁹. Z kolei A. W. Maszke stwierdza, iż: „pytania, na które szukamy odpowiedzi w drodze badań naukowych to problemy badawcze”²⁰. Przedstawione definicje zwracają uwagę na znaczenie pytania, którym wyrażony jest problem badawczy. Zwracają także uwagę na jego istotę, jaką jest chęć znalezienia odpowiedzi na to lub na te pytania.

Literatura przedmiotu wskazuje różne podziały problemów badawczych. J. Sztumski dzieli je na:

- teoretyczne i praktyczne,
- ogólne i szczegółowe,
- podstawowe i cząstkowe²¹.

Z kolei Stanisław Palka, opisując metodologię badań pedagogicznych, wyróżnia cztery rodzaje problemów:

¹⁷ Z. Skorny, *Prace magisterskie...*, dz. cyt.

¹⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, dz. cyt., s. 43.

¹⁹ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970 s. 214.

²⁰ A. W. Maszke, *Metody i techniki badań...*, dz. cyt., s. 94.

²¹ J. Sztumski, *Wstęp do metod...*, dz. cyt., s. 48.

- problemy metateoretyczne, problemy metametodologiczne,
- problemy teoretyczne,
- problemy teoretyczno-praktyczne,
- problemy ściśle praktyczne²².

W obrębie przedstawionego tematu i sprecyzowanych celów badawczych oraz na podstawie analizy literatury przedmiotu sformułowano następujący problem główny:

Jakie są preferencje wychowawcze rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz jakie są uwarunkowania kształtowania się tych preferencji i zachowań wychowawczych?

Problem główny wymaga doprecyzowania w formie problemów szczegółowych. A. W. Maszke podkreśla: „Rzadko bowiem jest tak, iż przy formułowaniu problemu głównego udaje się badaczowi uwzględnić wszystkie interesujące go zagadnienia i występujące powiązania. Dlatego należy „rozbić” problem główny na problemy szczegółowe, aby zapobiec pominięciu niektórych ważnych dla badanego zjawiska zagadnień”²³. Przyjęty w pracy problem główny wymagał opracowania problemów szczegółowych, by uwzględnić inne, istotne dla badań aspekty. W obrębie problemu głównego wyróżniono zatem następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie są rodzaje zachowań rodzicielskich w kontekście wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym?
2. Jakie są uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców na temat wychowania związane z systemem ich wartości i doświadczeń życiowych?
3. Jakie są uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z ich wykształceniem i refleksją wychowawczą?
4. Jakie są uwarunkowania poglądów i zachowań rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym dotyczące stosowania nagród i kar w wychowaniu?
5. Jakie są uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z cechami socjodemograficznymi i psychospołecznymi badanych rodziców?

²² S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 20–21.

²³ A. W. Maszke, *Metody i techniki badań...*, dz. cyt., s. 100.

Kolejnym etapem badań jest sformułowanie hipotez. Jerzy Apanowicz podaje, że: „hipoteza jest przypuszczeniem lub prawdopodobieństwem istnienia (obecności) lub nie, danej rzeczy, zdarzenia, czy też zjawiska (procesu) w określonym miejscu lub czasie. Stanowi prawdopodobieństwo zależności danych zjawisk od innych lub związku wielkości statystycznie empirycznie ustalonych”²⁴. Sformułowanie hipotez jest zatem pewnym domysłem badacza, tezą, którą stawia, a następnie sprawdza czy jest ona zgodna ze stanem faktycznym.

Badania preferencji wychowawczych rodziców miały charakter diagnostyczny, opisowy. Nie postawiono w nich hipotez badawczych. Według S. Nowaka ten typ badań nie wymaga ich formułowania²⁵. A. W. Maszke podkreśla z kolei, że: „formułowanie hipotez w tego typu badaniach nie sprzyja im oraz może komplikować postępowanie badawcze”²⁶. Hipotezy są zbędne, jeżeli nie wspomagają rozwiązania problemów badawczych i nie wskazują odpowiedniego kierunku prowadzonych badań. Ponadto jak podaje A.W. Maszke: „w badaniach mających na celu poznanie jakiegoś stanu rzeczy lub dokonanie jego opisu wysuwanie hipotez jest zbędne, gdyż badacz poszukuje odpowiedzi typu „jak jest”, „jak się rzeczy mają”, a nie dąży do odkrywania nowych związków między zmiennymi i nie poszukuje odpowiedzi typu „dlaczego jest tak, jak jest”²⁷.

3.4. Charakterystyka zmiennych i wskaźniki

Według T. Pilcha zmiennymi nazywa się kilka podstawowych cech konstytutywnych dla danego zdarzenia²⁸. Zmienne w badaniach pełnią ważną rolę. Nazwanie zespołu zmiennych, które tworzą dane zjawisko, pozwala dokonać rzetelnych badań²⁹. Zmienne przyjmują różną formę np. płeć, poziom wykształcenia, poczucie winy³⁰. Stąd też literatura przedmiotu grupuje je, wskazując na kilka rodzajów zmiennych:

²⁴ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Bernardinum, Gdynia 2002, s. 48.

²⁵ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 35–36.

²⁶ A. W. Maszke, *Tok przygotowania badań*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 163.

²⁷ A. W. Maszke, *Metody i techniki badań...*, dz. cyt., s. 163.

²⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, dz. cyt., s. 50.

²⁹ Tamże.

³⁰ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 184–185.

- zmienne dwuwartościowe, które mają dwie wartości, np. płeć i zmienne wielowartościowe, które wyznaczają wiele możliwych wartości, np. liczba województw;
- zmienne ilościowe, które można zmierzyć, np. liczba uczniów oraz zmienne jakościowe, niepodlegające bezpośredniemu pomiarowi, np. zainteresowania;
- zmienne niezależne – rozumiane jako cecha przedmiotu wyjaśniająca dane zjawisko; zakładana przyczyna sprawcza oraz zmienne zależne, które są przewidywanymi rezultatami oddziaływań zmiennych niezależnych, np. postawy uczniów. Zmienna zależna to zmienna będąca przedmiotem badań.

Na zmienne mogą mieć wpływ sytuacje, których badacz nie może przewidzieć, na które nie ma on wpływu. Wówczas wyróżnia się zmienne pośredniczące³¹.

Inny podział proponuje Mirosław Krajewski, który wyznacza zmienne obserwowalne, nieobserwowalne oraz ustalone i losowe³².

Zmienne wynikają z postawionych problemów badawczych i założonych hipotez. Wyznaczenie ich pozwala na badanie zależności i związków przyczynowo-skutkowych. Przyjęte zmienne można dodatkowo uszczegółowić. Pozwala to bowiem na ustalenie, w jaki sposób będą one opisywane. Sposób tego opisu wyznaczają wskaźniki. Wskaźnik rozumiany jest jako: „pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko na podstawie zajścia, którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje”³³. Dobór wskaźników jest tożsamy ze zdefiniowaniem zmiennej³⁴. Wskaźnik ma odzwierciedlać badaną zmienną. S. Nowak opisuje wskaźniki, wskazując na występujące związki: „wskaźnik zdarzenia (własności) Z to takie zdarzenie (taka własność) W, że stwierdzenie jego (jej) istnienia, pojawienia się lub stopnia intensywności bądź faktycznie jest wykorzystane jako przesłanka, bądź zasadnie nadaje się na przesłankę wnioskowania, iż w określonych przypadkach z pewnością, z określonym prawdopodobieństwem lub przynajmniej z prawdopodobieństwem wyższym niż przeciętne wystąpiło zdarzenie (własność) Z”³⁵.

³¹ A. W. Maszke, *Metody i techniki badań...*, dz. cyt., s. 114–120.

³² M. Krajewski, *O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego. Uwagi podstawowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Gliwice 2010, s. 34.

³³ T. Pilch, T. Bauman, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 103–104.

³⁴ Tamże.

³⁵ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych...*, s. 165.

Dodatkowo Tadeusz Pawłowski zwraca także uwagę, że: „...aby stosunek bycia wskaźnikiem zachodził między jakimiś dwiema cechami, potrzeba, by cechy te łączył pewien związek. Istota tego związku jest pojmowana rozmaicie. Najczęściej nie jest ona wyraźnie scharakteryzowana”³⁶.

Literatura przedmiotu wskazuje na trzy rodzaje wskaźników:

- definicyjne, które zawierają się w definicji zmiennej;
- empiryczne, które charakteryzują się tym, że wskazywana cecha jest obserwowalna;
- inferencyjne, które nie są obserwowalne i nie definiują zjawiska wskaźnikowego³⁷³⁸.

W przeprowadzonym badaniu wyróżniono następujące zmienne:

1. Zmienne niezależne, których wskaźnikami są odpowiedzi badanych, zawarte w kwestionariuszu ankiety (aneks nr 1):
 - płeć,
 - wiek,
 - miejsce zamieszkania (wieś, małe miasto – do 100 tysięcy mieszkańców, duże miasto – powyżej 100 tysięcy mieszkańców),
 - struktura gospodarstwa domowego (rodzice i dziecko/dzieci; rodzice, dziecko/dzieci, babcia; rodzice, dziecko/dzieci, dziadek; rodzice, dziecko/dzieci, dziadkowie; inne),
 - wykształcenie (podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe zawodowe (licencjat/inżynier), wyższe magisterskie, doktor, doktor habilitowany, profesor),
 - wyznanie (katolik, prawosławny, wyznawca judaizmu, inne),
 - staż związku formalnego,
 - liczba dzieci w rodzinie,
 - liczba dzieci w szkole,
 - subiektywna ocena sytuacji materialnej rodziny (niewystarczająca, wystarczająca, bardzo dobra).
2. Zmienne zależne, których wskaźnikami są odpowiedzi badanych, zawarte w kwestionariuszach:

³⁶ T. Pawłowski, *Wskaźniki w naukach społecznych*, „Przegląd Socjologiczny”, 1963, nr 17/2, s.46.

³⁷ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych...*, s. 165–169.

³⁸ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 58–59.

- Kwestionariusz zachowań rodzicielskich „Alabama Parenting Questionnaire” (APQ) autorstwa P. J. Fricka (polska adaptacja narzędzia w opracowaniu M. Świącickiej) (aneks nr 2): zaangażowanie, pozytywne rodzicielstwo, słaby nadzór, niespójna dyscyplina, kary cielesne.
- Kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym „Preferencje Wychowawcze Rodziców” (PWR) (aneks nr 1): sytuacje nagradzania dziecka, sytuacje karania dziecka, definicja refleksji wychowawczej, źródła wiedzy pedagogicznej, wartości otrzymane od rodziców, definicja zaangażowania wychowawczego, ocena zaangażowania w sprawy istotne dla dziecka, istotne elementy mające znaczenie dla kształtowania się poglądów i przekonań dotyczących wychowania dziecka.

3.5. Metody i narzędzia badawcze

Ze względu na opisowy i diagnostyczny charakter prowadzonych badań, szczególna uwaga została skupiona na metodzie sondażu diagnostycznego. Stosuje się ją, gdy badacz chce poznać opinie, przekonania respondentów na temat, który go interesuje. Chce on dowiedzieć się, co badani wiedzą na ten temat, czego chcieliby się dowiedzieć, jak go oceniają³⁹. J. Apanowicz podaje: „Metoda sondażu diagnostycznego to przedsięwzięcie naukowe polegające na statystycznym gromadzeniu faktów i informacji (danych) o zjawiskach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice ich rozwoju. Zebrane i pogrupowane informacje (dane) dotyczące określonego zjawiska społecznego pozwalają ustalić ich zasięg, zakres, poziom i intensywność. To z kolei umożliwia ocenić ich przyczyny i skutki i w rezultacie zaprojektować inne (nowe) rozwiązanie”⁴⁰. Metoda sondażu diagnostycznego pozwala zatem wzbogacić wiedzę na temat zjawisk społecznych i ich dynamiki. Badanie preferencji wychowawczych rodziców miało na celu zgromadzenie danych, które po analizie pozwoliłyby zaproponować praktyczne wnioski. Dlatego też w przyjętym postępowaniu badawczym korzystano z tej metody. W prowadzonych badaniach posłużono się ankietą jako techniką badawczą.

Narzędzie badawcze ma posłużyć do zebrania danych. Z. Skorny podaje, iż: „narzędzie badań to środek pomocniczy wykorzystywany przy gromadzeniu materiałów

³⁹ D. Skulicz, *Badania opisowe i badania diagnostyczne*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008. s. 226–227.

⁴⁰ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna...*, dz. cyt., s.70–71.

empirycznych przydatnych przy rozwiązywaniu podjętego problemu badań”⁴¹. Podobną definicję przyjmuje M. Łobocki, który uważa, iż: „narzędzie to sposób służący do realizacji wybranej techniki badań pozwalający rozwiązywać problemy badawcze lub weryfikować przyjęte hipotezy”⁴².

Badanie preferencji wychowawczych wymagało odpowiedniego doboru narzędzi badawczych. Z powodu braku analiz preferencji wychowawczych w literaturze przedmiotu, brakuje także adekwatnych narzędzi do ich badań. W niniejszej dysertacji do realizacji wymienionych metod wykorzystano dwa narzędzia badawcze: Kwestionariusz zachowań rodzicielskich „Alabama Parenting Questionnaire” (APQ) autorstwa P. J. Fricka⁴³ (polska adaptacja narzędzia w opracowaniu M. Świąćickiej) oraz kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym „Preferencje Wychowawcze Rodziców” (PWR). Narzędzia te stanowiły wzajemne uzupełnienie badanej tematyki.

Kwestionariusz zachowań rodzicielskich APQ zawiera 42 stwierdzenia dotyczące zachowań i sytuacji w rodzinie, w kontakcie z dzieckiem. Zadaniem respondenta jest ustosunkowanie się do stwierdzeń poprzez wybranie odpowiedniej cyfry (od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „nigdy”, a 5 „bardzo często”), oznaczającej częstotliwość występowania. Autor P. J. Frick stworzył dwie wersje narzędzia: jedną dla rodziców i jedną dla dzieci. W niniejszej pracy badawczej użyto wersji dla rodziców w polskiej adaptacji narzędzia, przeprowadzonej przez zespół badawczy w składzie M. Świąćicka, M. Woźniak-Prus, M. Gambin i M. Stolarski⁴⁴. Wyniki prac badawczych wskazały, że teorie i zalecenia opracowane na podstawie rezultatów badań przeprowadzonych na próbach w Ameryce Północnej i Europie Zachodniej mogą być stosowane w odniesieniu do rodziców z Polski⁴⁵. W maju 2020 roku po kontakcie mailowym z M. Świąćicką, uzyskano zgodę na wykorzystanie kwestionariusza w polskiej wersji.

Kwestionariusz bada pięć wymiarów praktyk rodzicielskich: zaangażowanie rozumiane jako udział rodzica w życiu dziecka; pozytywne rodzicielstwo, w tym wykorzystanie pozytywnego wzmocnienia; słaby nadzór, monitorowanie, czyli niezwracanie wystarczającej uwagi na poczynania dziecka; niespójną dyscyplinę, czyli niespójne stosowanie zasad dyscyplinarnych; kary cielesne. Kwestionariusz był

⁴¹ Z. Skorny, *Prace magisterskie...*, dz. cyt., s. 95.

⁴² M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 39.

⁴³ P. J. Frick, A. Cecilia, S. Sagawa, *Psychometric Properties...*, dz. cyt., s. 597–616.

⁴⁴ M. Świąćicka, M. Gambin, M. Woźniak-Prus, M. Stolarski, *Confirmation...*, dz. cyt., s. 1–13.

⁴⁵ Tamże.

stosowany w różnych krajach, m.in. Hiszpanii, Norwegii, Dani, Niemczech⁴⁶. Głównie jest on wykorzystywany w celu sprawdzenia korelacji między praktykami rodzicielskimi a objawami ADHD u dziecka. W niniejszej pracy badawczej kwestionariusz nie służył do badania tej relacji, a jedynie wskazania częstotliwości występowania danych praktyk rodzicielskich w opinii rodziców.

Drugim wykorzystanym narzędziem był kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym „Preferencje Wychowawcze Rodziców” (PWR). Składa się on z dwóch części. Część pierwsza zawiera 13 pytań dotyczących cech indywidualnych badanych. Znalazły się tutaj pytania o płeć, wiek, miejsce zamieszkania, strukturę gospodarstwa domowego, wykształcenie, wyznanie, staż związku formalnego, liczbę dzieci w rodzinie (w tym liczbę dzieci uczących się w I klasie, II klasie lub III klasie szkoły podstawowej), rodzaj edukacji dziecka (szkoła publiczna lub szkoła niepubliczna) oraz subiektywną ocenę sytuacji materialnej rodziny. Część druga zawiera 10 pytań, w tym pytania wielokrotnego wyboru, pytania w skali Likerta oraz jedno pytanie otwarte. Dotyczą one pięciu obszarów istotnych dla tematu badawczego: transmisji pokoleniowej, źródeł wiedzy pedagogicznej rodziców, refleksyjności rodziców, zaangażowania w sprawy ważne dla dziecka, poglądów dotyczących edukacji dziecka oraz nagradzania i karania w wychowaniu,

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics w wersji 25. Przy jego pomocy wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych, testy Manna–Whitneya, testy Kruskala–Wallisa, analizę korelacji ρ Spearmana, testy niezależności chi-kwadrat. Za poziom istotności statystycznej przyjęto klasyczny próg $\alpha=0,05$.

3.6. Charakterystyka grupy badanej

Krzysztof Rubacha podaje, iż: „próba badawcza to pobrany z populacji zbiór obiektów objętych badaniem”⁴⁷. Badacz musi zatem określić, jaką grupą badawczą jest zainteresowany w odniesieniu do prowadzonych przez niego badań. Dobór grupy badawczej, inaczej dobór badanych osób M. Łobocki rozumie jako: „wyselekcjonowanie dla celów badawczych pewnej ich liczby spośród określonej zbiorowości ludzi, którymi

⁴⁶ C. A. Essau, S. Sasagawa, P.J. Frick, *Psychometric properties...*, dz. cyt., s. 597–616.

⁴⁷ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją...*, dz. cyt., s. 116.

badacz jest szczególnie zainteresowany⁴⁸. Dobór próby zazwyczaj następuje w sposób losowy lub celowy. Z kolei Jerzy Brzeziński podkreśla, iż: „badacz stojący przed problemem doboru próby (ang. *sample*) do badań ma do wyboru trzy możliwe sposoby działania: (1) może on sam, lub odwołując się do opinii eksperta, wybrać określone osoby do grupy badawczej – jest to tzw. dobór celowy (ang. *purposive sampling*), (2) może skompletować próbę na podstawie zgłoszeń ochotników (ang. *volunteers*); (3) może pobrać próbę z populacji w sposób losowy (ang. *random sampling*)⁴⁹. W niniejszych badaniach dobranie próby nastąpiło w sposób celowy. Jak podaje E. Babbie: „Można chcieć zbadać mały podzbiór większej populacji, w której wielu członków tego podzbioru da się łatwo rozpoznać, ale sporządzenie wykazu ich wszystkich byłoby niemożliwe⁵⁰. Dodatkowo dobór celowy stosowany jest, gdy badacz zamierza zbadać specyficzne cechy danej populacji. Wówczas w sposób zamierzony wybiera taką grupę, która spełnia założone przez niego kryteria⁵¹. Powyższe warunki zaistniały w prowadzonych badaniach – stąd zastosowanie doboru celowego.

Badaniami zostały objęte rodziny składające się z dwojga rodziców posiadających co najmniej jedno dziecko w młodszym wieku szkolnym (edukacja wczesnoszkolna). Jak przedstawiono w rozdziale teoretycznym młodszy wiek szkolny dziecka i zmieniająca się w związku z nim sytuacja rodziny stanowią istotny czynnik w badaniach. Grupa badawcza składała się z 531 osób. Kwestionariusze mogła wypełniać zarówno matka, jak i ojciec danego dziecka. Badania prowadzone były na terenie województwa małopolskiego.

Wśród badanych znalazło się 438 kobiet i 93 mężczyzn, co stanowi odpowiednio 82,5% i 17,5% respondentów danej płci. Płeć może mieć znaczenie przy konstruowaniu preferencji wychowawczych. Kobieta i mężczyzna odmiennie wypełniają swoją rolę jako rodzice. Jak podaje Magdalena Grabowska: „(...) specyfika ról, wypełnianych przez rodziców, jest bardzo różna. Ujawnia się ona doskonale w toku całego procesu wychowania potomstwa – począwszy od narodzin aż po okres przedszkolny, szkolny i ich dorosłość⁵². Matkom przypisuje się emocjonalność, natomiast ojcom zadaniowość. Podkreśla się także odmiennosc relacji z dzieckiem. Matka od pierwszych dni życia

⁴⁸ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 40.

⁴⁹ J. Brzeziński, *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 231.

⁵⁰ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych...*, dz. cyt., s. 212.

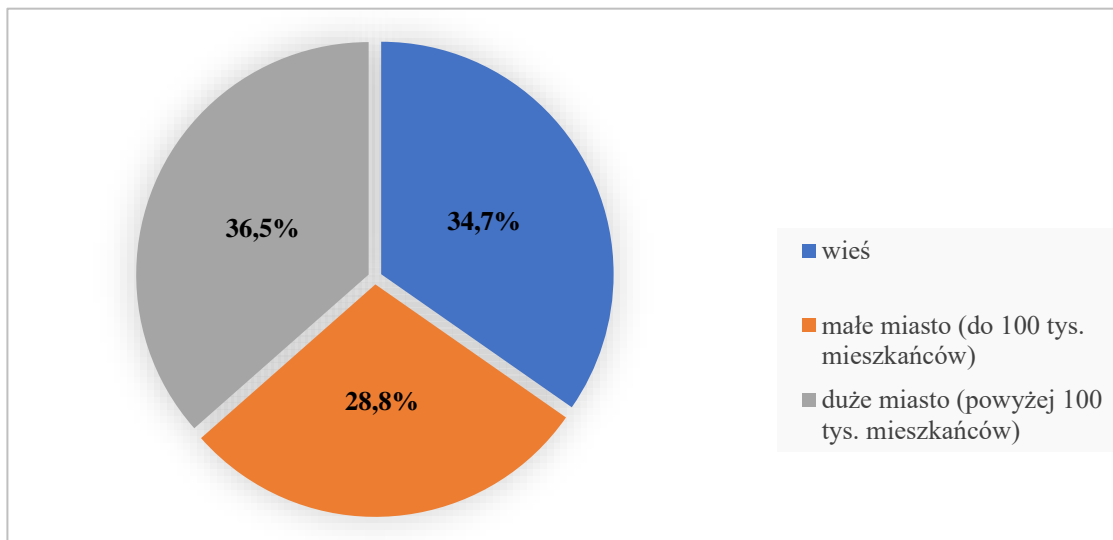
⁵¹ A. W. Maszke, *Tok przygotowania badań...*, dz. cyt., s. 172–173.

⁵² M. Grabowska, *Świadomość rodzicielska matki i ojca*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2015, nr 4(15), s. 74.

dziecka połączona jest z nim głęboką relacją, a ojciec taką relację tworzy poprzez bycie z matką i opiekę nad nią i rozwijaniem się życiem⁵³.

Jak już wspomniano, badaniami objęto rodziców zamieszkujących teren województwa małopolskiego. Rozkład miejsca zamieszkania respondentów przedstawiono na wykresie 1.

Wykres 1. Miejsce zamieszkania badanych



Źródło: opracowanie własne.

Największą grupę (36,5%) stanowili mieszkańcy dużego miasta (powyżej 100 tysięcy mieszkańców). Następnie mieszkańcy wsi (34,7%). Najmniejszą grupę (28,8%) stanowili mieszkańcy małego miasta (do 100 tysięcy mieszkańców). Jeśli chodzi o strukturę gospodarstwa domowego, największą grupę stanowili rodzice zamieszkujący ze swoim dzieckiem/dziećmi (76,3%). Średni wiek badanych wyniósł 38,2 lat.

Rodzice, którzy wzięli udział w badaniach, w większości posiadają wykształcenie wyższe (55,4%), a 24,5% pedagogiczne. Wykształcenie rodziców poddawane jest analizie w wielu aspektach badawczych. Ewa Matczak i Waldemar Kozłowski prowadzili badania dotyczące aspiracji rodziców względem ich dzieci. Autorzy analizując wyniki podkreślają, iż: „najwyższe aspiracje mają rodzice z wykształceniem wyższym. Prawie wszyscy oczekują, że ich dzieci będą miały w przyszłości wykształcenie wyższe”⁵⁴. Zależność między wykształceniem rodziców a ich oczekiwaniami względem wykształcenia ich dzieci jest znacząca. Rodzice oceniają szanse na zdobycie danego

⁵³ Tamże, s. 72–73.

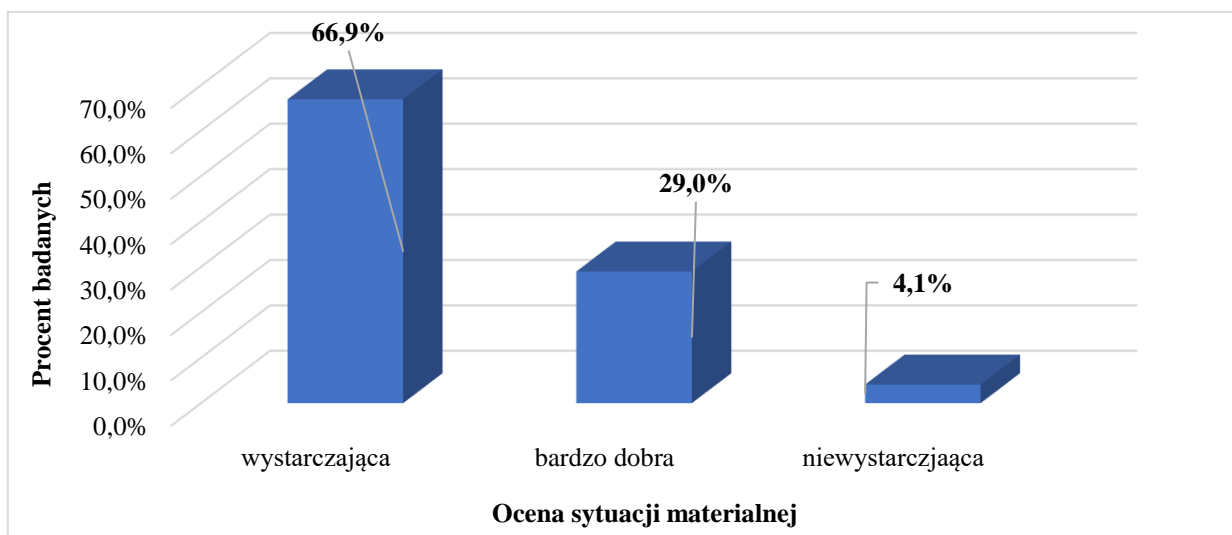
⁵⁴ E. Matczak, W. Kozłowski, *Aspiracje edukacyjne rodziców*, „Ruch Pedagogiczny”, 2012, nr 1, s. 45.

wykształcenia na podstawie swojego wykształcenia. Im jest ono wyższe, tym częściej rodzice uważają, że ich dziecko także jest w stanie osiągnąć zadowalające kwalifikacje⁵⁵.

Innym istotnym czynnikiem może być czas pozostawania w związku. Należy zaznaczyć, iż nie ma jednoznacznych wyników badań wskazujących na konkretny moment pojawienia się potomstwa w zależności do długości związku. Moment decyzji dotyczącej chęci posiadania potomstwa jest kwestią indywidualną. Warto jednak przytoczyć badania pokazujące pewien – coraz bardziej uwidoczny – trend o opóźnieniu decyzji o rodzicielstwie. Monika Mynarska na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych spostrzega, iż: „ważnym wnioskiem płynącym z badania jest to, że dla respondentów aspekty związane z pracą zawodową i chęć uzyskania stabilizacji na rynku pracy przed podjęciem decyzji o zostaniu rodzicem są głównymi, absolutnie kluczowymi czynnikami odpowiedzialnymi za opóźnienie rodzicielstwa”⁵⁶. Średni małżeński staż badanych wyniósł 12,7 lat. W badanej grupie zdecydowana większość respondentów (506 badanych) pozostaje w sformalizowanym związku.

Badania preferencji wychowawczych wymagają także wiedzy o ogólnej sytuacji materialnej rodziny, stąd też rodzice zostali poproszeni o ocenę swojej sytuacji materialnej. Wyniki przedstawiono na wykresie 2.

Wykres 2. Ocena badanych sytuacji materialnej ich rodziny



Źródło: opracowanie własne.

⁵⁵ Tamże, s. 46.

⁵⁶ M. Mynarska, *Kiedy mieć dziecko? Jakościowe badanie procesu odraczania decyzji o rodzicielstwie*, „Psychologia Społeczna”, 2011, t. 6, nr 3(18), 2011, s. 238.

W badaniach 66,9% rodziców wskazało, że ich sytuacja finansowa jest wystarczająca, zadowolająca, natomiast 29% odpowiedziało, że bardzo dobra. Jedynie 4,1% uważa, że dysponuje niewystarczającymi środkami finansowymi. Oznacza to, że zdecydowana większość badanych pozostaje w dobrej sytuacji materialnej. Z badawczego punktu widzenia pytanie to było istotne, gdyż wychowanie w rodzinie z problemami finansowymi może wiązać się z wieloma innymi trudnościami, także wychowawczymi. Rodzina uboga stoi przed bardzo trudnym zadaniem, by zapewnić jej członkom bezpieczeństwo oraz wypełniać swoje funkcje, pomimo braków finansowych. Bożena Matyjas na podstawie badań podaje, że: „ubóstwo utrudnia pełnienie obowiązków opiekuńczo-wychowawczych przez rodziców, ze względu, przede wszystkim, na brak środków finansowych niezbędnych na zaspokojenie nawet podstawowych potrzeb”⁵⁷.

Badacze podkreślają jednak, iż nie tylko niewystarczający dochód ma znaczenie dla wychowania w rodzinie: „należy wyrazić pogląd, iż brak czasu i akceleracja rytmu życia, kult wartości materialnych, konsumpcyjny styl życia, pogoń za zapewnieniem jak najlepszych warunków materialnych i realizacja własnych celów, dążeń, a także bezrobocie wpływają negatywnie na wychowanie w rodzinie i powodują, że rodzice w niewystarczającym stopniu okazują uczucie i zainteresowanie sprawami dziecka, a nawet są nieobecni w jego życiu lub ograniczają swoją rolę rodzicielską do zaspokojenia potrzeb materialnych i fizjologicznych dziecka”⁵⁸. Można przypuszczać, że skoro większość badanych oceniła swoją sytuację materialną jako wystarczającą, nie boryka się ze wskazanymi wyżej problemami.

Respondentów zapytano również o praktyki religijne oraz wyznanie. Praktyki religijne mogą mieć znaczenie dla kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców. Jak podają Sławomir Henryk Zaręba i Janusz Mariański: „Doświadczenie religijne przejawia się często w poszukiwaniu sensu własnego życia, osób nam bliskich, a nawet sensu ludzkiego życia w ogóle. Pytań o to, kim jest człowiek, jak ma się samorealizować poprzez różne formy współpracy z innymi, po co człowiek żyje i jak powinien godnie żyć i wielu podobnych pytań podstawowych nie sposób wykreślić z ludzkiej świadomości”⁵⁹. Zasady wiary mogą formować światopogląd, refleksję

⁵⁷ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 187.

⁵⁸ T. Żurawski, *Świadomość wychowawcza a wykształcenie rodziców*, „Pedagogika Rodziny”, 2011, nr 1(2), s. 192.

⁵⁹ S. H. Zaręba, J. Mariański, *Religion as a value during the pandemic*, „Journal of Modern Science”, 2021, t. 1, nr 46, s. 24.

wychowawczą lub bezpośrednio wskazywać na kierunek wychowania, stąd dla prowadzonych badań istotne było sprawdzenie deklarowanych praktyk religijnych.

W tabeli 1 przedstawiono odpowiedzi badanych.

Tabela 1. Praktyki religijne badanych oraz ich wyznanie

	Odpowiedzi	Rodzice	
		n = 531	100%
Praktyki religijne	wierzący praktykujący	347	65,3%
	wierzący niepraktykujący	139	26,2%
	niewierzący	45	8,5%
Wyznanie	katolik	475	89,4%
	brak danych	47	8,9%
	inne (prawosławny, wyznawca judaizmu)	9	1,7%

Źródło: opracowanie własne.

W badanej grupie zdecydowaną grupę stanowili katolicy (89,4%). Rodzice zadeklarowali, że są wierzący oraz praktykują (65,3%). Z kolei grupa wierzących, ale niepraktykujących stanowiła 26,2%. Uzyskane wyniki mogą mieć znaczenie w przekazywaniu przez rodziców wiary swoim dzieciom. Jak zaznacza Monika Podczasik: „To właśnie rodzina kształtuje charakter religijności, uczy przestrzegania wartości przez młodzież oraz odpowiada za częstotliwość kultywowania praktyk religijnych”⁶⁰. Praktyki religijne rodziców mogą zatem znacząco kształtować przyszłe zachowania i wybory dzieci.

3.7. Miejsce i organizacja badań

Badania pilotażowe dotyczące preferencji wychowawczych prowadzone były w czerwcu 2020 roku. Wzięło w nich udział 31 rodziców uczniów z klas I, II, III Szkoły Podstawowej nr 128 w Krakowie. Badania prowadzono w formie internetowej, przy użyciu formularzy Google Forms. Na etapie planowania badań założono, że będą one miały formę bezpośrednich spotkań z respondentami. W związku z pandemią wirusa SARS-CoV-2⁶¹ na terenie kraju wprowadzono szereg ograniczeń, które uniemożliwiły

⁶⁰ M. Podczasik, *Rodzina i religijność jej dzieci a stosunek do wiary*, „Family Forum”, 2014, nr 4, s. 180.

⁶¹ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 marca 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz.U. 2020, poz. 566).

przyjęcie zakładanej formy badań. Edukacja dzieci w formie online⁶², brak możliwości spotkania się z rodzicami na terenie szkół oraz poza nimi sprawiła, że badania w formie internetowej stały się jedyną możliwą drogą uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Zebrany w trakcie badań pilotażowych materiał pozwolił sprawdzić poprawność wybranych narzędzi do badanego zjawiska oraz dawał odpowiedzi na przyjęty w pracy problem główny i problemy szczegółowe. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych skorygowano błędy stylistyczne w pytaniach.

Badania właściwe prowadzono od lipca 2020 do kwietnia 2021 roku. Podobnie jak w przypadku badań pilotażowych, z powodu pandemii wirusa SARS-CoV-2, badania prowadzone były w formie internetowej, przy użyciu formularzy Google Forms.

W pierwszej kolejności przesłano mailowe zaproszenie do udziału w badaniu 142 szkołom podstawowym w Krakowie. Pozytywnie odpowiedziało jedynie 6 szkół. W związku z niewystarczającą próbą kontaktu ze szkołami, kolejnym etapem był kontakt telefoniczny z dyrekcją szkół lub ich pracownikami. Ta forma okazała się zdecydowanie bardziej efektywna. Stosowny link do badań wraz z krótką wiadomością do respondentów o temacie badań, ich celu oraz anonimowości przekazywany był rodzicom przez dyrekcję lub pracowników, przeważnie za pomocą wiadomości w dziennikach elektronicznych.

W okresie wakacyjnej przerwy od nauki badania zostały udostępnione poprzez media społecznościowe w grupach wsparcia dla rodziców: „Krakowskie mamy”, „Rodzice – Kraków”.

W okresie od września do końca października 2020 roku, pomimo otwarcia szkół i możliwości stacjonarnej nauki uczniów, badania były kontynuowane w formie internetowej. Rodzice w dalszym ciągu, w związku z ograniczeniami sanitarnymi, nie mogli przebywać na terenie szkół, a jedyną możliwością kontaktu była forma online.

Od listopada 2020 roku, na mocy rozporządzenia wydanego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, w związku z dalszym rozwojem pandemii, przywrócono edukację zdalną dla uczniów klas I–III szkół podstawowych⁶³. Ciągłe zmiany i konieczność pracy zdalnej była trudnym doświadczeniem dla uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Potwierdza to raport z badań „Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami

⁶² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020, poz. 493).

⁶³ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 24 listopada 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020, poz. 2087).

i nauczycielami?” Autorzy zauważają: „Część uczniów, rodziców oraz nauczycieli miała wyraźne symptomy nadużywania mediów cyfrowych. Przemęczenie, przeładowanie informacjami, niechęć do korzystania z komputera i Internetu oraz rozdrażnienie z powodu ciągłego używania technologii informacyjno-komunikacyjnych to najczęściej występujące objawy zmęczenia cyfrowego”⁶⁴. Obciążenie i zmęczenie wpłynęły także na spadek motywacji rodziców do brania udziału w badaniach naukowych. Dyrektorzy oraz pracownicy placówek przesyłali rodzicom zaproszenie do udziału w badaniach, ale odsetek uzyskiwanych odpowiedzi zwrotnych był niewielki. Sytuacja prowadzenia badań uległa poprawie wraz z powrotem uczniów klas I–III do nauki stacjonarnej w styczniu 2021 roku.⁶⁵ Badania zakończono na początku kwietnia 2021 roku. Zebrano 531 kwestionariuszy.

Przedstawienie metodologicznej strony badań obrazuje ich specyfikę. Badania ilościowe pozwalają uzyskać odpowiedzi na postawione problemy badawcze. W związku z główną zmienną badawczą, a więc preferencjami wychowawczymi rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym i uwarunkowaniami kształtowania się tych preferencji, zasadne było przedstawienie cech strukturalnych badanych i ich rodzin oraz cech socjodemograficznych i psychospołecznych badanych. Niektóre z nich zostały zaprezentowane w formie wykresów i tabel, co pozwoliło w uporządkowany sposób przedstawić badaną grupę. Warto zauważyć, że badani rodzice stanowią różnorodną grupę. Są to mieszkańcy zarówno dużego, jak i małego miasta oraz wsi, w większości posiadający wykształcenie wyższe. Rodzice ocenili swoją sytuację finansową na wystarczającą, co oznacza, że nie borykają się z trudnościami finansowymi. Większość z nich pozostaje w związku małżeńskim.

W niniejszym rozdziale zwrócono także uwagę na specyficzną sytuację społeczną związaną z pandemią wirusa SARS-CoV-2, która uniemożliwiła bezpośrednie spotkania z badanymi.

⁶⁴ G. Ptaszek i in., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, s. 29.

⁶⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 stycznia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2021, poz. 92).

ROZDZIAŁ IV

PREFERENCJE WYCHOWAWCZE RODZICÓW UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM NA PODSTAWIE ANALIZY WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Celem prowadzonych badań empirycznych była próba odpowiedzi na pytanie: Jakie są preferencje wychowawcze rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym i jakie są uwarunkowania kształtowania się tych preferencji? Jak wskazano we wcześniejszym rozdziale, w celu rozwiązania problemu badawczego przeprowadzono badania ilościowe na grupie 531 rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym. Wykorzystano do nich kwestionariusz zachowań rodzicielskich „Alabama Parenting Questionnaire” (APQ) oraz kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym „Preferencje Wychowawcze Rodziców” (PWR). Analiza zebranego materiału empirycznego została przedstawiona w następujących podrozdziałach:

- 4.1 Rodzaje zachowań rodzicielskich w kontekście wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym.
- 4.2 Uwarunkowania kształtowania się preferencji rodziców na temat wychowania związane z ich systemem wartości i doświadczeniami życiowymi.
- 4.3 Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z ich wykształceniem i refleksją wychowawczą.
- 4.4 Uwarunkowania poglądów i zachowań rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym dotyczące stosowania nagród i kar w wychowaniu.
- 4.5 Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z cechami socjodemograficznymi i psychospołecznymi.

Wymienione podrozdziały są zbieżne ze strukturą sformułowanych uprzednio szczegółowych problemów badawczych.

4.1. Rodzaje zachowań rodzicielskich w kontekście wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym

Dokonując przeglądu wyników badań własnych, w pierwszej kolejności szczegółowej analizie poddano zachowania rodzicielskie. Prowadzone badania miały charakter deklaratywny. Badani rodzice wskazywali, z jaką częstotliwością dana sytuacja przedstawiona w opisie pytania ma miejsce w ich relacji z dzieckiem. Odpowiedzi uszeregowane były w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało „nigdy”, a 5 „bardzo często”.

Do analizy deklarowanych przez badanych zachowań rodzicielskich wykorzystany został Kwestionariusz zachowań rodzicielskich APQ (Alabama Parenting Questionnaire). Wyniki pozwoliły dokonać analizy zachowań rodzicielskich w zakresie pięciu wymiarów: zaangażowanie, pozytywne rodzicielstwo, słaby nadzór, niespójna dyscyplina, kary cielesne. Każdemu z przywołanych obszarów odpowiadały współmierne pytania zawarte w kwestionariuszu. Poniżej przedstawiono szczegółowe analizy kolejnych wymiarów zachowań rodzicielskich. W obliczeniach nie wzięto pod uwagę siedmiu pytań, które przez autorów badania zostały uznane za pozycje buforowe, niebrane pod uwagę przy obliczaniu wyników kwestionariusza.

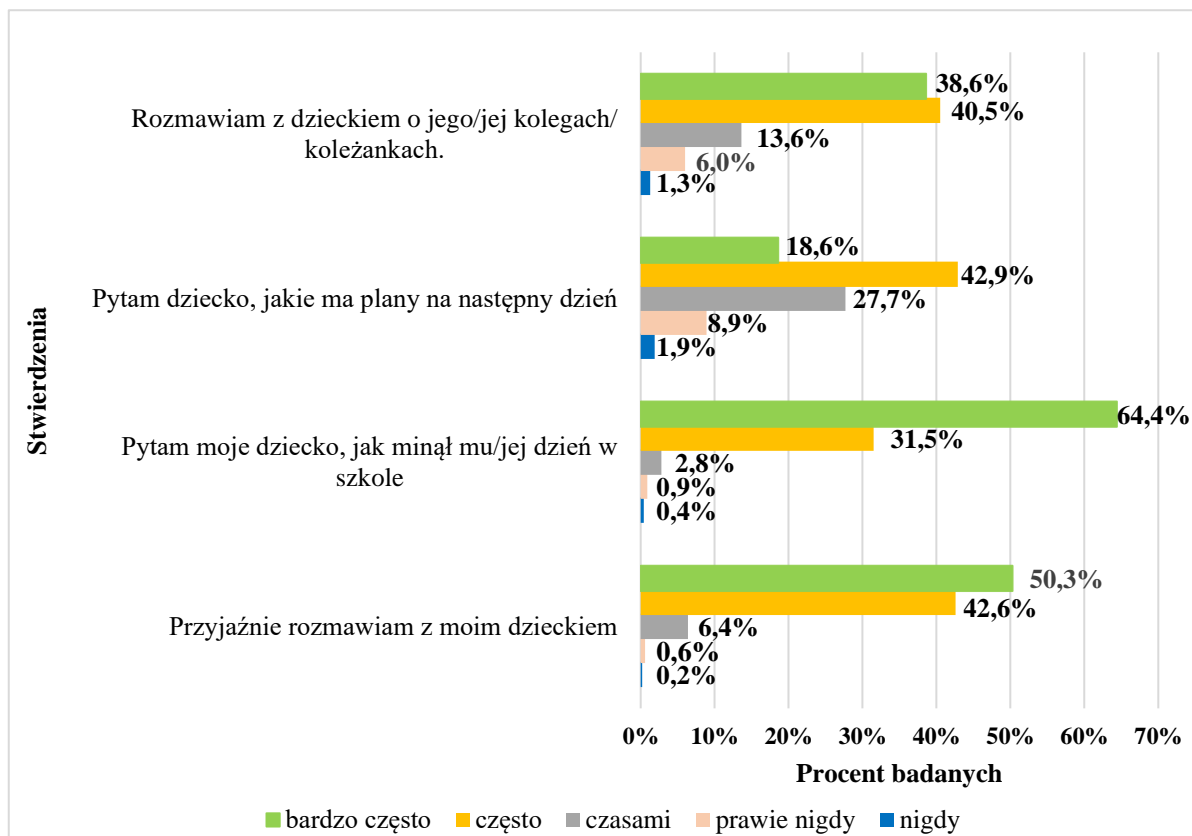
4.1.1. Zaangażowanie

Pierwszym analizowanym wymiarem zachowań rodzicielskich jest zaangażowanie. Jest ono przypisywane do grupy pozytywnych praktyk wychowawczych, które budują silną relację na linii dziecko–rodzic. Zaprezentowane w kwestionariuszu stwierdzenia odnosiły się do relacji rodzica z dzieckiem, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb dziecka, wspólnego spędzania czasu, zainteresowaniem się jego najbliższym otoczeniem i jego pasjami.

Na podstawie uzyskanych wyników średnia przedstawionych stwierdzeń wyniosła 4,1. Można zatem ocenić, iż badani rodzice deklarują, że często ich zachowanie rodzicielskie nacechowane jest zaangażowaniem. Poniżej przedstawiono szczegółowe analizy kolejnych grup pytań.

Pierwsza grupa pytań dotyczących zaangażowania rodziców odnosiła się do rozmów ze swoim dzieckiem. Wyniki przedstawiono na wykresie 3.

Wykres 3. Zaangażowanie rodziców – rozmowy z dzieckiem



Źródło: opracowanie własne.

Połowa badanych (50,3%) deklaruje, że bardzo często przyjaźnie rozmawia ze swoim dzieckiem, zaś 42,6% robi to często. Rodzice swój styl komunikowania z dzieckiem określają jako przyjazny. To wysoki wynik świadczący o świadomości rodziców na temat znaczenia komunikacji w rodzinie. Rozmowa jest elementem budowania relacji i pogłębiania więzi między rodzicem a dzieckiem. Jej tematyka może być różnorodna. Prawie wszyscy badani rodzice (95,9%) bardzo często lub często pytają dziecko, jak minął mu dzień w szkole. Wskazuje to na ich zainteresowanie czasem spędzonym osobno oraz potrzebę wymiany codziennych doświadczeń.

Rodzice rzadziej pytają o plany dziecka na następny dzień, odpowiednio bardzo często 18,6%, często 42,9% oraz czasami 27,7%. Jednocześnie 8,9% rodziców prawie nigdy nie zadaje takiego pytania. Być może pytanie dotyczące spędzonego dnia w szkole jest dla rodziców bardziej naturalne i pojawia się dość spontanicznie, gdy dziecko wraca do domu.

W prowadzonych badaniach rozmowy o znajomych dziecka także stanowiły istotny element. 40,5% rodziców zadeklarowało, że często rozmawia z dzieckiem o jego kolegach/koleżankach, natomiast 38,6% bardzo często. Jest to istotny element relacji

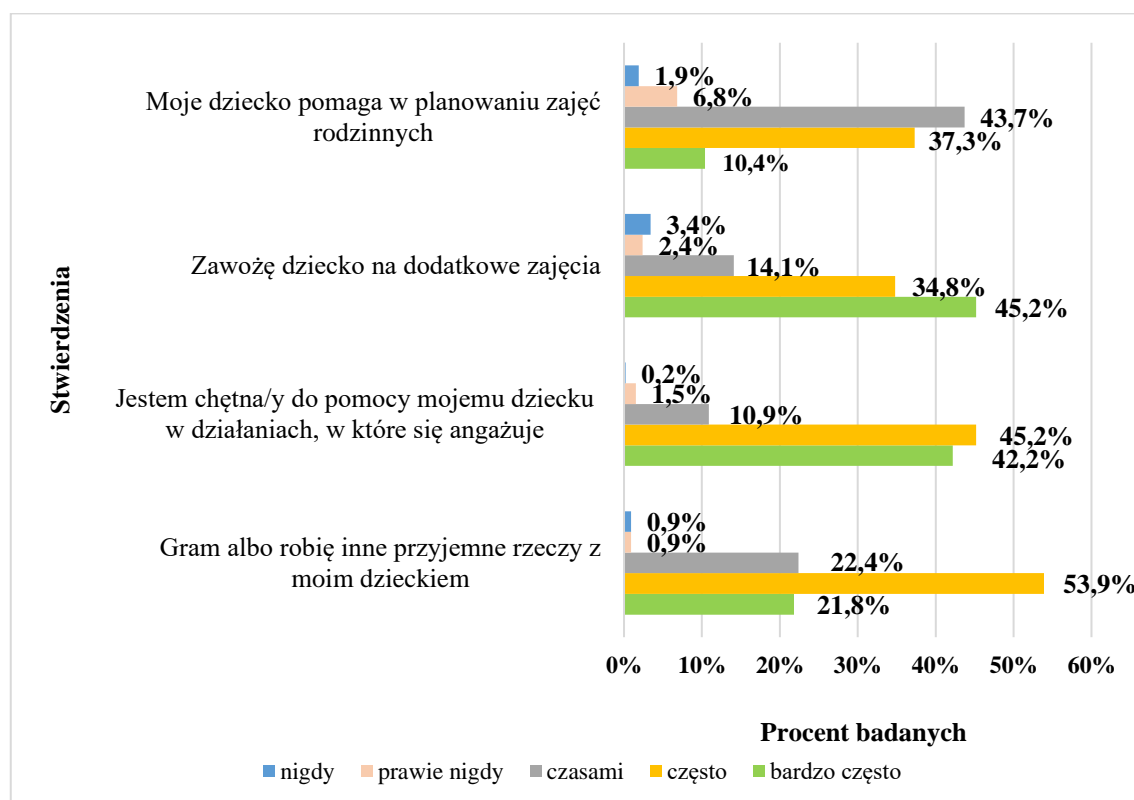
rodzic–dziecko, świadczący o zainteresowaniu rodziców z kim ich dzieci spędzają czas i się przyjaźnią.

Kolejne pytania dotyczyły wspólnego spędzania wolnego czasu oraz uczestnictwa rodziców w aktywnościach podejmowanych przez dzieci. Tym razem rodzice zostali poproszeni o ustosunkowanie się do następujących stwierdzeń:

- „Gram albo robię inne przyjemne rzeczy z moim dzieckiem”;
- „Jestem chętna/y do pomocy mojemu dziecku w działaniach, w które się angażuje (takich jak sport, harcerstwo, przykościelne grupy dla dzieci)”;
- „Zawożę dziecko na dodatkowe zajęcia”;
- „Moje dziecko pomaga w planowaniu zajęć rodzinnych”.

Wyniki przedstawiono na wykresie 4.

Wykres 4. Zaangażowanie rodziców – wspólny czas oraz uczestnictwo rodziców w podejmowanych przez dzieci aktywnościach



Źródło: opracowanie własne.

Niewiele ponad połowa badanych rodziców (53,9%) często gra z dzieckiem lub spędza z nim czas w inny, przyjemny sposób. Jedynie niecały procent badanych nie robi tego nigdy lub prawie nigdy. Oznacza to, że rodzice pomimo swoich obowiązków, znajdują czas na wspólną zabawę z dziećmi. Pełni ona rolę działania kreatywnego i często opartego na zasadach ustalonych przez dziecko. Zabawa pozwala m.in. poznać dziecko,

ćwiczyć z nim zdrową rywalizację, w tym uczyć, jak cieszyć się z wygranej oraz godzić z przegraną.

Rodzice wspierają także dzieci w działaniach, które te podejmują np. angażowanie się w harcerstwo lub grupy przykościelne. Ponad 80% rodziców zadeklarowało, że robi to często lub bardzo często. Tym samym 45,2% rodziców deklaruje, że bardzo często zawozi dziecko na różne zajęcia dodatkowe. Znow jest to aktywność po stronie rodzica, która wymaga od niego zaangażowania swoich sił i czasu. Zawożenie dzieci na zajęcia dodatkowe, być może pomoc przy przygotowaniach niektórych wydarzeń, w których dziecko bierze udział, oblijuje rodzica do uwzględnienia tych aktywności w gąszczu innych obowiązków. Uczestnictwo rodzica w rozwijaniu pasji dziecka sprawia, że rodzic jeszcze bardziej poznaje jego predyspozycje, zainteresowania oraz towarzyszy mu w ważnych dla niego chwilach.

Analiza deklarowanego przez badanych zaangażowania w wychowanie pokazuje, iż, najniższą średnią otrzymało planowanie wraz z dzieckiem zajęć rodzinnych. Jedynie 10,4% rodziców bardzo często zaprasza dziecko do podejmowania wspólnych decyzji o czasie wolnym, obowiązkach lub innych istotnych dla rodziny kwestiach. Pozostali badani zadeklarowali, że robią to czasami lub często. Być może przyczyną rzadszego zapraszania dziecka do podejmowania wspólnych decyzji jest jego wiek. Możliwe, że rodzice uznają je za zbyt młode, by dać mu możliwość współdecydowania o zajęciach rodzinnych. Jednak jest istotne, by dzieci uczestniczyły w planowaniu zajęć rodzinnych, gdyż da im to możliwość współdecydowania, a tym samym poczucie bycia ważnym członkiem rodziny, którego zdanie także jest brane pod uwagę.

Ostatnie pytania dotyczyły uczestnictwa rodziców w spotkaniach szkolnych i pomocy dzieciom w odrabianiu zadań domowych. Brzmiały one kolejno:

- „Chodzę na wywiadówki, dni otwarte lub inne spotkania w szkole mojego dziecka”;
- „Pomagam dziecku w odrabianiu pracy domowej”.

Badani rodzice uczestniczą także w życiu szkoły, poprzez udział w spotkaniach lub wywiadówkach. W tym pytaniu większość respondentów stanowiąca 60,8% wskazała, że robi to bardzo często, natomiast jedynie 0,56% nigdy nie uczestniczy w tego typu wydarzeniach, a 5,8% prawie nigdy. Oznacza to, że rodzice mają wiedzę na temat funkcjonowania swojego dziecka w szkole. Znają nauczycieli, mają z nimi kontakt, angażują się, a przede wszystkim znajdują czas na te spotkania. Rodzice pomagają także dzieciom w odrabianiu pracy domowej. Ponad 64% badanych robi to często lub bardzo

często. Wyniki te są istotne także ze względu na czas prowadzonych badań, przypadający na okres pandemii SARS-CoV2. Prowadzone wówczas lekcje zdalne wymagały pomocy rodziców. Badani wykazali się zaangażowaniem także w tym obszarze. Wspierali swoje dzieci w nowej formie nauki, która mogła być trudna dla obu stron.

4.1.2. Pozytywne rodzicielstwo

Pozytywne rodzicielstwo związane jest z określonymi praktykami rodzicielskimi, np. z wsparciem emocjonalnym, spójnością, przewidywalnością, poczuciem bezpieczeństwa, określoną strukturą relacji. W kwestionariuszu znalazły się pytania dotyczące informacji zwrotnej kierowanej do dziecka, okazywania uczuć, przytulania i chwalenia. Wyniki przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Zachowania rodzicielskie – pozytywne rodzicielstwo (analiza częstości)

Stwierdzenie	nigdy (1)	prawie nigdy (2)	czasami (3)	często (4)	bardzo często (5)	Średnia (odchylenie standardow e)
Informuję dziecko o tym, że robi coś dobrze.	0,2%	0,9%	9,0%	45,4%	44,4%	4,3 (0,7)
Nagradzam moje dziecko albo daję mu coś ekstra, gdy jest posłuszne lub dobrze się zachowuje.	9,8%	15,1%	36,3%	31,6%	7,2%	3,1 (1,1)
Gratuluję dziecku, kiedy zrobi coś dobrze.	0,4%	1,1%	5,5%	31,6%	61,4%	4,5 (0,7)
Chwalę dziecko, jeśli dobrze się zachowuje.	1,3%	1,7%	12,4%	39,4%	45,2%	4,3 (0,8)
Przytulam lub całuję moje dziecko, kiedy zrobi coś dobrze.	0,6%	3,6%	11,5%	37,9%	46,5%	4,3 (0,8)
Mówię dziecku, że lubię, kiedy pomaga w pracach domowych.	0,8%	4,0%	17,5%	33,0%	44,8%	4,2 (0,9)

Źródło: Opracowanie własne.

Średnia przedstawionych stwierdzeń wyniosła 4,1, co oznacza, że badani rodzice często cechują się zachowaniami, które można przyporządkować do kategorii pozytywne rodzicielstwo. Badani najczęściej gratulują dziecku, kiedy zrobi coś dobrze. Aż 61,4%

rodziców zadeklarowało, że robi to bardzo często, zaś 31,6% często. Oznacza to, że rodzice potrafią docenić sukces dziecka, nawet ten najmniejszy. Jest to forma pozytywnej informacji zwrotnej. Przy takiej okazji bardzo często przytulają swoje dziecko i całują je. Czułość i dawanie dziecku poczucia, że jego starania są zauważone, buduje pozytywną atmosferę. Klarowna informacja ze strony rodzica ma także znaczenie w zrozumieniu przez dziecko, które ewentualne zachowania nie są społecznie akceptowane lub po prostu dana czynność wykonywana przez dziecko się udała czy należy nad nią popracować.

Rodzice przekazują też pozytywne informacje zwrotne i mówią dziecku, że lubią, kiedy pomaga w pracach domowych. Bardzo często robi to 44,8% rodziców, a często 33,0%. Jest to kolejny przykład budowania pozytywnej komunikacji z dzieckiem prezentowany przez badanych rodziców. Wskazani rodzice doceniają zatem wysiłek dziecka i potrafią to zakomunikować.

Kolejne pytania dotyczyły nagradzania dziecka. Korzystaniu z nagród i kar w wychowaniu została poświęcona osobna część badań, niemniej jednak, w kontekście pozytywnego rodzicielstwa, zapytano rodziców jedynie o wybrane aspekty.

W pierwszym z nich chodziło o nagrodę w postaci pochwały. Rodzice w większości (84,6%) zadeklarowali, że bardzo często lub często chwala dziecko za dobre zachowanie. Znacznie rzadziej badani rodzice deklarują nagradzanie ujęte w formie odpowiedzi: „Nagradzam moje dziecko albo daję mu coś ekstra, gdy jest posłuszne lub dobrze się zachowuje”. Być może tak sformułowane zdanie przywodzi na myśl badanym nagrodę w postaci materialnej. Wówczas oznaczałoby to, że rodzice wyrażają pochwały częściej w sposób słowny niż przy pomocy materialnej nagrody.

4.1.3. Słaby nadzór

Słaby nadzór zaliczany jest do grupy negatywnych praktyk rodzicielskich. Odnosi się on do próby ustalenia granic i zasad, które nie są konsekwentnie przestrzegane. Brak stałości i niepewność co do reakcji rodzica na poszczególne zachowania dziecka prowadzi do zaburzenia poczucia bezpieczeństwa. Nadzór oznacza wiedzę rodziców o tym, gdzie przebywa ich dziecko, z jakimi znajomymi spędza czas oraz przepływ informacji na linii rodzic–dziecko.

Na podstawie uzyskanych wyników badań średnia przedstawionych stwierdzeń wyniosła 1,4, co oznacza, że deklaracje badanych rodziców znalazły się pomiędzy nigdy a prawie nigdy w kwestii słabego nadzoru. Respondenci nie zgadzali się ze

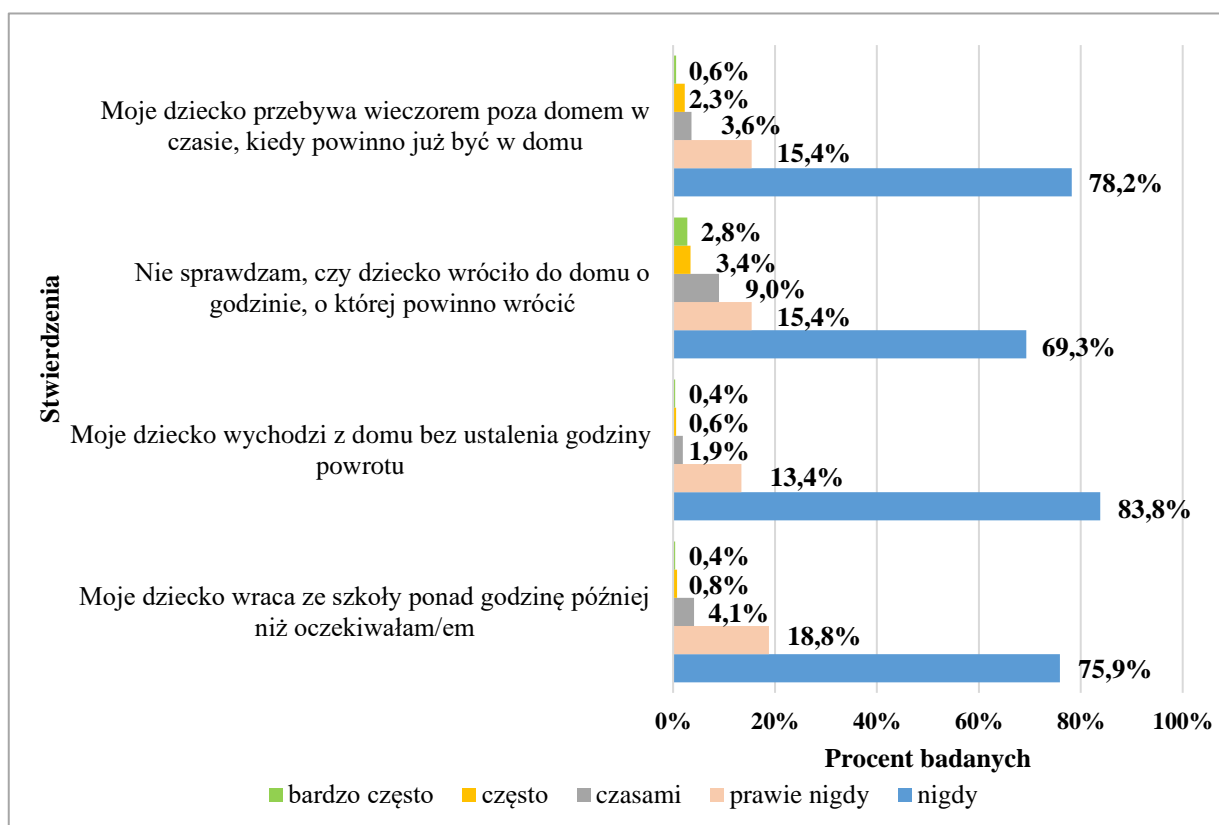
stwierdzeniami, które miałyby obrazować sytuacje, w których granice i bezpieczeństwo dziecka mogą być naruszane poprzez ich zachowania.

Pierwsza grupa pytań dotyczyła czasu nieobecności dziecka w domu. Rodzice zostali poproszeni o ustosunkowanie się do następujących sytuacji:

- „Moje dziecko wraca ze szkoły ponad godzinę później niż oczekiwałam/(-łem)”;
- „Moje dziecko wychodzi z domu bez ustalenia godziny powrotu”;
- „Nie sprawdzam, czy dziecko wróciło do domu o godzinie, o której powinno wrócić”;
- „Moje dziecko przebywa wieczorem poza domem w czasie, kiedy powinno już być w domu”.

Wyniki przedstawiono na wykresie 5.

Wykres 5. Słaby nadzór – czas nieobecności dziecka w domu



Źródło: opracowanie własne.

Z badań wynika, że 75,9% badanych rodziców nigdy nie doświadcza sytuacji, w której ich dziecko wraca ze szkoły spóźnione. Być może rodzice odbierają dziecko ze szkoły osobiście, co jest wysoce prawdopodobne, biorąc pod uwagę wiek badanych dzieci. Można też założyć, że jeżeli dzieci wracają do domu samodzielnie, to np. informują rodziców telefonicznie o potencjalnym spóźnieniu.

Interesujące okazały się wyniki dotyczące ustaleń godziny powrotu dziecka. Najwięcej rodziców zadeklarowało, że ich dziecko nigdy nie wychodzi z domu bez ustalenia godziny powrotu (83,8%), co oznacza, że kiedy dziecko ma przebywać poza domem, określa się dokładny czas jego nieobecności. Jednocześnie 69,3% badanych kontroluje czas powrotu dziecka. 2,8% rodziców odpowiedziało, że bardzo często nie sprawdza, czy powrót dziecka do domu jest zgodny z wcześniejszymi ustaleniami, a 9,0% robi to czasami. Zatem zdecydowana większość rodziców ustala z dzieckiem godzinę powrotu. W przypadku przebywania dziecka poza domem w godzinach wieczornych rodzice w zdecydowanej większości (93,6%) zadeklarowali, że ich dziecko nigdy lub prawie nigdy nie spędza czasu poza domem w czasie, kiedy powinno być już w domu.

Kolejne pytania dotyczyły wzajemnego informowania się o miejscu pobytu. Rodzicom przedstawiono następujące stwierdzenia:

- „Moje dziecko nie zostawia wiadomości ani nie informuje mnie, dokąd wychodzi”;
- „Bywam tak zajęta/y, że zapominam, gdzie jest i co robi moje dziecko”;
- „Nie mówię dziecku, dokąd wychodzę”.

90,5% badanych rodziców zadeklarowało, że ich dziecko zostawia wiadomość, gdzie zamierza się udać. Zaś 85,5% rodziców odpowiedziało, że nigdy lub prawie nigdy nie ma miejsca sytuacja, w której są zajęci innymi obowiązkami i zapominają, gdzie jest i co robi ich dziecko. Wyniki te wskazują, że rodzice wiedzą, gdzie ich dzieci spędzają czas. Mają także świadomość tego, co robią poza domem. Badani nie dopuszczają do sytuacji, w której przez obowiązki mogą nie pamiętać, gdzie ich dziecko przebywa. Rodzice starają się sprawować opiekę nad dzieckiem, nawet gdy nie ma go w domu.

Badani rzadziej niż ich dzieci informują o tym, dokąd wychodzą. 16,4% oceniło, że czasami nie mówią o tym dziecku, zaś 80% nie robi tego prawie nigdy lub nigdy. Prawdopodobnie rodzice, czując się odpowiedzialni za swoje dzieci, chcą wiedzieć, gdzie one przebywają, natomiast nie zawsze uważają, że sami powinni tłumaczyć, gdzie wychodzą. Być może jest to konsekwencja rzadkiej rozmowy dotyczącej planów rodzinnych. Informacja rodzica o tym, gdzie się wybiera, byłaby dla dziecka sygnałem, że takie zachowanie jest pożądane. Daje dziecku poczucie stabilności i spokoju.

Ostatnie pytania koncentrowały się wokół osób, z którymi dziecko spędza czas oraz nadzoru dorosłego. Brzmiały one:

- „Moje dziecko pozostaje poza domem z kolegami/koleżankami, których nie znam”;

- „Moje dziecko pozostaje w domu bez nadzoru dorosłego”;
- „Moje dziecko po zmierzchu przebywa poza domem bez dorosłego”.

Z badań wynika, że rodzice w zdecydowanej większości znają koleżanki/kolegów swoich dzieci, z którymi one spędzają czas poza domem. Takiej odpowiedzi udzieliło 93,4% badanych. Oznacza to, że rodzice interesują się bliskimi dla dziecka osobami i znają je. Potwierdzają się tutaj wcześniejsze deklaracje rodziców, którzy w pytaniach dotyczących zaangażowania odpowiedzieli, że rozmawiają z dzieckiem na temat jego koleżanek i kolegów.

Dzieci badanych nie pozostają także w domu bez nadzoru dorosłego. 46,0% rodziców deklaruje, że nigdy nie dochodzi do takich sytuacji, a 29,4% prawie nigdy. 20,0% badanych czasami pozostawia dzieci bez opieki dorosłych. Możliwe, że wówczas dziecko zostaje w domu z rodzeństwem lub samo. Z deklaracji rodziców wynika także, że ich dzieci nie pozostają po zmierzchu poza domem bez nadzoru opiekunów. 94,8% badanych odpowiedziało, że nigdy lub prawie nigdy nie miała miejsca taka sytuacja. Jest to spójne z odpowiedziami rodziców dotyczącymi przebywania dziecka wieczorem poza domem. Dzieci w godzinach wieczornych spędzają czas pod opieką rodziców.

Uzyskane odpowiedzi świadczą, że rodzice w większości wiedzą, gdzie i z kim przebywa ich dziecko, a także o której godzinie wróci do domu. Nakreśla to pewien przepływ informacji na temat bezpieczeństwa na linii rodzic–dziecko podczas przebywania poza domem. Świadczy to także o zaangażowaniu rodziców i o komunikacji między rodzicami a dzieckiem, choć rodzice zdecydowanie rzadziej mówią dzieciom, dokąd wychodzą.

4.1.4. Niespójna dyscyplina

Niespójna dyscyplina jest kolejnym zachowaniem rodzicielskim zaliczanym do negatywnych. Odnosi się do próby stworzenia zasad i ich egzekwowania. Są one jednak przepełnione niespójnością i brakiem konsekwencji ze strony rodziców. Pytania, które w kwestionariusz dotyczyły niespójnej dyscypliny, odnosiły się do egzekwowania od dziecka posłuszeństwa lub ewentualnego karania go za złe zachowania.

Średnia stwierdzeń dotyczących niespójnej dyscypliny wyniosła 2,4, co oznacza, że deklaracje badanych rodziców znalazły się pomiędzy „prawie nigdy” a „czasami”. Jest to wyższy wskaźnik niż słaby nadzór, co świadczy o tym, że rodzice kontrolują, gdzie

przebywa i jak spędza czas ich dziecko, ale częściej mają problem ze spójnością swoich działań w kwestii dyscypliny.

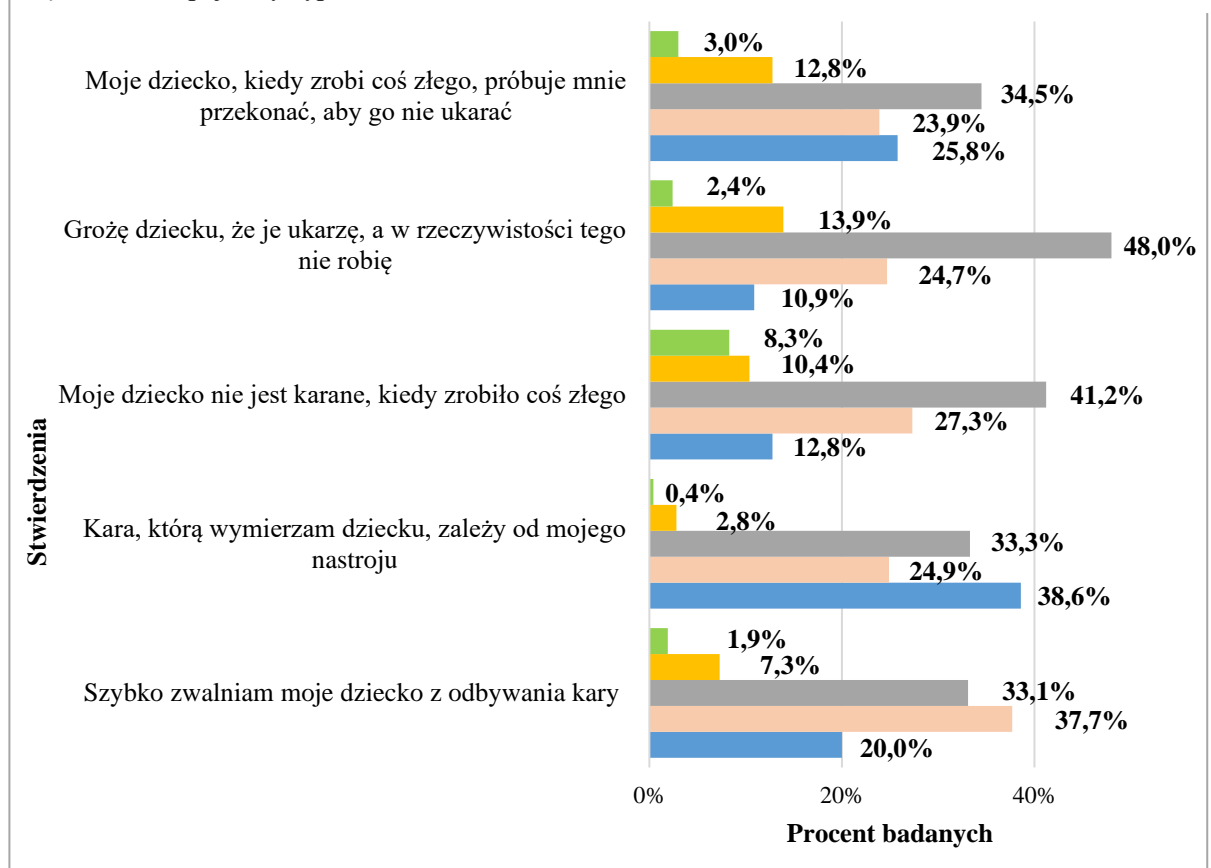
Pierwsze stwierdzenie dotyczyło celowości oczekiwania posłuszeństwa od dziecka: „Czuję, że skłanianie mojego dziecka do posłuszeństwa nie jest warte mojego trudu i się nie opłaca”. Rodzice w większości (58%) odpowiedzieli, że taka sytuacja nigdy lub prawie nigdy nie ma miejsca. 33% respondentów przyznaje jednak, że czasami czuje, że skłanianie dziecka do posłuszeństwa nie jest warte ich trudu i się nie opłaca. Odpowiedzi sugerują, że rodzice w większości nie są wypaleni w swojej roli.

Kolejne pytania brzmiały:

- „Szybko zwalniam moje dziecko z odbywania kary (np. przerywam restrykcje wcześniej niż to pierwotnie zapowiedziałam/em)”;
- „Kara, którą wymierzam dziecku, zależy od mojego nastroju”;
- „Moje dziecko nie jest karane, kiedy zrobiło coś złego”;
- „Grozę dziecku, że je ukarzę, a w rzeczywistości tego nie robię”.
- „Moje dziecko, kiedy zrobi coś złego, próbuje mnie przekonać, aby go nie ukarać”.

Wyniki przedstawiono na wykresie 6.

Wykres 6. *Niespójna dyscyplina*



Źródło: opracowanie własne.

Rodzice w większości (57,7%) przyznają, że nigdy lub prawie nigdy nie zwalniają dziecka z kary. Oznacza to, że badani, gdy zdecydują o karze dla dziecka, konsekwentnie ją realizują. Z kolei 33% ankietowanych przyznaje, że czasami zdarza się, że zwalniają dziecko z kary. Jednocześnie większość rodziców deklaruje, że wybór kary nie jest uzależniony od ich nastroju (63,5%). 33,3% badanych przyznało, że czasami kara jest uzależniona od samopoczucia rodzica.

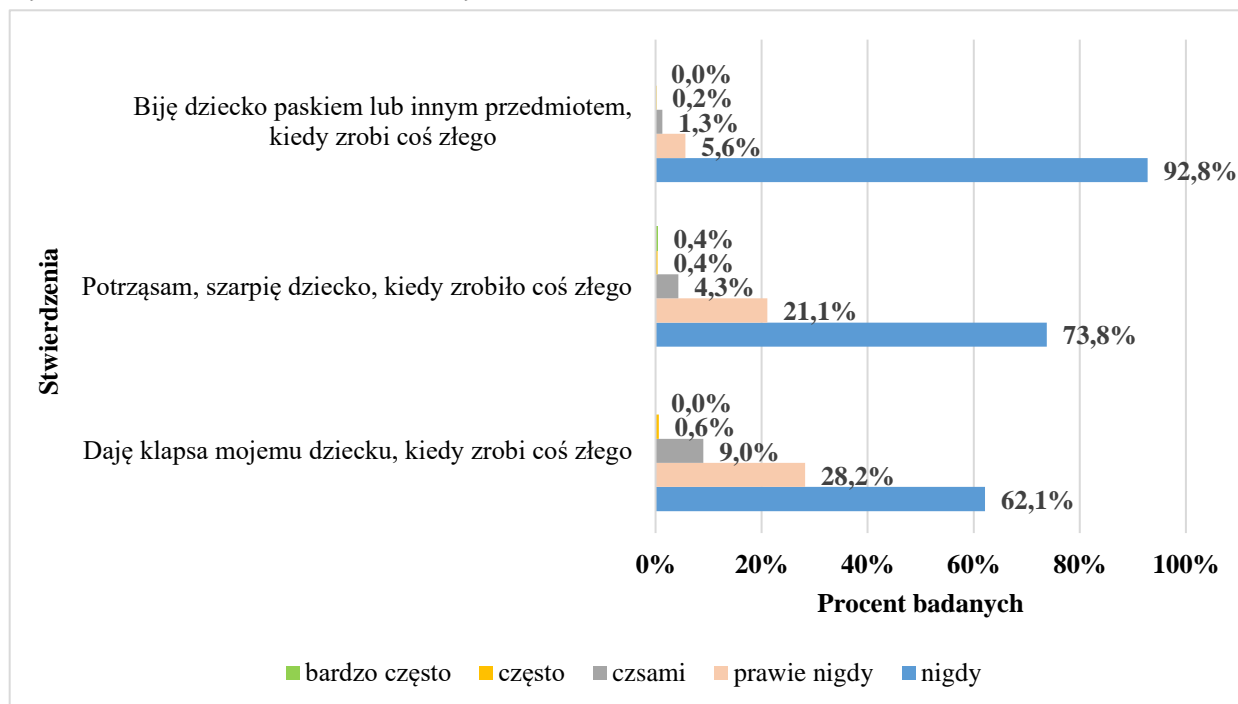
Rodzice ocenili także, że czasami ich dziecko nie jest karane, kiedy zrobi coś złego (41,2%). Natomiast 27,3% prawie nigdy, a 12,8% nigdy tak nie robi. Odpowiedzi mogą sugerować pewną niespójność pomiędzy deklaracją ukarania a samym działaniem lub wskazywać na sytuację, w której rodzice uznają, że zachowanie dziecka nie jest na tyle złe, by wymierzyć za nie karę. Badani czasami lub często (61,9%) grożą dziecku karą, ale ostatecznie odступują od niej. Być może w ten sposób chcą zaznaczyć, że nie podoba im się dane zachowanie dziecka i wymaga ono ukarania. 35,6% rodziców prawie nigdy lub nigdy nie ucieka się do takiego zachowania. Może to też oznaczać pewną niekonsekwencję w reakcjach.

Tym samym rodzice ocenili, że ich dziecko, kiedy zrobi coś złego, czasami przekonuje, by go nie karać. Taką odpowiedź wybrało 34,5% rodziców. Pozostali badani uznali odpowiednio, że dziecko nie robi tego nigdy (25,8%) lub prawie nigdy (23,9%). Być może rodzice pod wpływem próśb i nalegań ze strony dzieci, odступują od kar, pomimo wcześniejszej ich zapowiedzi.

4.1.5. Kary cielesne

Ostatnim zachowaniem rodzicielskim badanym przez kwestionariusz APQ były kary cielesne. Pytania dotyczyły przemocy fizycznej ze strony rodziców względem dziecka. Wyniki przedstawiono na wykresie 7.

Wykres 7. Zachowania rodzicielskie – kary cielesne



Źródło: opracowanie własne.

Średnia przedstawionych stwierdzeń wyniosła 1,3, co oznacza, że rodzice zadeklarowali, że nigdy lub prawie nigdy nie używają wobec swoich dzieci kar cielesnych. Rodzice nie zgadzają się przede wszystkim na przemoc fizyczną z użyciem jakiegoś przedmiotu. Badani zadeklarowali, że zdecydowanie nigdy nie biją dziecka paskiem lub innym przedmiotem (92,8%). Z kolei przy kolejnym pytaniu dotyczącym dawania dziecku klapsa 62,1% rodziców odpowiedziało, że nie robi tego nigdy, a 28,2% prawie nigdy. Oznacza to, że tolerancja wobec dawania klapsa jest większa niż wobec bicia dziecka paskiem lub innym przedmiotem. Należy dodać, iż w zaprezentowanych stwierdzeniach wskazano na kilka przykładów kar cielesnych, wobec których rodzice deklarowali stopień występowania takiej reakcji w ich przypadku. Rodzice w zdecydowanej większości (73,8%) nigdy nie potrząsają dzieckiem i nie szarpną go. 21,1% badanych prawie nigdy nie prezentuje takich zachowań.

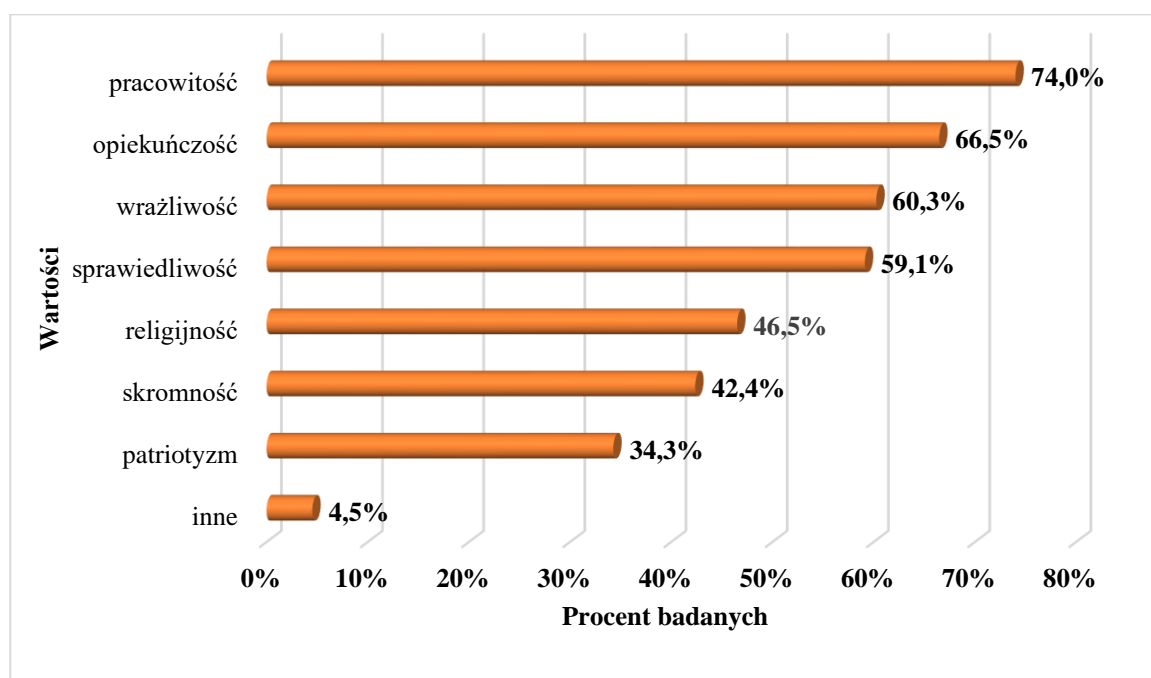
4.2. Uwarunkowania kształtowania się preferencji rodziców na temat wychowania związane z systemem ich wartości i doświadczeń życiowych

Deklarowane zachowania rodzicielskie są jednym z elementów postaw rodziców. Są one kształtowane przez m.in. doświadczenia życiowe rodziców oraz ich system wartości. Kolejne pytania, które znalazły się w kwestionariuszu ankiety w opracowaniu

własnym „Preferencje Wychowawcze Rodziców” (PWR), dotyczyły uwarunkowań kształtowania preferencji rodziców na temat wychowania związanych z systemem ich wartości i doświadczeń życiowych.

Badani zostali poproszeni o wskazanie wartości, które otrzymali od swoich rodziców, a obecnie przekazują je swoim dzieciom. Pytanie miało charakter wielokrotnego wyboru, dlatego wyniki nie sumują się. Wyniki przedstawiono na wykresie 8.

Wykres 8. Wartości, które badani otrzymali od swoich rodziców, a obecnie przekazują swoim dzieciom



Źródło: opracowanie własne.

Badani rodzice wybierali w powyższym pytaniu te wartości, które wpoili im ich rodzice i które uznali za istotne dla swojego rozwoju. Ponadto teraz sami chcą przekazywać dzieciom te wzorce, gdyż zaliczają je do fundamentalnych wartości.

Rodzice najczęściej wybierali pracowitość jako cnotę, którą otrzymali w wychowaniu od rodziców, a którą obecnie chcą przekazywać swoim dzieciom. Taki atrybut jest dla badanych rodziców najbardziej pożądanym, w kontekście wychowania aksjologicznego. Najmniej razy jako istotną wartość wskazywano patriotyzm. Natomiast 4,5% badanych wybrało odpowiedź „inne”, na którą składały się m.in. otwartość, empatia, szacunek.

Rodzice wskazali, że otrzymali od opiekunów, a teraz chcą uczyć swoje dzieci opiekuńczości i wrażliwości. Dbłość o innych oraz zdolność do przeżywania emocji okazała się także istotna w przekazie wychowawczym ze strony rodziców. Interesujące wyniki dotyczą religijności jako ważnej dla rodziców wartości. Została ona wskazana

przez 46,5% badanych, zajmując piąte miejsce wśród wyborów rodziców. Wiara była mocno podkreślana w pytaniu otwartym, które zawarte zostało w kwestionariuszu ankiety w opracowaniu własnym „Preferencje Wychowawcze Rodziców” (PWR). Brzmiało ono: „Co Pana/Pani zdaniem ma lub miało największe znaczenia dla kształtowania się Pana/Pani poglądów i przekonań dotyczących wychowywania dziecka? Dlaczego było lub jest to tak istotne?” Odpowiedzi na pytanie otwarte udzieliło 331 osób. Zebrany materiał badawczy został odpowiednio pogrupowany. Niektóre odpowiedzi zawierały w sobie kilka aspektów, stąd wyniki nie sumują się. Podczas analizy wyłoniono siedem kategorii odpowiedzi:

- doświadczenia życiowe, w tym doświadczenia z dzieciństwa – pozytywne lub neutralne (188 odpowiedzi),
- literatura jako źródło wiedzy pedagogicznej (56 odpowiedzi),
- negatywne doświadczenia z dzieciństwa, błędy wychowawcze rodziców (39 odpowiedzi),
- wiara (36 odpowiedzi),
- wartości i przekonania rodziców w wychowaniu (25 odpowiedzi),
- obserwacja (24 odpowiedzi),
- wykształcenie (19 odpowiedzi).

Jedną z kategorii odpowiedzi stanowiła wiara, która pojawiła się w 36 odpowiedziach. Badani w zdecydowanej większości wskazywali na jej pozytywny wpływ w kształtowaniu się poglądów dotyczących wychowania. Jedynie jedna odpowiedź miała wydźwięk negatywny.

W wypowiedziach badanych dominowała chęć przekazania dzieciom religijności jako istotnej wartości. Należy dodać, że w niektórych wypowiedziach rodzice odnosili się do wiary, a nie do religijności, stąd kategorie te nie są w pełni porównywalne. Oto jedna z wypowiedzi:

„Dziecko to Dar od Boga, dlatego chcę wychowywać je w wierze i miłości. Pokazywać, że nie wszyscy żyją tak jak Bóg chce, że popełnią błędy, i te błędy trzeba naprawiać” (K, 38).

Wypowiedź kobiety zawiera dokładne wytyczne, którymi kieruje się ona w wychowaniu dziecka. Określa tym samym swoje preferencje wychowawcze, nadając wierze ważne znaczenie. Wypowiedzi w podobnym tonie prezentują kolejni respondenci:

„Wiara – ponieważ jest fundamentem naszej rodziny, pozwala żyć w zgodzie z samym sobą i innymi. Wartości - ponieważ są ważne i pozwalają w należyty sposób kształtować człowieka” (K, 40).

„Wiara w Boga, i zasady oraz nauki płynące z Ewangelii oraz dekalog” (M, 37).

„Największy wpływ na kształtowanie się moich przekonań ma dojrzewanie i wzrastanie mnie samej jako osoby i rodzica – ściśle wiąże to z życiem w Łasce Wiary. Jako chrześcijanie nie możemy stać w miejscu i bezustannie musimy samych siebie przeświecać i sobie samym zaprzeczać, aby dać lepszy owoc samych siebie. Tak też jest z moim macierzyństwem na przestrzeni lat. To jest też szukanie źródeł i dar znajdowania właściwych, poznawanie nowych rodzin, czytanie, bycie aktywnym w rodzicielstwie” (K, 38).

Powyższe wypowiedzi pokazują przekonanie badanych o tym, że wiara i płynąca z niej nauka jest dla nich także źródłem wiedzy o wychowaniu. Wartości, które proponuje Ewangelia, wyznaczają ścieżkę, którą podąża rodzic. Ostatnia wypowiedź kobiety porównuje odkrywanie siebie w wierze do odkrywania siebie w roli matki. Akcentuje przy tym konieczność nieustannego rozwoju w roli rodzica.

Kolejna kategoria wyłoniona w ramach analizy pytania otwartego dotyczyła innych wartości i przekonań rodziców w wychowaniu. Wypowiedzi respondentów stanowiły

w dużej mierze konkretne wskazania, co do kształtowania się preferencji wychowawczych. Do tej kategorii przyporządkowano 25 wypowiedzi respondentów. Większość stwierdzeń rodziców dotyczyła chęci wychowania ich dzieci w miłości i do miłości. Oto przykładowe wypowiedzi:

„Mocny kręgosłup moralny, istotne dla bycia i wychowania dziecka na dobrego, zaradnego człowieka z wartościami, który będzie kochał i radził sobie w życiu” (K, 38).

Kobieta chciałaby, by jej dziecko – dzięki wychowaniu – było w stanie w przyszłości poradzić sobie z problemami i wyznawało wartości przypisywane dobrym ludziom. Podobną chęć wyraża kolejna respondentka:

„Największe znaczenie dla kształtowania się moich poglądów ma mój system wartości życiowych i priorytetów. On nadaje kierunek moim decyzjom wychowawczym i mojej ocenie pomaga moim dzieciom być szczęśliwymi” (K, 40).

Obie wypowiedzi podkreślają istotę wartości, którymi badani rodzice kierują się nie tylko w wychowaniu dzieci, ale również w codziennym życiu. Wspomniany przez badanych „kręgosłup moralny” jest podstawą działań wychowawczych wobec dzieci.

4.2.1. Przekazywane wartości a zachowania rodzicielskie

Następnie sprawdzono, czy przekazywane wartości różnicują nasilenie zachowań rodzicielskich. W tym celu przeprowadzono serię testów Manna–Whitneya. Test wykorzystywany jest do określenia różnic między dwiema niezależnymi od siebie grupami. W teście wykonuje się obliczenia m.in. siły efektu η^2 (eta kwadrat), która określa, jaki procent zmienności w zakresie zmiennej zależnej jest wyjaśniany przez zmienną niezależną. Im wyższa jest jej wartość, tym różnica jest większa (siła efektu jest silniejsza). Przyjmuje się, że: okolice $\eta^2 < 0,06$ oznaczają efekt słaby, okolice $0,06 < \eta^2 < 0,14$ – efekt umiarkowany, natomiast okolice $\eta^2 > 0,14$ – efekt silny. W tabeli 3 przedstawiono jako przykład obliczenia dla religijności jako przekazywanej wartości. Obliczenia wykonano dla każdej wartości.

Tabela 3. Różnice w zakresie zachowań rodzicielskich w zależności od religijności jako przekazywanej wartości

	Religijność				Z	p	η^2
	nie wybrano (n = 284)		wybrano (n = 247)				
	średnia ranga	Me	średnia ranga	Me			
Zaangażowanie	258,45	4,10	274,68	4,20	-1,22	0,223	<0,01
Pozytywne rodzicielstwo	256,91	4,17	276,45	4,17	-1,47	0,141	<0,01
Słaby nadzór	286,67	1,30	242,23	1,20	-3,35	0,001	0,02
Niespójna dyscyplina	264,46	2,50	267,78	2,50	-0,25	0,803	<0,01
Kary cielesne	251,85	1,00	282,27	1,33	-2,49	0,013	0,01

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku religijności, jako przekazywanej przez badanych swoim dzieciom wartości, odnotowano różnice dla słabego nadzoru i kar cielesnych. Wyniki tych analiz wskazują na to, że badani, którzy wybrali tę wartość jako przekazywaną swoim dzieciom, przejawiają rzadziej zachowania rodzicielskie dotyczące słabego nadzoru, a częściej te świadczące o karach cielesnych niż badani nieprzekazujący tej wartości. Należy podkreślić, że efekt tych analiz był słaby, co nie pozwala na wyprowadzenie zbyt daleko idących wniosków.

Ponadto skromność różnicuje nasilenie kar cielesnych (efekt słaby – $\eta^2 0,01$). Jak wynika z danych badani przekazujący swoim dzieciom skromność częściej uciekają się do kar cielesnych niż badani nieprzekazujący tej wartości. Siła efektu również była słaba. W tym przypadku także słaby efekt analiz nie wskazuje na możliwość wyciągania wniosków. Można jednak poddać refleksji przekazywanie skromności jako wartości we współczesnym świecie.

Dla patriotyzmu uzyskano różnice istotne statystycznie w zakresie kar cielesnych ($\eta^2 0,01$) i wynik jest analogiczny jak w przypadku religijności: badani, którzy przekazują swoim dzieciom patriotyzm jako wartość otrzymaną podczas wychowania od rodziców, częściej przejawiają zachowania wskazujące na kary cielesne niż badani nieprzekazujący tej wartości. Pomimo iż badana siła efektu jest słaba, na podstawie uzyskanych wyników, można podejmować dyskusję, czym dzisiaj jest wychowanie patriotyczne i jak należy je rozumieć.

Jeśli chodzi o opiekuńczość uzyskano różnice w zakresie zaangażowania, pozytywnego rodzicielstwa (efekt umiarkowany – $\eta^2 0,06$) oraz słabego nadzoru (efekt słaby – $\eta^2 0,04$). Okazuje się, że badani przekazujący tę wartość są bardziej zaangażowani i wykazują bardziej pozytywne rodzicielstwo niż badani nieprzekazujący tej wartości. Odwrotnie zaś jest dla słabego nadzoru. Badani przekazujący tę wartość cechują się mniejszym nasileniem tego zachowania rodzicielskiego niż badani nieprzekazujący tej wartości. Rodzice, dla których opiekuńczość stanowi ważną wartość w przekazie wychowawczym, prezentują zatem pozytywne zachowania rodzicielskie.

W przypadku wrażliwości, pracowitości i sprawiedliwości wyniki są istotne statystycznie dla zaangażowania, pozytywnego rodzicielstwa i słabego nadzoru (efekty słabe). Okazuje się, że badani przekazujący te wartości cechują się większym zaangażowaniem i częściej przejawiają zachowania rodzicielskie wskazujące na pozytywne rodzicielstwo niż badani nieprzekazujący tych wartości. Z kolei badani przekazujący te trzy wartości posiadają mniejsze nasilenie słabego nadzoru jako występującego zachowania rodzicielskiego niż badani nieprzekazujący tych wartości.

4.2.2. Doświadczenia życiowe badanych

W kształtowaniu się preferencji wychowawczych rodziców istotną rolę pełnią ich doświadczenia życiowe. W analizie wspomnianego już pytania otwartego stanowiły one kolejną kategorię odpowiedzi respondentów. Doświadczenia życiowe, w tym

doświadczenia z dzieciństwa (pozytywne lub neutralne), stanowiły najliczniejszą grupę odpowiedzi. Przyporządkowano do niej 188 wypowiedzi rodziców. Osobną grupę stanowiły stwierdzenia związane z negatywnymi doświadczeniami z dzieciństwa, w tym błędy wychowawcze rodziców. Było ich 39.

Wypowiedzi badanych w znacznej mierze podkreślały, że doświadczenia życiowe ukształtowały ich jako rodziców. Przykładem może być wypowiedź mężczyzny: „Doświadczenia życiowe, ważne, bo wszystko, co mnie spotkało, zrobiło ze mnie rodzica, jakim jestem” (M, 39).

Odpowiedzi w podobnym tonie udzieliła inna respondentka: „Wszystkie doświadczenia życiowe. Ponieważ ukształtowały moja osobowość” (K, 31).

Bagaż doświadczeń życiowych sprawia, że poglądy człowieka mogą ulec zmianie i ukształtować się zupełnie na nowo. Zaprezentowane wypowiedzi świadczą o tym, że respondenci posiadają świadomość tego, w jaki sposób dotychczasowe życie wpłynęło na ich rodzicielstwo w teraźniejszości.

Elementem doświadczeń życiowych jest niewątpliwie okres dzieciństwa. Zarówno pozytywne, jak i negatywne przeżycia z tego czasu, co wynika z wypowiedzi respondentów, mają znaczenie dla kształtowania się poglądów wychowawczych. Jako pierwsze analizie poddano wypowiedzi mające wydźwięk pozytywnych doświadczeń. Oto kilka wypowiedzi:

„Z uwagi na wspomnienie cudownego dzieciństwa i radosnego czasu nastoletniego, na które wpływ niewątpliwie mieli moi kochający, odpowiedzialni i mądrzy rodzice – to ich wybrałabym na tych, którzy najbardziej wpłynęli na poglądy i przekonania dotyczące wychowywania dzieci. Postrzegam siebie i swoje rodzeństwo jako osoby wolne, spełnione zawodowo i prywatnie, szanujące siebie i innych, niejednokrotnie przekonane o tym, że "chcieć to móc" (K, 41).

Kobieta dzieli się pozytywnymi doświadczeniami, szczęśliwym dzieciństwem i szczęśliwym okresem dojrzewania. Podkreśla, że to jej rodzice mieli największy wpływ na to, jakim jest obecnie rodzicem. Można przypuszczać, że w wychowaniu doświadczyła zaufania oraz otwartości. Zaznacza także, że ona i jej rodzeństwo wierzą w swoje możliwości, co przekłada się na udane życie zawodowe i rodzinne.

„Wychowanie odebrane od moich Rodziców. Pozwoliło mi ono być przez większość życia szczęśliwym człowiekiem, niemającym zatargów z prawem i być wierzącym oraz praktykującym katolikiem. Widzę również błędy, jakie popełnili i staram

się ich unikać w wychowaniu moich dzieci, choć widzę, że to i tak przechodzi z pokolenia na pokolenie na zasadzie "osmotycznej" (M, 54).

Ta wypowiedź akcentuje przekaz wartości przez rodziców, który ma działanie długofalowe w życiu respondenta. Co ciekawe – mężczyzna ma świadomość błędów popełnionych przez rodziców i swoich własnych. Jednak nie poddaje tych błędów ocenie, ale skupia się na ich niepowielaniu, zachowując przy tym wiedzę o tym, iż nikt nie jest idealny.

W ostatnim przykładzie kobieta poddaje ocenie wychowanie otrzymane od rodziców. W jej wypowiedzi pojawiają się dobre wspomnienia z okresu dzieciństwa i późniejszego czasu:

„Sposób wychowywania mnie przez rodziców. Świetnie wspominam czasy dzieciństwa i całego okresu, kiedy mieszkałam z rodzicami, więc raczej nie ponieśli porażki” (K, 37).

Zaprezentowane wypowiedzi są częścią pamięci autobiograficznej, która składa się z pojedynczych wspomnień konstruujących całość obrazu dzieciństwa. Poniższe wypowiedzi wprost określają zarzut wobec podejmowanych działań wychowawczych swoich rodziców:

„Moi rodzice popełnili błędy, więc wychowuje dziecko inaczej. Dla mnie to najlepsza strategia” (M, 34),

„Moje dzieciństwo, brak więzi emocjonalnej między mną a rodzicami, co odbiło się na moim życiu dorosłym” (K, 28).

W materiale badawczym pojawiły się także odpowiedzi respondentów świadczące o tym, że negatywny odbiór otrzymanego wychowania skutkuje potrzebą, a czasem koniecznością, korzystania ze specjalistycznej opieki:

„Przede wszystkim nie chciałam, żeby moje dzieci przechodziły to co ja, w tym celu zaczęłam chodzić na psychoterapię, postanowiłam ukończyć studia psychologiczne i ciągle pogłębiam wiedzę w tym zakresie” (K, 39).

Kobieta nie podaje szczegółów swojej trudnej sytuacji, ale podkreśla swoje starania zmierzające do lepszego rozumienia procesu wychowania. Robi to, by jej dzieci otrzymały od niej inne wzorce. Kolejna wypowiedź nawiązuje także do analizowanej już wartości wiary. Choć kategoria wiary w kształtowaniu się preferencji wychowawczych była przez respondentów odbierana pozytywnie, kobieta zwraca uwagę na rolę jej domu rodzinnego w nadawaniu praktykom religijnym negatywnego znaczenia:

„Psychoterapia i przepracowanie własnych traum z dzieciństwa. Poradzenie sobie

z przemocą, z domu rodzinnego i praca nad tym, aby nie pojawiła się w mojej własnej rodzinie. Odcięcie się od wzorców religijnych, opresyjnych, przepelnionych poczuciem winy, narzucającym szereg niezgodnych z ludzką naturą i psychiką ograniczeń” (K, 40).

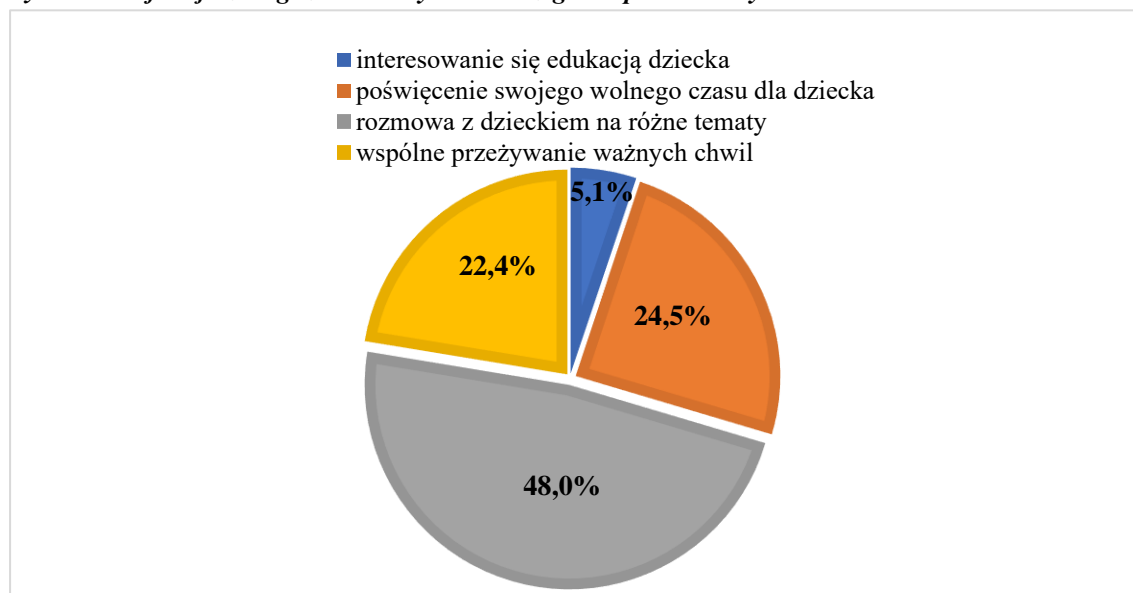
Ponownie wspomniano tutaj o potrzebie podjęcia terapii ze względu na trudne doświadczenia z dzieciństwa. Inna respondentka wyraźnie zaznacza, dlaczego ocenia swoje i swojego męża dzieciństwo negatywnie:

„Pochodzimy z mężem z rodzin, alkoholowych, przeżyliśmy w dzieciństwie wiele trudnych chwil, obiecaliśmy sobie, że nasze dzieci będą miały, na ile to możliwe, szczęśliwe dzieciństwo” (K, 45).

4.2.3. Zaangażowanie wychowawcze

Zaangażowanie rodzica w sprawy ważne z punktu widzenia dziecka było jedną z badanych kategorii. W prowadzonych badaniach postanowiono sprawdzić, który z opisów zaangażowania wychowawczego jest – w opinii rodziców – najbardziej trafny. Wyniki przedstawiono na wykresie 9.

Wykres 9. Definicja zaangażowania wychowawczego w opinii badanych



Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość badanych uznała, że rozmowa z dzieckiem na różne tematy jest najbardziej adekwatnym opisem zaangażowania wychowawczego. Rodzice zatem nadali komunikacji prym, jeśli chodzi o ich aktywną postawę w życiu rodzicielskim. Można przypuszczać, że w tej odpowiedzi rodzice dostrzegli przekaz

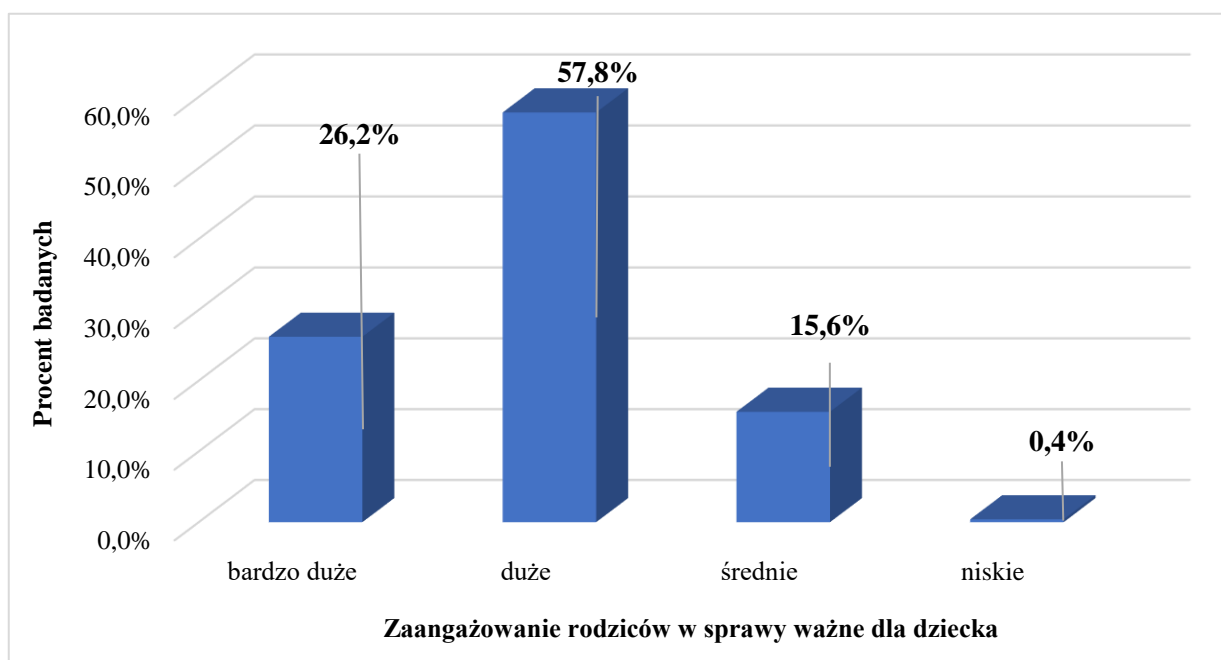
związany z budowaniem więzi z dzieckiem, która umacnia się poprzez poznanie problemów, emocji czy przekonań dziecka.

Niemalże po równo rozłożyły się kolejne odpowiedzi. Dla 24,5% badanych zaangażowanie wychowawcze to poświęcenie dziecku swojego wolnego czasu. Odpowiedź ta akcentuje nie tylko spędzanie czasu z dzieckiem w ogóle, ale oddanie mu także części tego czasu, który rodzic mógłby wykorzystać na swoje aktywności. 22,4% badanych uznało, że wspólne przeżywanie ważnych chwil najlepiej oddaje definicję zaangażowania wychowawczego. Ci rodzice chcą zatem celebrować istotne momenty wspólnie ze swoimi dziećmi.

Najmniej rodziców (5,1%) uznało, że zaangażowaniem wychowawczym będzie interesowanie się edukacją dziecka. Ta definicja mogła wydać się rodzicom zbyt ogólna, gdyż opierała się na edukacji jako jednym z wielu aspektów zaangażowania.

Badanych rodziców zapytano także o ich subiektywną ocenę zaangażowania wychowawczego. Wyniki przedstawiono na wykresie 10.

Wykres 10. Ocena zaangażowania rodziców w sprawy ważne dla dziecka



Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej rodziców (57,8%) zadeklarowało duże zaangażowanie w zaspokajanie potrzeb dziecka. Co ciekawe, znacznie mniej, bo 26,2% badanych, zadeklarowało bardzo duże zaangażowanie. Ocena wskazuje, że badani rodzice mogą być wobec siebie krytyczni. Żaden z rodziców nie wybrał odpowiedzi „bardzo niskie”, a jedynie 0,4% badanych oceniło swoje zaangażowanie w sprawy ważne dla dziecka na niskie.

W związku z deklarowanym na poziomie wysokim zaangażowaniem rodziców w sprawy ważne dla dziecka, przetestowano związek pomiędzy oceną zaangażowania w zaspokajanie potrzeb, które sygnalizuje dziecko a zachowaniami rodzicielskimi. W tym celu dokonano analizy korelacji *rho* Spearmana. Analiza korelacji pozwala sprawdzić, czy dwie zmienne są ze sobą istotnie statystycznie powiązane. Korelacja nie dowodzi związku przyczynowo-skutkowego, lecz wskazuje jedynie na powiązanie dwóch zmiennych. Współczynnik korelacji określa, w jakim stopniu zmienne są współzależne. Wyniki analiz korelacji zostały zaprezentowane w tabeli 4.

Tabela 4. Korelacje pomiędzy oceną zaangażowania przez rodziców w sprawy ważne dla dziecka a zachowaniami rodzicielskimi

		Ocena zaangażowana w zaspokajanie potrzeb, które sygnalizuje dziecko
Zaangażowanie	<i>rho</i> Spearmana	0,37
	Istotność	<0,001
Pozytywne rodzicielstwo	<i>rho</i> Spearmana	0,23
	Istotność	<0,001
Słaby nadzór	<i>rho</i> Spearmana	-0,14
	Istotność	<0,001
Niespójna dyscyplina	<i>rho</i> Spearmana	-0,08
	Istotność	0,060
Kary cielesne	<i>rho</i> Spearmana	-0,16
	Istotność	<0,001

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy korelacji ocena zaangażowania przez rodziców w sprawy ważne dla dziecka jest powiązana dodatnio z zaangażowaniem (związek umiarkowany) i pozytywnym rodzicielstwem (związek słaby). Z kolei ujemnie ocena ta współwystępuje ze słabym nadzorem i karami cielesnymi (związki słabe). Świadczy to o tym, że im lepiej badani oceniają swoje zaangażowanie w zaspokajanie potrzeb, które sygnalizuje dziecko, tym więcej przejawiają zachowań rodzicielskich wskazujących na zaangażowanie i pozytywne rodzicielstwo, a mniej zachowań świadczących o słabym nadzorze czy karach cielesnych. Subiektywna ocena rodziców w zakresie zaangażowania rodzicielskiego jest zatem spójna z zachowaniami rodzicielskimi, które przejawiają.

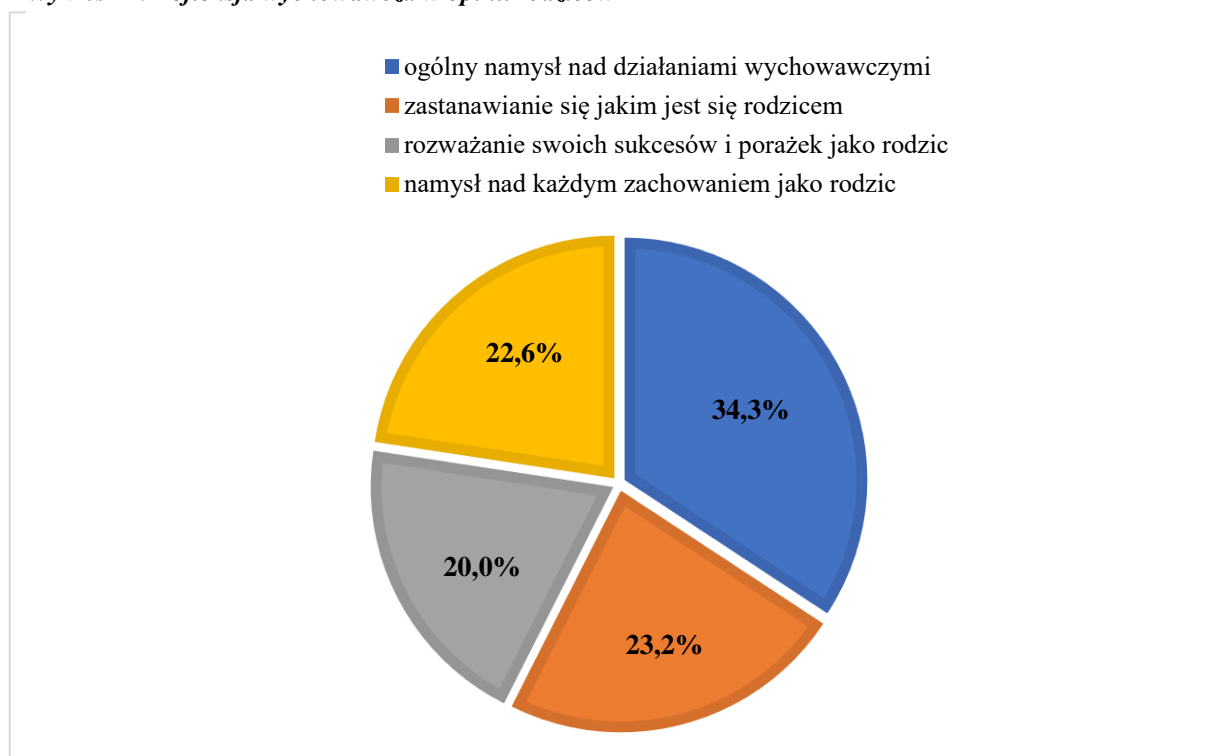
W badanej grupie niespójna dyscyplina nie jest skorelowana z oceną zaangażowania przez rodziców w sprawy ważne dla dziecka.

4.3. Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z ich wykształceniem i refleksją wychowawczą

Kolejne pytania, które znalazły się w kwestionariuszu ankiety „Preferencje Wychowawcze Rodziców” (PWR) dotyczyły uwarunkowań kształtowania się tychże preferencji związanych z wykształceniem badanych i refleksją wychowawczą. Poniżej przedstawiono zatem dwie analizy. Pierwsza z nich dotyczy poziomu wykształcenia rodziców i tego, czy warunkuje ono kształtowanie się preferencji wychowawczych. Jeśli tak, to w jaki sposób. Druga analiza dotyczy refleksji wychowawczej rodziców.

W jednym z pytań badani zostali poproszeni o wskazanie najbardziej trafnego ich zdaniem opisu refleksji wychowawczej. Wyniki przedstawiono na wykresie 11.

Wykres 11. Refleksja wychowawcza w opinii rodziców



Źródło: opracowanie własne.

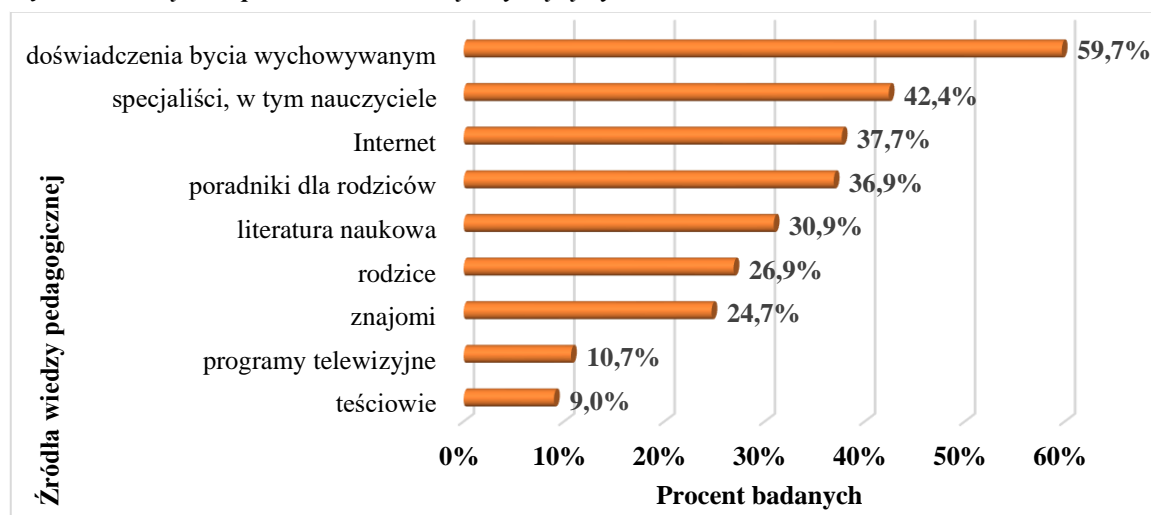
Pojęcie refleksji w wychowaniu nie jest przejrzysto definiowane. Ma to także odzwierciedlenie w odpowiedziach rodziców. Badani rodzice w większości uznali, że refleksja wychowawcza jest ogólnym namysłem nad działaniami wychowawczymi. Ten opis nie odnosi się bezpośrednio do doświadczeń rodzica, podkreśla jedynie globalne spojrzenie na zachowania w wychowaniu. Należy podkreślić, iż odpowiedzi badanych rozłożyły się niemalże po równo dla kolejnych dwóch odpowiedzi. Rodzice w wymiarze 23,6% swoje refleksje utożsamiają z zastanowieniem się, jakim są rodzicami, natomiast

22,6% z nich uważa, że jest to namysł nad każdym zachowaniem jako rodzic. Obie odpowiedzi odnoszą się do autorefleksji, czyli próby zrozumienia siebie, w tym wypadku w roli rodzica, własnych działań i postaw. Zastanowienie się nad tym, jakim jest się rodzicem to ogólna odpowiedź dotycząca autorefleksji, w kontekście umiejscowienia badanego w konkretnej roli związanej z określonymi przymiotami. Z kolei namysł nad każdym zachowaniem jako rodzic wskazuje na nieco bardziej szczegółowe spojrzenie na refleksję wychowawczą. Odpowiedź podkreśla częstą potrzebę analizy działań wychowawczych. Zapewne po to, by wyciągnąć z niej wnioski pozwalające usprawnić proces wychowania. Co ciekawe, najmniej badanych (20%) za najbardziej trafny opis refleksji wychowawczej uznało rozważanie swoich sukcesów i porażek jako rodzic.

4.3.1. Źródła wiedzy pedagogicznej

Jednym z badanych uwarunkowań preferencji wychowawczych związanych także z wykształceniem i refleksją wychowawczą były źródła wiedzy pedagogicznej badanych. Rodzice w pytaniu wielokrotnego wyboru wskazali, skąd czerpią wiedzę dotyczącą wychowania dziecka. Pytanie miało charakter wielokrotnego wyboru, dlatego wyniki nie sumują się. Wyniki przedawniono na wykresie 12.

Wykres 12. Skąd czerpie Pan/Pani wiedzę dotyczącą wychowania dziecka?



Źródło: opracowanie własne.

Badani rodzice czerpią wiedzę dotyczącą wychowania dziecka głównie z własnych doświadczeń bycia wychowanymi (59,7%). Jest to ogólna odpowiedź, gdyż składają się na nią różne doświadczenia, kontakty nie tylko z rodzicami, ale także dziadkami, szkołą itp. Odpowiedź ta pojawiała się także najczęściej w zadanym rodzicom

w dalszej części badania pytaniu otwartym, w którym rodzice zostali poproszeni o napisanie, co miało dla nich największe znaczenie w kształtowaniu poglądów i przekonań dotyczących wychowywania dziecka. Łącznie 227 odpowiedzi rodziców przypisano do kategorii doświadczenia życiowe lub doświadczenia z dzieciństwa; 188 odpowiedzi dotyczyło pozytywnych lub neutralnych odczuć, natomiast 39 odpowiedzi zwracało uwagę na błędy swoich rodziców jako najbardziej znaczące doświadczenie bycia wychowanym. Oto przykładowa wypowiedź kobiety:

„Sposób wychowywania mnie samej przez moich rodziców i wnioski, jakie wyciągnęłam jako już dorosła osoba, miały największe znaczenie dla kształtowania się moich poglądów” (K, 34).

Respondentka wskazuje tu na wychowanie, którego sama doświadczyła, jako na ważny element kształtowania się jej preferencji wychowawczych. Zwraca uwagę, że jako osoba dorosła poddała ocenie wychowanie otrzymane od swoich rodziców i doszła do pewnych konkluzji. Należy zwrócić uwagę, że ta wypowiedź ma charakter neutralny. Nie wynika z niej bowiem czy kobieta ocenia wychowanie rodziców pozytywnie czy negatywnie. Innej odpowiedzi udzieliła kolejna kobieta.

„Sposób, w jaki moi rodzice wychowali mnie. Mam najwspanialszych rodziców na świecie i chciałabym być dla mojego dziecka takim wsparciem, jakim oni byli i są dla mnie” (K, 39).

W tej wypowiedzi badana ocenia pozytywnie wychowanie otrzymane od swoich rodziców. Są oni źródłem jej wiedzy pedagogicznej, gdyż wyraźnie zaznacza, że chciałaby powielać ich zachowanie jako matka. Najwyraźniej kobieta w dalszym ciągu pozostaje w dobrych relacjach ze swoimi rodzicami, gdyż ci, jak sama pisze, są dla niej nadal wsparciem.

Wśród wypowiedzi pojawiły się i takie, które podkreślały istotę własnych doświadczeń bycia wychowanym, ale w kontekście błędów rodziców. Oto przykład:

„Sposób, w jaki zostałem wychowany - masa złych przykładów, która miała wpływ na moje późniejsze relacje z ludźmi” (M, 32).

Mężczyzna wyraźnie zaznacza negatywne aspekty związane z wychowaniem, które otrzymał. Wspomina także o konsekwencjach w postaci – prawdopodobnie – trudności w relacjach z innymi ludźmi w dorosłym życiu.

Oprócz istotnego doświadczenia bycia wychowanym, badani zwracali też uwagę na czerpanie wiedzy pedagogicznej od innych, znaczących osób. 42,4% respondentów uznało, że to specjaliści, w tym nauczyciele pełnią ważną rolę. Zapewne

wspierają oni rodziców w pełnieniu ich funkcji. Być może zwracają także uwagę na aspekty, które w natłoku codziennych spraw są przez rodziców pominięte. Interesujący jest fakt, że badani – choć często w pytaniu otwartym wspominali o swoich rodzicach – wskazali ich jako źródło wiedzy pedagogicznej dopiero na szóstym miejscu. Być może badanym łatwiej jest korzystać ze swoich doświadczeń i wspomnień niż z bezpośredniej pomocy rodziców. Mimo stosunkowo niskiej pozycji rodziców jako osób, które mogą przekazywać informacje o wychowaniu, badani wybierali ich częściej niż znajomych (24,7%) czy teściów (9%). Prawdopodobnie czerpanie wiedzy pedagogicznej od wymienionych osób odbywa się na kilka sposobów. Jednym z nich jest obserwacja. Stanowiła ona także grupę odpowiedzi badanych w postawionym pytaniu otwartym. Przykładem może być wypowiedź kobiety:

„Obserwacja otoczenia. Staram się nie powtórzyć błędów rodziny/znajomych”
(K, 36).

W tej wypowiedzi respondentka podkreśla, że w jej przypadku największą rolę w kształtowaniu się preferencji wychowawczych odgrywała lub dalej odgrywa obserwacja. Dodatkowo zaznacza, że dotyczy się ona rodziny oraz znajomych. Jej celem jest zaś wyciągnięcie wniosków z błędów, które te osoby popełniły, by uniknąć ich w wychowaniu własnych dzieci.

Badani wskazywali także na Internet jako źródło wiedzy pedagogicznej (38%). Znalazł się on na trzecim miejscu wśród wyborów respondentów. Popularność tego źródła może wynikać z jego dostępności. Szybko i łatwo można bowiem wpisać interesujące nas frazy w wyszukiwarkę i natychmiast uzyskać odpowiedź. Należy zauważyć, że „Internet” to obszerne pojęcie. To nie tylko różnego rodzaju fora parentingowe, ale także poradniki dla rodziców w formie online czy artykuły naukowe. Te stanowiły kolejno czwarte i piąte miejsce w wyborach rodziców. Literatura wciąż jest dla badanych źródłem wiedzy. Niezależnie od jej formy (papierowej czy cyfrowej) stanowi ona ważny ośrodek poszerzania horyzontów w zakresie wychowania. Warto podkreślić, że poradniki dla rodziców były częściej wybierane przez respondentów (36,9%) niż literatura naukowa (30,9%). Sprzyja temu zapewne bardziej dostępny język używany w tego typu literaturze, a także dostępność w popularnych sklepach. Z badań wynika, że małą popularnością wśród rodziców cieszą się programy telewizyjne (10,7%). Nie są one częstym źródłem wiedzy pedagogicznej rodziców.

4.3.2. Związek pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a źródłami wiedzy na temat wychowania

Kolejna analiza obejmuje związek pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a źródłami wiedzy pedagogicznej badanych rodziców. W tym celu wykonano testy niezależności chi-kwadrat. Test służy do oceny zależności pomiędzy rozkładem częstości odpowiedzi w zakresie jednej zmiennej w odniesieniu do drugiej zmiennej. Wyniki testu zaprezentowano w tabeli 5.

Tabela 5. Zależność pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a źródłami wiedzy pedagogicznej

Źródła wiedzy pedagogicznej	ogólny namysł nad działaniami wychowawczymi		zastanawianie się, jakim jest się rodzicem		rozważanie sukcesów i porażek jako rodzic		namysł nad każdym zachowaniem jako rodzic	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Internet	76	38,0%	43	21,5%	38	19,0%	43	21,5%
Programy telewizyjne	20	34,5%	11	19,0%	9	15,5%	18	31,0%
Poradniki dla rodziców	72 _a	36,7%	32 _b	16,3%	44 _a	22,4%	48 _a	24,5%
Literatura naukowa	70 _a	42,7%	21 _b	12,8%	32 _a	19,5%	41 _a	25,0%
Znajomi	50	38,2%	31	23,7%	22	16,8%	28	21,4%
Teściowie	18	37,5%	11	22,9%	5	10,4%	14	29,2%
Rodzice	58	40,6%	32	22,4%	24	16,8%	29	20,3%
Specjaliści, w tym nauczyciele	89 _a	39,6%	39 _b	17,3%	48 _{ab}	21,3%	49 _{ab}	21,8%
Własne doświadczenia bycia wychowanym	113	35,6%	68	21,5%	62	19,6%	74	23,3%
$\chi^2(27) = 46,14; p = 0,012; V_c = 0,06$								

Źródło: opracowanie własne.

Liczebności dzielące indeks literowy różnią się między sobą na poziomie $p < 0,05$

W analizach odnotowano istotną statystycznie zależność pomiędzy zmiennymi. Jako kolejny krok analizy wariancji wykonano porównania *post hoc* z poprawką Bonferroniego. Pozwoliło to sprawdzić, między którymi grupami zachodzą różnice.

Analizy wykazały, że badani, dla których refleksja wychowawcza oznacza zastanawianie się, jakim jest się rodzicem, istotnie rzadziej korzystają z poradników dla rodziców oraz literatury naukowej niż badani, którzy inaczej definiują refleksję wychowawczą. Prawdopodobnie ta grupa rodziców korzysta zatem z innych źródeł

wiedzy pedagogicznej. Nie szukają oni w literaturze uzasadnienia dla swoich odczuć w kwestii, jakimi są rodzicami. Być może uważają, że nie odpowiada ona na ich – jako rodziców – potrzeby.

Ponadto osoby badane, które określają refleksję wychowawczą jako zastanawianie się, jakim jest się rodzicem, rzadziej korzystają z wiedzy specjalistów jako źródła wiedzy pedagogicznej, niż badani określający refleksję wychowawczą jako ogólny namysł nad działaniami wychowawczymi. Pozostałe porównania okazały się nieistotne statystycznie. Należy dodać, że wybory najbardziej trafnej definicji refleksji wychowawczej rozkładały się wśród rodziców niemalże po równo.

4.3.3. Różnice w zakresie zachowań rodzicielskich w zależności od rodzaju źródeł wiedzy na temat wychowania

W kolejnej części analiz postanowiono sprawdzić, czy wybór poszczególnych źródeł wiedzy na temat wychowania różnicuje zachowania rodzicielskie badanych. W tym celu wykonano serię testów Manna–Whitney’a. Przykładem, przedstawionym w tabeli 6, są wyniki dla programów telewizyjnych jako źródła wiedzy pedagogicznej. Analizy zostały wykonane dla każdego źródła.

Tabela 6. Różnice w zakresie zachowań rodzicielskich w zależności od wyboru programów telewizyjnych jako źródła wiedzy na temat wychowania

	Programy telewizyjne				Z	P	η^2
	nie wybrano (n = 473)		wybrano (n = 58)				
	średnia ranga	Me	średnia ranga	Me			
Zaangażowanie	270,18	4,20	231,91	4,00	-1,80	0,072	0,01
Pozytywne rodzicielstwo	269,85	4,17	234,59	4,00	-1,66	0,097	0,01
Słaby nadzór	259,11	1,30	322,21	1,50	-2,97	0,003	0,02
Niespójna dyscyplina	262,91	2,50	291,19	2,58	-1,33	0,183	<0,01
Kary cielesne	262,08	1,00	297,93	1,33	-1,84	0,066	0,01

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki testów w większości wskazywały na słabe efekty. Jednak to wciąż oznacza, że są one istotne statystycznie. W przypadku wyboru programów telewizyjnych

odnotowano efekty istotne statystycznie jedynie dla słabego nadzoru. Badani, którzy wskazali programy telewizyjne jako źródło wiedzy pedagogicznej, częściej przejawiają zachowania rodzicielskie dotyczące słabego nadzoru niż badani niewskazujący tego źródła wiedzy. Być może wiedza przekazywana w programach telewizyjnych jest niekompletna lub wskazuje jedynie ogólne zasady, które nie sprawdzają się w każdej sytuacji wychowawczej.

Następnie sprawdzono poradniki dla rodziców jako źródła wiedzy. Ten rodzaj literatury wydaje się bardziej szczegółowy niż analizowane powyżej programy telewizyjne. W analizie uzyskano różnice dla pozytywnego rodzicielstwa (efekt słaby – η^2 0,01). Jak się okazuje, badani korzystający z poradników dla rodziców częściej przejawiają zachowania wskazujące na pozytywne rodzicielstwo niż badani niekorzystający z tychże poradników. Rodzice często sięgają po różne poradniki jeszcze w trakcie oczekiwania na narodziny dziecka. Prawdopodobnie treści, które tam znajdują, wzbogacają wiedzę w obszarze pozytywnego rodzicielstwa.

Jeśli chodzi o Internet jako źródło wiedzy pedagogicznej, wyniki okazały się nieistotne statystycznie. Jest to ciekawy wynik, gdyż Internet jest wskazywany w literaturze przedmiotu jako jedno z najpopularniejszych źródeł wiedzy współczesnych rodziców na temat wychowania.

Badani, którzy korzystają z literatury naukowej jako źródła wiedzy pedagogicznej, przejawiają więcej zaangażowania, a mniej niespójnej dyscypliny i kar cielesnych niż badani niekorzystający z literatury naukowej (efekty słabe – η^2 0,01). Najwyraźniej literatura naukowa dostarcza potrzebnych do kształtowania się pozytywnych zachowań rodzicielskich umiejętności i potrzebnej ku temu wiedzy.

Gdy badani wskazywali znajomych jako źródło swojej wiedzy pedagogicznej, różnicowało to ich poziom zaangażowania, pozytywnego rodzicielstwa i słabego nadzoru jako zachowań rodzicielskich (efekty słabe – η^2 0,02 oraz η^2 0,01). Badani korzystający z tego źródła wiedzy wykazywali mniejsze zaangażowanie i mniej nasilone pozytywne rodzicielstwo, zaś większe nasilenie słabego nadzoru niż badani, którzy nie opierali swojej wiedzy pedagogicznej na wiedzy znajomych. Znajomi mogą przekazywać rodzicom wiedzę potoczną, która nie zawsze jest adekwatna do realnych sytuacji wychowawczych. Być może słaby nadzór czy małe zaangażowanie wychowawcze wynika z opierania swojej wiedzy głównie na przekazie od znajomych bez uzupełniania jej z innych źródeł.

Co ciekawe, korzystanie z wiedzy teściów jako źródła wiedzy na temat wychowania nie różnicuje zachowań rodzicielskich. Ciekawym wynikiem jest jednak wskazanie tego źródła wiedzy przez grupę badanych. Oznacza to, że jest grupa rodziców, która korzysta z wiedzy teściów w zakresie wychowania.

W przypadku korzystania z wiedzy rodziców odnotowano różnicę istotną statystycznie dla wskaźnika pozytywnego rodzicielstwa (efekt słaby – η^2 0,01). Badani, którzy korzystają z wiedzy rodziców jako źródła wiedzy pedagogicznej, przejawiają więcej zachowań rodzicielskich wskazujących na pozytywne rodzicielstwo niż badani niekorzystający z tego źródła wiedzy. Może to oznaczać, że rodzina pochodzenia jest naturalnym przekąźnikiem wiedzy pedagogicznej. Osoby korzystające z własnych doświadczeń bycia wychowywanym jako źródła wiedzy pedagogicznej cechują się większym zaangażowaniem, częściej przejawiają zachowania wskazujące na pozytywne rodzicielstwo, a rzadziej – słabego nadzoru niż badani niekorzystający z wiedzy własnej (efekty słabe – η^2 0,03). Być może jest tutaj obecny mechanizm oceny własnych doświadczeń z dzieciństwa, który był wskazywany przez badanych w odpowiedziach w pytaniu otwartym. Rodzice mogą oceniać negatywnie swoje doświadczenia i starać się unikać błędów swoich rodziców, lub też odwrotnie, doceniają wychowanie, które otrzymali i chcą je powielić. Element refleksji dotyczący własnych doświadczeń bycia wychowywanym może prowadzić do kształtowania się pozytywnego rodzicielstwa.

Przy wyborze specjalistów, w tym nauczycieli jako źródła wiedzy na temat wychowania, uzyskano różnice istotne statystycznie dla zaangażowania i słabego nadzoru (efekty słabe – η^2 0,02). Osoby badane, które wskazały wybór tego źródła wiedzy, cechują się większym zaangażowaniem w wychowaniu niż badani niekorzystający z niego. Odwrotnie jest w przypadku słabego nadzoru – mniejsze nasilenie tego zachowania rodzicielskiego odnotowano wśród osób, które oznaczyły specjalistów jako źródło wiedzy na temat wychowania., a nie wśród badanych, którzy z niego nie korzystają. Oznacza to, że specjaliści mogą być pomocni w kształtowaniu się pozytywnych zachowań rodzicielskich. Rodzice, którzy współpracują z nauczycielami, z pewnością angażują się w bardzo ważną część życia dziecka, którą jest szkoła.

4.3.4. Zależność pomiędzy wykształceniem a zachowaniami rodzicielskimi

W kolejnym etapie analiz statystycznych postanowiono sprawdzić, czy zachowania rodzicielskie są zależne od wykształcenia badanych. W tym celu wykonano zarówno analizy korelacji *rho* Spearmana, jak i testy Manna–Whitneya.

W pierwszej części tych analiz przeprowadzono analizy korelacji *rho* Spearmana pomiędzy wykształceniem badanych a ich zachowaniami rodzicielskimi. Wyniki tych analiz zostały zawarte w tabeli 7.

Tabela 7. Korelacje pomiędzy wykształceniem a zachowaniami rodzicielskimi

		Wykształcenie
Zaangażowanie	<i>rho</i> Spearmana	0,11
	Istotność	0,013
Pozytywne rodzicielstwo	<i>rho</i> Spearmana	0,05
	Istotność	0,273
Słaby nadzór	<i>rho</i> Spearmana	-0,07
	Istotność	0,101
Niespójna dyscyplina	<i>rho</i> Spearmana	-0,09
	Istotność	0,035
Kary cielesne	<i>rho</i> Spearmana	-0,08
	Istotność	0,074

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykazała, że wykształcenie jest słabo powiązane z zaangażowaniem (związek dodatni) i niespójną dyscypliną (związek ujemny). Oznacza to, że im wyższe wykształcenie posiadają badani, tym większe jest ich zaangażowanie dotyczące wychowania, i tym rzadziej przejawiają niespójną dyscyplinę w aspekcie zachowań rodzicielskich. Prawdopodobnie wyższe wykształcenie daje rodzicom wiedzę nie tylko z zakresu ich specjalizacji, ale również tę związaną z innymi aspektami życia codziennego, w tym z wychowaniem dziecka. Dodatkowo otwiera ono na zdobywanie nowej wiedzy, np. na dokończanie się z zakresu wychowania. Badania wykazały, że wykształcenie powiązane jest także z niespójną dyscypliną. Zatem wykształcenie koreluje także z wiedzą dotyczącą ustalania jasnych dla obu stron procesu wychowawczego granic i ich respektowania.

Przy użyciu testu Manna–Whitneya. porównano także – w zakresie zachowań rodzicielskich – badanych posiadających wykształcenie pedagogiczne z badanymi bez takiego wykształcenia. Rezultat analiz wskazuje na efekt istotny statystycznie dla

zaangażowania jako zachowania rodzicielskiego (efekt słaby – η^2 0,02). Okazuje się, że badani posiadający wykształcenie pedagogiczne charakteryzują się większym zaangażowaniem w wychowaniu niż badani bez wykształcenia pedagogicznego. Być może wiedza zdobyta w trakcie specjalistycznych studiów uwrażliwia rodziców na potrzeby dziecka oraz podkreśla istotę zaangażowania się w rolę rodzica. Choć efekt analizy okazał się słaby, rodzice w pytaniu otwartym zwracali uwagę na znaczenie wykształcenia, w tym podjęcia studiów pedagogicznych w kształtowaniu się ich preferencji wychowawczych. Oto kilka wypowiedzi:

„To, co wyniosłam z domu, literatura, studia pedagogiczne” (K, 35).

„Studia pedagogiczne, praca z dziećmi” (K, 46).

„Wykształcenie nauczycielskie, praca w szkole” (M, 38).

Rodzice, odpowiadając na pytanie, co miało największe znaczenie dla kształtowania się ich preferencji, wskazywali na wykształcenie pedagogiczne, co podkreśla jego istotę.

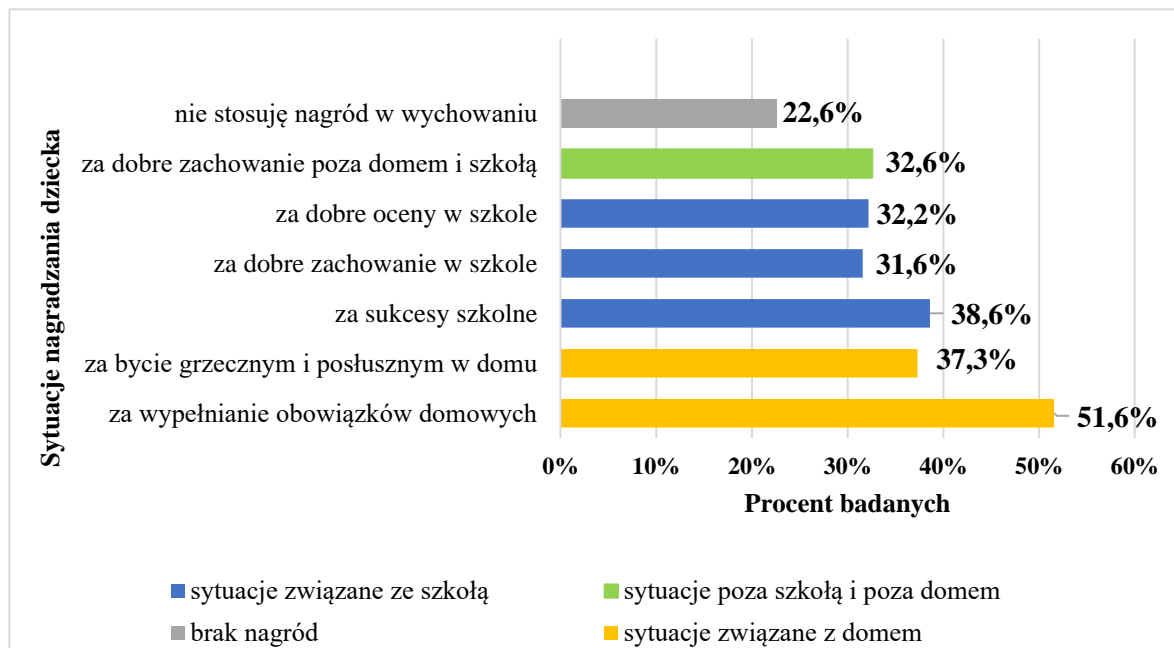
4.4. Uwarunkowania poglądów i zachowań rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym dotyczące stosowania nagród i kar w wychowaniu

Kolejna analiza dotyczyła poglądów rodziców na temat nagród i kar w wychowaniu. Metoda nagradzania i karania – jako jedna z metod wychowawczych, odnosząca się do oddziaływań indywidualnych – warta jest analizy w kontekście preferencji wychowawczych. W jednym z pytań rodzice zostali poproszeni o ustosunkowanie się, w jakim stopniu udzielają aprobaty stwierdzeniu: „Nagrody i kary w wychowaniu są ważnym narzędziem pracy z dzieckiem”. Odpowiedzi obejmowały pięciostopniową skalę, gdzie 1 oznaczało zdecydowanie się nie zgadzam, a 5 zdecydowanie się zgadzam.

68,2% badanych zadeklarowało, że zgadzają lub zdecydowanie się zgadzają z przedstawionym stwierdzeniem. Oznacza to, że wyraźna większość respondentów uznała metodę nagradzania i karania jako ważne narzędzie pracy z dzieckiem. Z kolei 10,5% ankietowanych zdecydowanie się nie zgadza, a 12,8% raczej się nie zgadza z tym stwierdzeniem.

Badani rodzice kolejno odpowiadali m.in. na pytanie wielokrotnego wyboru dotyczące sytuacji, w jakich najczęściej nagradzają swoje dziecko. Wyniki przedstawiono na wykresie 13.

Wykres 13. W jakich sytuacjach najczęściej nagradza Pan/Pani swoje dziecko?



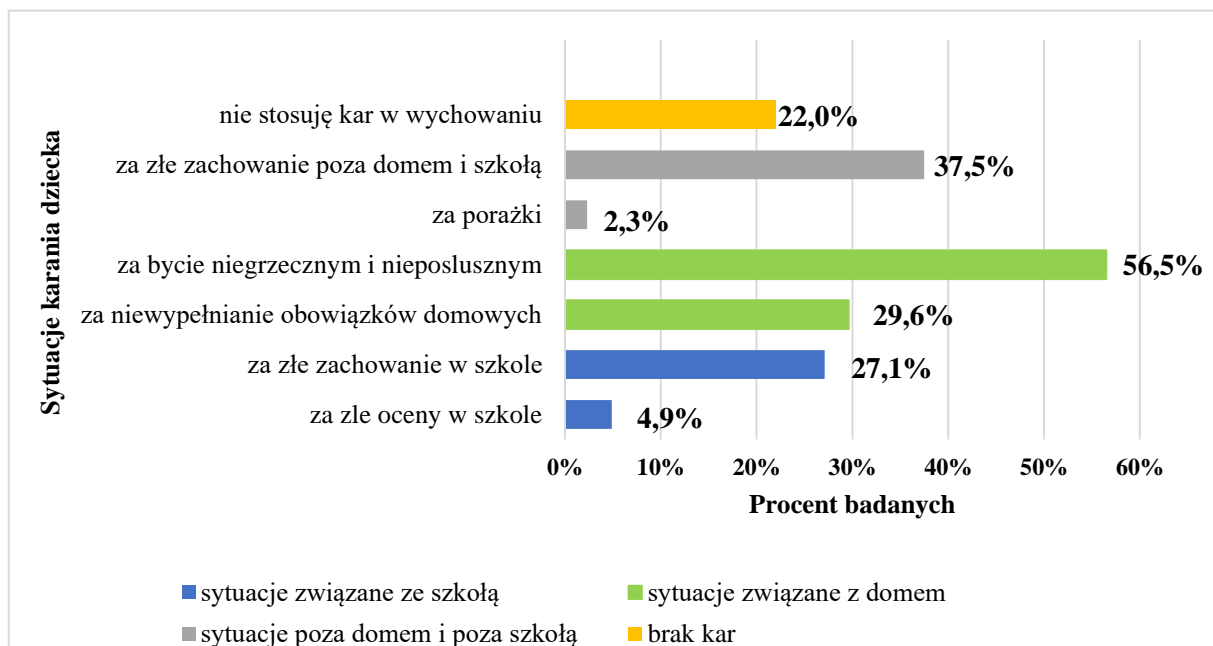
Źródło: opracowanie własne.

Z analiz wynika, że rodzice najczęściej nagradzają dzieci za ich zachowanie w domu. Być może jest to związane z obecnością i obserwacją rodziców w chwili, gdy dziecko, w opinii rodzica, zasługuje na nagrodę. Wypełnianie obowiązków domowych (51,6%) oraz bycie grzecznym i posłusznym w domu (37,3%) były częściej wybierane niż dobre zachowanie w szkole (31,6%) czy zdobycie dobrych ocen (32,2%). Aspekt związany z sytuacjami domowymi jest dla rodziców bardziej istotny. To oni uczą dzieci wypełniania domowych obowiązków, zwracając przy tym większą uwagę na zachowanie w domu, podczas gdy to, jak zachowują się dzieci w szkole, wiedzą tylko z przekazu nauczycieli.

Analiza sytuacji związanych ze szkołą wskazuje, że dla rodziców najbardziej warte nagradzania są sukcesy szkolne. Rodzice wskazali kolejno na dobre oceny oraz dobre zachowanie w szkole. Edukacja i wyniki pracy dziecka są zatem bardziej podkreślane niż jego zachowanie. Z kolei dobre zachowanie poza domem i szkołą stanowiło podobny procent wyborów jak dobre oceny w szkole. 22,6% badanych wskazało, że nie stosuje nagród w wychowaniu. Być może ci rodzice stosują inne metody wychowawcze np. pozytywną dyscyplinę.

Następnie zapytano rodziców o sytuacje, w jakich najczęściej karzą swoje dzieci. Odpowiedzi przedstawiono na wykresie 14.

Wykres 14. W jakich sytuacjach najczęściej karze Pan/Pani swoje dziecko?



Źródło: opracowanie własne.

Z badań wynika, że aspekt związany z domem, także w przypadku kar, jest tym najczęściej wybieranym. Rodzice przeważnie karzą swoje dzieci za bycie niegrzecznym i nieposłusznym w domu (56,5%). Podobnie jak w przypadku nagradzania, gdy rodzice obserwują dobre w ich opinii zachowanie dziecka, nagradzają je, a za niepożądane karzą. Obowiązki domowe, których wykonywanie było najczęściej nagradzane, stanowią wciąż wysoki procent odpowiedzi – 29,6% badanych rodziców karze swoje dzieci za ich niewypełnianie.

Z badań wynika, że dla rodziców ważne jest zachowanie dziecka. Złe zachowanie w domu czy w szkole stanowi wysoki procent wybieranych odpowiedzi w kontekście karania dziecka. Znacznie rzadziej rodzice karzą dzieci za złe oceny otrzymane w szkole (4,9%). Dodatkowo jedynie 2,3% badanych wskazało, że karze dzieci za porażki. Wskazuje to na wiedzę rodziców w zakresie rozwoju dziecka i możliwych niepowodzeń, które nie powinny być powodem penalizacji. 22,0% rodziców zadeklarowało, że nie stosuje kar w wychowaniu. Być może, podobnie jak w przypadku nagradzania, używają innych metod.

4.4.1. Związek pomiędzy poglądami rodziców na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową a zachowaniami rodzicielskimi

Kolejno sprawdzono spójność poglądów rodziców na temat nagród i kar w wychowaniu oraz związek między transmisją pokoleniową a zachowaniami rodzicielskimi. W tym celu wykonano analizy korelacji *rho* Spearmana.

Analiza wykazała, że pogląd dotyczący nagród i kar w wychowaniu jako ważnych narzędzi pracy z dzieckiem, jest skorelowany dodatnio z pozytywnym rodzicielstwem (korelacja *rho* Spearmana 0,19, istotność $<0,001$), niespójną dyscypliną (korelacja *rho* Spearmana 0,11; istotność 0,012) oraz karami cielesnymi (korelacja *rho* Spearmana 0,20; istotność $<0,001$) jako zachowaniami rodzicielskimi. Im silniej badani zgadzają się ze stwierdzeniem, że nagrody i kary są ważnym narzędziem w pracy z dzieckiem, tym większe jest wśród nich nasilenie zachowań rodzicielskich dotyczących pozytywnego rodzicielstwa, niespójnej dyscypliny oraz kar cielesnych. Oznacza to, że rodzice, którzy uznają nagrody i kary za istotne narzędzia wychowawcze, wykorzystują je, ale zdarza się, że stosowana dyscyplina jest niespójna. Dodatkowo rodzice ci przejawiają również pozytywne zachowania rodzicielskie. Stosowanie nagród i kar w wychowaniu może wiązać się z próbą znalezienia odpowiednich reakcji wychowawczych.

Kolejno analizie poddano pytanie, w którym rodzice zostali poproszeni o odpowiedź, w jakim stopniu zgadzają się z przedstawionym stwierdzeniem. Odpowiedzi obejmowały pięciostopniową skalę, gdzie 1 oznaczało zdecydowanie się nie zgadzam, a 5 zdecydowanie się zgadzam. Sprawdzono związek odpowiedzi rodziców z ich zachowaniami rodzicielskimi.

Zgoda ze stwierdzeniem: „Jeżeli popełniłem(-am) błąd względem dziecka, np. niesłusznie się zdenerwowałem(-am), , przepraszam swoje dziecko” jest powiązana dodatnio z zaangażowaniem (związek słaby; korelacja *rho* Spearmana 0,29; istotność $<0,001$) i pozytywnym rodzicielstwem (związek umiarkowany; korelacja *rho* Spearmana 0,30; istotność $<0,001$), a ujemnie ze słabym nadzorem (związek słaby; korelacja *rho* Spearmana -0,27; istotność $<0,001$). Rodzice, którzy potrafią przyznać się do błędu, są bardziej zaangażowani w wychowanie swoich dzieci. Szczerość w relacji rodziców i dzieci może budować obustronne zaufanie. Badani, którzy przepraszają swoje dziecko, kiedy popełnią błąd, rzadziej prezentują zachowania związane z słabym nadzorem.

Analogiczne wyniki uzyskano dla stwierdzenia: „Jako rodzic cały czas powinienem doksztalać się w dziedzinie wychowania”. Zgoda ze stwierdzeniem

koreluje dodatnio z zaangażowaniem (korelacja ρ Spearmana 0,17; istotność $<0,001$) i pozytywnym rodzicielstwem (korelacja ρ Spearmana 0,23; istotność $<0,001$) oraz ujemnie ze słabym nadzorem (korelacja ρ Spearmana -0,19; istotność $<0,001$). Należy uwzględnić, że są to słabe korelacje.

Ponadto zgoda ze stwierdzeniem: „Wiem, jak nie wychowywać własnego dziecka, ponieważ wyciągnąłem(-łam) wnioski z błędów wychowawczych moich rodziców” współwystępuje dodatnio z zachowaniami rodzicielskimi dotyczącymi zaangażowania i pozytywnego rodzicielstwa, a ujemnie ze słabym nadzorem (korelacja słaba). Podobne wyniki uzyskano dla zgody ze stwierdzeniem: „Edukacja mojego dziecka jest bardzo ważna dla jego przyszłości”. Wynika z tego, że im silniej badani zgadzają się z wymienionymi stwierdzeniami, tym częściej występują u nich zachowania rodzicielskie dotyczące zaangażowania i pozytywnego rodzicielstwa, a rzadziej słabego nadzoru.

4.4.2. Różnice w zakresie poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej w zależności od definicji refleksji wychowawczej

Następnie sprawdzono różnice w zakresie poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu, a także transmisji pokoleniowej wśród osób, dla których refleksja wychowawcza oznacza ogólny namysł nad działaniami wychowawczymi, zastanowienie się, jakim jest się rodzicem, rozważanie swoich porażek i sukcesów jako rodzic czy namysłem nad każdym zachowaniem jako rodzic.

Z przeprowadzonych testów wyciągnięto wnioski istotne statystycznie dla oceny nagród i kar w wychowaniu jako ważnych narzędzi w pracy z dzieckiem oraz transmisji pokoleniowej, czyli wiedzy jak wychować dziecko na podstawie tego narzędzia, jak badani zostali wychowani przez rodziców (efekty słabe – η^2 0,02 oraz η^2 0,01). Oznacza to, że rodzice korzystający z wiedzy dotyczącej wychowania uzyskanego w rodzinie pochodzenia, właśnie w niej nauczyli się stosowania nagród i kar. Prawdopodobnie wobec nich także stosowano taką metodę wychowawczą, którą obecnie uznali za wartą kontynuowania wobec swoich dzieci.

Kolejno wykonano dodatkowo testy *post hoc* z poprawką Dunna–Bonferroniego. Ta analiza wariancji sprawdza, czy różnice w porównywanych średnich występują czy nie. Testy wykazały, że badani, którzy refleksję wychowawczą określają jako rozważanie

swoich sukcesów i porażek jako rodzic, silniej zgadzają się ze stwierdzeniem, że nagrody i kary w wychowaniu to ważne narzędzie w pracy z dzieckiem niż badani, którzy uważają, że refleksja wychowawcza to ogólny namysł nad działaniami wychowawczymi. Z kolei respondenci, którzy określają refleksję wychowawczą jako zastanowienie się, jakim jest się rodzicem, silniej zgadzają się z tym, że wiedzą oni, jak wychowywać swoje dziecko na podstawie tego, jak wychowywali ich rodzice niż badani, dla których refleksja wychowawcza to namysł nad każdym zachowaniem jako rodzic. Pozostałe porównania okazały się nieistotne statystycznie.

Wykonane dodatkowo testy *post hoc* z poprawką Dunna–Bonferroniego wykazały, że badani, którzy refleksję wychowawczą określają jako rozważanie swoich sukcesów i porażek jako rodzic, silniej zgadzają się ze stwierdzeniem, że nagrody i kary w wychowaniu to ważne narzędzia w pracy z dzieckiem niż badani, którzy uważają, że refleksja wychowawcza to ogólny namysł nad działaniami wychowawczymi. Z kolei respondenci, którzy określają refleksję wychowawczą jako zastanowienie się, jakim jest się rodzicem, silniej zgadzają się z tym, że wiedzą oni, jak wychowywać swoje dziecko na podstawie tego, jak wychowywali ich rodzice niż badani, dla których refleksja wychowawcza to namysł nad każdym zachowaniem jako rodzic. Pozostałe porównania okazały się nieistotne statystycznie.

4.4.3. Różnice w zakresie poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej w zależności od przekazywanych wartości

W celu sprawdzenia, czy przekazywane dzieciom wartości różnicują zgodę z poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej, wykonano testy Manna–Whitneya. Dokonano analizy na podstawie dalszej części pytania, w którym rodzice zostali poproszeni o ustosunkowanie się, w jakim stopniu rezonują z przedstawionym stwierdzeniem.

Religijność jako przekazywana wartość różnicowała zgodę ze stwierdzeniem dotyczącym przeproszenia swojego dziecka po popełnieniu błędu („Jeżeli popełniłem(-am) błąd względem dziecka, np. niesłusznie się zdenerwowałem(-am), przepraszam swoje dziecko.”), transmisji pokoleniowej wskazującej źródło swojej wiedzy jako sposób wychowania przez rodziców („Wiem, jak wychowywać swoje dziecko na podstawie tego, jak mnie wychowali rodzice”), a także ważności edukacji

dziecka (efekty słabe – η^2 0,01 η^2 0,02). We wszystkich przypadkach badani przekazujący tę wartość silniej zgadzają się z powyższymi stwierdzeniami niż badani nieprzekazujący tej wartości. Oznacza to, że rodzice uznają, iż dla przyszłości dziecka istotna jest edukacja. Dodatkowo ci badani, którzy chcą przekazać swoim dzieciom religijność jako wartość otrzymaną od swoich rodziców, potrafią przyznać się do błędu, kiedy go popełnią. Taka postawa z pewnością uczy uznania własnej niedoskonałości i radzenia sobie z nią.

W przypadku patriotyzmu odnotowano różnice istotne statystycznie dla transmisji pokoleniowej wskazującej źródło swojej wiedzy jako sposób wychowania przez rodziców (efekt słaby – 0,01). Badani, którzy przekazują swoim dzieciom patriotyzm jako wartość, silniej zgadzają się z tym, że wiedzą, jak wychować swoje dziecko na podstawie tego, jak zostali wychowani przez rodziców niż badani nieprzekazujący tej wartości.

Jeśli chodzi o opiekuńczość zaobserwowano różnice dla następujących stwierdzeń: „Jeżeli popełniłem(-am) błąd względem dziecka, np. niesłusznie się zdenerwowałem(-am), przepraszam swoje dziecko”, „Jako rodzic cały czas powinienem doksztalać się w dziedzinie wychowania”, „Wiem, jak wychowywać swoje dziecko na podstawie tego, jak mnie wychowywali rodzice” oraz „Edukacja mojego dziecka jest bardzo ważna dla jego przyszłości” (efekty słabe – η^2 0,01, η^2 0,02, η^2 0,03). We wszystkich przypadkach badani wskazujący opiekuńczość jako przekazywaną wartość silniej zgadzają się z wymienionymi stwierdzeniami niż badani nieprzekazujący tej wartości.

Skromność różnicuje jedynie zgodę z tym, że edukacja dziecka jest bardzo ważna dla jego przyszłości (efekt słaby – η^2 0,01). Okazuje się, że badani przekazujący tę wartość silniej zgadzają się z powyższym stwierdzeniem niż badani jej nieprzekazujący.

Dla wrażliwości wyniki okazały się istotne statystycznie w zakresie przeproszenia dziecka po popełnionym względem niego błędzie, wiedzy na temat tego, jak wychować własne dziecko na podstawie sposobu wychowywania rodziców – zarówno jako pozytywnego, jak i negatywnego aspektu tego wychowania oraz ważności edukacji dziecka dla jego przyszłości (efekty słabe – η^2 0,03, η^2 0,01). Badani przekazujący swoim dzieciom wrażliwość jako wartość, silniej zgadzają się z wymienionymi stwierdzeniami niż badani nieprzekazujący tej wartości.

W przypadku pracowitości odnotowano różnice istotne statystycznie dla następujących stwierdzeń: „Jeżeli popełniłem(-am) błąd względem dziecka, np. niesłusznie się zdenerwowałem(-am), przepraszam swoje dziecko” oraz „Edukacja

mojego dziecka jest bardzo ważna dla jego przyszłości” (efekty słabe – η^2 0,02, η^2 0,03). W obu przypadkach badani przekazujący tę wartość silniej zgadzają się z powyższymi stwierdzeniami niż badani nieprzekazujący tej wartości.

Sprawiedliwość jako wartość przekazywana dzieciom przez badanych różnicuje zgodę ze stwierdzeniem na temat przeproszenia swojego dziecka po popełnieniu błędu (efekt słaby – η^2 0,04) oraz ważności edukacji dziecka (efekt umiarkowany – η^2 0,06). Jak się okazuje, badani, którzy przekazują dzieciom tę wartość, silniej zgadzają się z powyższymi stwierdzeniami niż badani nieprzekazujący tej wartości.

4.4.4. Związek pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a stosowaniem nagród i kar w wychowaniu

Następnie postanowiono sprawdzić, czy istnieje zależność pomiędzy definicją refleksji wychowawczej wybieraną przez badanych a sytuacjami, w których stosują oni nagrody i kary. W tym celu wykonano testy niezależności chi-kwadrat. W przypadku definicji refleksji wychowawczej, a sytuacji, w których badani stosują nagrody, nie odnotowano istotnej statystycznie zależności. Natomiast dla sytuacji, w których badani stosują kary, wyniki są istotne statystycznie.

W tabeli 8 przedstawiono zależność pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a sytuacjami, w których badani stosują kary wobec swoich dzieci.

Tabela 8. Zależność pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a sytuacjami, w których badani stosują kary wobec swoich dzieci

Stosowane kary	ogólny namysł nad działaniami wychowawczymi		zastanawianie się, jakim jest się rodzicem		rozważanie sukcesów i porażek jako rodzic		namysł nad każdym zachowaniem jako rodzic	
	N	%	N	%	N	%	N	%
za złe oceny w szkole	10	38,5%	4	15,4%	4	15,4%	8	30,8%
za złe zachowanie w szkole	44	30,6%	40	27,8%	33	22,9%	27	18,8%
za niewypełnianie obowiązków domowych	46_a	29,3%	41 _{ab}	26,1%	43_b	27,4%	27_a	17,2%
za porażki	3	25,0%	2	16,7%	3	25,0%	4	33,3%
za bycie niegrzecznym i nieposłusznym w domu	95	31,7%	75	25,0%	65	21,7%	65	21,7%
za złe zachowanie poza domem i poza szkołą	60	30,2%	50	25,1%	46	23,1%	43	21,6%
nie stosuje kar w wychowaniu	51	43,6%	21	17,9%	18	15,4%	27	23,1%

$$\chi^2(21) = 33,78; p = 0,038; V_c = 0,06$$

Źródło: opracowanie własne.

Liczebności podzielające indeks literowy różnią się między sobą na poziomie $p < 0,05$

Porównania *post hoc* z poprawką Bonferroniego wykazały, że badani, dla których refleksja wychowawcza to rozważanie sukcesów i porażek jako rodzic, częściej karzą dzieci za niewypełnianie obowiązków domowych niż badani, którzy określają refleksję wychowawczą jako namysł nad każdym zachowaniem jako rodzic oraz jako ogólny namysł nad działaniami wychowawczymi. Wyniki wskazują, że choć pojęcie refleksji w wychowaniu jest trudne do zdefiniowania, na podstawie przedstawionych opisów w prowadzonych badaniach, w niektórych sytuacjach można wskazać zależności między definicją refleksji wychowawczej a sytuacjami, w których badani stosują kary wobec swoich dzieci. Inne porównania okazały się nieistotne statystycznie.

4.5. Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z cechami socjodemograficznymi i psychospołecznymi

Ostatnia analiza dotyczyła zależności pomiędzy zmiennymi socjodemograficznymi i psychospołecznymi zachowaniami rodzicielskimi. W tym celu wykonano testy Manna–Whitneya oraz analizę korelacji *rho* Spearmana. W pierwszym kroku tych analiz sprawdzono, czy istnieją różnice międzypłciowe w zakresie zachowań rodzicielskich. Wykonano w tym celu testy Manna–Whitneya. Wyniki tych testów zaprezentowano w tabeli 9.

Tabela 9. Różnice międzypłciowe w zakresie zachowań rodzicielskich

	kobiety (n = 438)		mężczyźni (n = 93)		<i>Z</i>	<i>p</i>	η^2
	średnia ranga	<i>Me</i>	średnia ranga	<i>Me</i>			
Zaangażowanie	288,09	4,20	161,96	3,80	-7,22	<0,001	0,10
Pozytywne rodzicielstwo	284,81	4,17	177,39	3,83	-6,16	<0,001	0,07
Słaby nadzór	245,92	1,21	360,58	1,70	-6,59	<0,001	0,08
Niespójna dyscyplina	257,23	2,50	307,29	2,67	-2,87	0,004	0,02
Kary cielesne	260,85	1,00	290,24	1,33	-1,83	0,067	0,01

Źródło: opracowanie własne.

Rezultaty analiz wskazują na efekty istotne statystycznie dla prawie wszystkich wskaźników zachowań rodzicielskich, z wyjątkiem kar cielesnych. Poza niespójną dyscypliną (efekt słaby) są to efekty umiarkowane. Jak się okazało, kobiety cechują się

silniejszym zaangażowaniem i pozytywnym rodzicielstwem w przeciwieństwie do mężczyzn. Z kolei odwrotnie jest w przypadku słabego nadzoru i niespójnej dyscypliny – mężczyźni częściej niż kobiety przejawiają te zachowania rodzicielskie. Prawdopodobnie kobiety spędzają więcej czasu z dzieckiem w domu, co przekłada się na ich zaangażowanie rodzicielskie.

Dodatkowo wykonano analizę korelacji *rho* Spearmana pomiędzy miejscem zamieszkania a zachowaniami rodzicielskimi. Wyniki tej analizy są nieistotne statystycznie. Miejsce zamieszkania nie determinuje poszczególnych zachowań rodzicielskich w badanej grupie. Oznacza to, że zaciera się różnica między wychowaniem na wsi, a w małym czy dużym mieście.

4.5.1. Zależność pomiędzy zmiennymi socjodemograficznymi a poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową

Analogiczne analizy wykonano dla poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej. Wykonano zarówno testy Manna–Whitneya (różnice międzypłciowe) oraz analizy korelacji *rho* Spearmana (związek z miejscem zamieszkania).

Początkowo – przy użyciu testów Manna–Whitneya – sprawdzono różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami w zakresie poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej. Analiza wykazała, że płeć różnicuje (efekt umiarkowany – η^2 0,11) następujące stwierdzenia:

- „Moje zachowania rodzicielskie wymagają ode mnie zastanowienia i refleksji”,
- „Jako rodzic cały czas powinienem dokształcać się w dziedzinie wychowania”,
- „Wiem, jak NIE wychowywać własnego dziecka, wyciągając wnioski z błędów wychowawczych moich rodziców”,
- „Edukacja mojego dziecka jest bardzo ważna dla jego przyszłości”,
- „Jeżeli popełniłem(-am) błąd względem dziecka, np. niesłusznie się zdenerwowałem(-am), przepraszam swoje dziecko”.

Jak wynika z analizy kobiety silniej zgadzają się z wymienionymi stwierdzeniami niż mężczyźni.

Następnie przetestowano związek pomiędzy miejscem zamieszkania badanych, ich poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu a transmisją pokoleniową. Odnotowano korelację pomiędzy miejscem zamieszkania a stwierdzeniem dotyczącym

transmisji pokoleniowej: „Wiem, jak wychowywać swoje dziecko na podstawie tego, jak mnie wychowywali rodzice”. Korelacja ta jest słaba i ujemna (korelacja ρ Spearmana -0,13, istotność 0,002). W im większym mieście mieszkają badani, tym słabiej zgadzają się z wymienionym stwierdzeniem. Być może związane jest to z możliwościami, które oferuje życie w większym mieście. Jest to m.in. możliwość doksztalcania się rodziców w temacie wychowania poprzez udział w kursach, sympozjach lub grupach dyskusyjnych. Jest też możliwe, że badani nie mieszkają w tym samym miejscu, w którym mieszkają ich rodzice. Oddalenie od rodziny pochodzenia może zmniejszać jej wpływ na działania wychowawcze rodziców, zwiększając tym samym czerpanie wiedzy z innych źródeł.

4.5.2. Zależność pomiędzy wykształceniem a poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową

W następnym kroku postanowiono sprawdzić, czy poglądy na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisja międzypokoleniowa są zależne od wykształcenia badanych. W tym celu wykonano analizy korelacji ρ Spearmana i testy Manna–Whitneya.

Początkowo wykonano analizy korelacji ρ Spearmana pomiędzy wykształceniem badanych a ich poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową. W tabeli 10 zamieszczono wyniki tej analizy.

Tabela 10. Korelacje pomiędzy wykształceniem a poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową

		Wykształcenie
Nagrody i kary w wychowaniu są ważnymi narzędziami pracy z dzieckiem	ρ Spearmana	-0,09
	Istotność	0,047
Moje zachowania rodzicielskie wymagają ode mnie zastanowienia i refleksji	ρ Spearmana	0,15
	Istotność	<0,001
Jeżeli popełniłem(-am) błąd względem dziecka, np. niesłusznie się zdenerwowałem(-am), przepraszam swoje dziecko	ρ Spearmana	0,08
	Istotność	0,079
Jako rodzic cały czas powinienem doksztalać się w dziedzinie wychowania	ρ Spearmana	-0,01
	Istotność	0,852

Wiem, jak wychowywać swoje dziecko na podstawie tego, jak mnie wychowywali rodzice	<i>rho</i> Spearmana	-0,14
	Istotność	0,001
Wiem, jak NIE wychowywać własnego dziecka, wyciągając wnioski z błędów wychowawczych moich rodziców	<i>rho</i> Spearmana	-0,05
	Istotność	0,299
Edukacja mojego dziecka jest bardzo ważna dla jego przyszłości	<i>rho</i> Spearmana	0,03
	Istotność	0,498

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykazała, że wykształcenie jest skorelowane ujemnie ze zgodą ze stwierdzeniem na temat nagród i kar w wychowaniu jako ważnych narzędzi pracy z dzieckiem oraz wiedzy dotyczącej wychowania własnego dziecka na podstawie wychowania przez własnych rodziców (związki słabe). Oznacza to, że im wyższe wykształcenie posiadają badani, tym słabiej zgadzają się oni z wymienionymi wcześniej stwierdzeniami.

Ponadto odnotowano dodatnią, istotną statystycznie korelację pomiędzy zgodą ze stwierdzeniem: „Moje zachowania rodzicielskie wymagają ode mnie zastanowienia i refleksji”, a wykształceniem (korelacja słaba). Wynika z tego, że im wyższe wykształcenie posiadają badani, tym silniej zgadzają się ze stwierdzeniem, że ich zachowania rodzicielskie wymagają od nich zastanowienia i refleksji. Oznacza to, że są oni bardziej refleksyjni.

Egzemplifikacją mogą być odpowiedzi udzielone przez badanych w pytaniu otwartym zawartym w kwestionariuszu ankiety w opracowaniu własnym „Preferencje Wychowawcze Rodziców” (PWR). Wykształcenia dotyczyło 19 z nich. Jedna z respondentek w taki sposób udzieliła odpowiedzi na pytanie, co miało największe znaczenie dla kształtowania się jej poglądów dotyczących wychowania:

„Wiedza naukowa związana z moim wykształceniem oraz krytyczna refleksja nad aplikacją tejże wiedzy (K, 41)”.

Odpowiedź świadczy o istocie odebranej edukacji, która pozwoliła kobiecie poddać wnikliwej analizie swoje wyobrażenia o wychowaniu, a następnie podejmować konkretne działania wychowawcze.

Następnie przetestowano różnice w zakresie poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej. Przeprowadzono w tym celu testy Manna–Whitneya. Wyniki przeprowadzonych testów wskazują na efekty istotne statystycznie dla

zgody ze stwierdzeniem, że zachowania rodzicielskie badanych wymagają od nich zastanowienia i refleksji, jeśli popełnią oni błąd względem dziecka, przepraszają je oraz wiedzą, jak wychowywać swoje dziecko na podstawie tego, jak wychowali ich rodzice (efekty słabe – $\eta^2 0,02$). Okazuje się, że badani posiadający wykształcenie pedagogiczne, silniej niż badani bez wykształcenia pedagogicznego zgadzają się ze stwierdzeniami dotyczącymi zachowań rodzicielskich, które wymagają od badanych zastanowienia i refleksji oraz przeproszenia dziecka w przypadku popełnienia błędu względem niego. Warto przytoczyć wypowiedź kobiety, która wskazuje, jak ważne były dla niej studia pedagogiczne:

„Głównie studia pedagogiczne, nauczyłam się tam, czym tak naprawdę jest wychowanie (K, 47)”.

Respondentka wskazała, że podjęcie studiów pedagogicznych było znaczącym momentem, który uzmysłowił jej znaczenie procesu wychowawczego. Być może wcześniejsze doświadczenia kobiety nie dawały tej wiedzy lub nie była ona wystarczająca. Studia rozbudowały jej rozumienie wychowania.

UOGÓLNIENIA I WNIOSKI Z BADAŃ

Po przeprowadzonej analizie wyników badań empirycznych należy przedstawić uogólnienia i wnioski płynące z badań.

Materiał badawczy dostarcza dane dotyczące:

1. rodzajów zachowań rodzicielskich w kontekście wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym,
2. uwarunkowań kształtowania się preferencji rodziców na temat wychowania związanych z ich systemem wartości i doświadczeniami życiowymi,
3. uwarunkowań kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związanych z ich wykształceniem i refleksją wychowawczą,
4. uwarunkowań poglądów i zachowań rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym dotyczących stosowania nagród i kar w wychowaniu,
5. uwarunkowań kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związanych z cechami socjodemograficznymi i psychospołecznymi.

Uogólnienia zostały przedstawione w kolejności postawionych wcześniej szczegółowych problemów badawczych.

Rodzaje zachowań rodzicielskich w kontekście wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym

Badanych rodziców często cechują zachowania rodzicielskie naznaczone zaangażowaniem. Jest ono wyrażone w przyjaznych rozmowach z dzieckiem czy zainteresowaniem, jak mu minął dzień w szkole. Badani budują w ten sposób więź i pogłębiają relację. Jak podkreśla Iwona Konieczna: „Niezwyczajnie ważnym komponentem dziecięcej rozmowy jest opisanie różnych sytuacji, w ramach których jest ona budowana”¹. Autorka zaznacza, że jedną z sytuacji podczas rozmowy z dzieckiem jest aktywność „tu i teraz” jako wydarzenie, które jest bezpośrednio i konkretnie w odbiorze

¹ I. Konieczna, *Komunikacja osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację – o wzajemności w rozmowie. Studium teoretyczno-empiryczne z udziałem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2019, s. 54.

przez dziecko. Taką zdefiniowaną sytuacją „tu i teraz” może być powrót dziecka ze szkoły i rozmowa o tym, jak mu minął dzień.

Rodzice rzadziej pytają o plany dziecka na następny dzień. Możliwe, że nie pytają oni dziecka o to, co robi następnego dnia, ponieważ znają dokładnie jego harmonogram. Uzyskane wyniki są podobne do prowadzonych przez CBOS badań dotyczących rozmów Polaków z dziećmi. W 2002 roku zapytano rodziców dzieci w wieku 7–10 lat, o czym rozmawiają z dziećmi. Najczęściej (85%) rodzice wybierali odpowiedź: „o tym, co się dzieje w szkole, na podwórku, o kontaktach z kolegami, nauczycielami”². Oznacza to, że tematy rozmów z dzieckiem są niezmiennie od lat.

Rodzice deklarują także, że znają kolegów i koleżanki, z którymi dziecko spędza czas. Wspólnie rozmawiają o nich, a zatem interesują się bliskimi dla dziecka osobami. Dodatkowo respondenci zadeklarowali, że spędzają ze swoimi dziećmi czas w przyjemny sposób, np. grają razem w gry. Oznacza to, że znajdują czas na wspólną zabawę, poznając tym samym kreatywność i zainteresowania dzieci.

Rodzice angażują się także w dodatkową działalność dzieci, np. zawożą je na zajęcia pozalekcyjne. Tym samym poświęcają swój czas na poznanie swojego dziecka i pomoc mu w ważnych dla niego dodatkowych aktywnościach. Rodzice uczestniczą również w życiu szkolnym poprzez branie udziału w wywiadówkach i pomocy dziecku przy pracy domowej. Znalezienie czasu na wsparcie dziecka w zdalnym nauczaniu ma szczególne znaczenie. Lekcje online wymagały od rodziców zaplanowania codziennych czynności w sposób, który uwzględniał poświęcenie czasu i energii na pomoc dziecku. Potwierdzają to badania prowadzone przez Grzegorza Godawę i Katarzynę Kutęk-Sładek dotyczące opinii rodziców uczniów szkół podstawowych na temat zdalnego nauczania w pandemii COVID-19. Autorzy wskazali, że: „prawie jedna trzecia badanych poświęca dziennie do dwóch godzin na pomoc dziecku w nauce. Podobny procent rodziców przeznaczają dziennie trzy godziny, a 31,3% z nich pracuje z dziećmi więcej niż trzy godziny”³. W zaprezentowanych badaniach grupę badawczą stanowili rodzice dzieci klas 1–6. Jak zaznaczono, 76% z nich jest rodzicem dwojga lub trojga dzieci, z kolei 26,2% wychowuje dwoje lub troje dzieci kształcących się w klasach 1–6. Pokazuje to, ile czasu rodzice poświęcają w ciągu dnia na pomoc dzieciom w edukacji i że wymaga to od nich dużego zaangażowania.

² M. Falkowska, *O czym dorośli rozmawiają z dziećmi*, Komunikat z badań CBOS, nr 133, 2002.

³ G. Godawa, K. Kutęk-Sładek, *Zdalne nauczanie w sytuacji pandemii Covid-19 w opinii rodziców uczniów szkół podstawowych*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2020. t. 12(48), nr 4, s. 125.

Badani rodzice stosunkowo rzadko zapraszają dziecko do uczestniczenia w podejmowaniu decyzji dotyczących np. spędzania czasu wolnego czy planowania obowiązków domowych. Jest to ważna część budowania relacji opartej na możliwości podejmowania wspólnych decyzji, z uwzględnieniem wszystkich w rodzinie, w tym jej najmłodszych członków. Zwiększenie zaangażowania dziecka w podejmowanie codziennych decyzji wzmocniłoby jego poczucie przynależności oraz sprawczości.

Z badań wynika, że rodzice swoimi zachowaniami często prezentują pozytywne rodzicielstwo. Przekazują dziecku informacje zwrotne, gratulują mu, kiedy zrobi coś dobrze. Doceniają sukcesy dziecka, co może mu dawać radość i poczucie uznania. Badani okazują także czułość poprzez przytulanie i całowanie. Istota komunikacji w rodzinie jest wielokrotnie podkreślana w literaturze przedmiotu. Barbara Harwas-Napierała zaznacza, iż: „komunikacja rodzinna ma charakter interakcyjny, co oznacza, że każde zachowanie członka rodziny stanowi w istocie szeroko rozumiany komunikat (zarówno niewerbalny, jak i werbalny) dla innych, a on sam jest jednocześnie nadawcą i odbiorcą komunikatów od pozostałych osób tworzących system rodziny”⁴. W takim kontekście komunikaty werbalne w postaci rozmowy z dzieckiem oraz pozawerbalne, jak przytulanie czy całowanie, nabierają znaczenia dla rozwoju więzi między rodzicem a dzieckiem.

Rodzice lubią, kiedy dziecko pomaga w pracach domowych i potrafią to zakomunikować. Dla dziecka z pewnością jest to pozytywne doświadczenie, gdyż czuje się docenione. Dodatkowo rodzice często stosują pochwałę jako nagrodę za dobre zachowanie. Rzadziej zgadzają się ze stwierdzeniem: „Nagradzam moje dziecko albo daję mu coś ekstra, gdy jest posłuszne lub dobrze się zachowuje”.

Jeżeli chodzi o słaby nadzór, rodzice nie stosują takich zachowań nigdy lub prawie wcale. Prawie wszyscy badani odpowiedzieli, że ich dzieci nie wracają spóźnione ze szkoły i nie opuszczają domu bez ustalenia czasu powrotu, który jest kontrolowany przez rodziców. Rodzice wiedzą zatem, o której godzinie ich dziecko wróci do domu, co świadczy o ich zaangażowaniu i trosce.

Dzieci nie spędzają wieczorami czasu poza domem. Badani rodzice mają także świadomość, gdzie i z kim przebywa ich dziecko. Oznacza to, że rodzice dbają o komunikację z dzieckiem. M. Śnieżyński zwraca uwagę, że: „w rodzinie jako szczególnej wspólnoty dialog jest jednym z elementów budowania tej wspólnoty”⁵.

⁴ B. Harwas-Napierała, *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice-dzieci*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 2006, nr 17, s. 222.

⁵ M. Śnieżyński, *Wiedza rodziców...*, dz. cyt., s. 10.

Z kolei G. Godawa i K. Kutek-Sładek podkreślają, iż: „zawężenie zakresu realizacji dialogu do obszaru rodziny pozwala na podkreślenie jego wpływu na rozwój osobowy jej członków. W jego budowaniu istotne jest nabywanie i doskonalenie kompetencji społecznych, wśród których ważną rolę odgrywają kompetencje komunikacyjne”⁶. Ustalanie zasad, m.in. tych dotyczących powrotu dzieci do domu, oraz rozmowa o tym, jak dziecko spędza czas poza domem, jest wyrazem uczenia porozumiewania się, interesowania się jego planami oraz opiekuńczości.

Rodzice rzadziej niż ich dzieci informują o tym, dokąd wychodzą z domu. Ta informacja mogłaby zapewnić dziecko, że obie strony w relacji przekazują ważne dla siebie wiadomości i zaaktywizować go do włączania się w podejmowanie decyzji. Rodzice prawie nigdy lub tylko czasem stosują zachowania z kategorii niespójnej dyscypliny. Badani w większości uważają, że skłanianie ich dziecka do posłuszeństwa nie jest efektywne i warte trudu. Rodzice czasami zwalniają dziecko z kary, którą zapowiedzieli. Czasami grożą dziecku karą, ale nie wykonują jej, co świadczy o ich incydentalnej niekonsekwencji. Dodatkowo kara nie jest uzależniona od nastroju rodziców, co wskazuje na to, że nie dają się oni ponieść emocjom w trudnych sytuacjach związanych z dzieckiem.

Rodzice nigdy lub prawie nigdy nie używają kar cielesnych wobec dzieci. Procent stosujących takie kary był znikomy. Nie zgadzają się na przemoc fizyczną, zwłaszcza z użyciem jakiegoś przedmiotu. Tolerancja wobec hipotetycznego lub praktycznego przyzwolenia na dawanie klapsa jest większa niż akceptacja bicia dziecka paskiem lub innym przedmiotem. Podobne wyniki otrzymano w badaniu Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę. Raport z 2017 roku wskazał, że wśród kar fizycznych, rodzice najczęściej stosują klapsy (94%) i bicie ręką (49%). Na trzecim miejscu wskazano na bicie paskiem (22%)⁷. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że badani rodzice w zdecydowanej większości nie stosują żadnych kar cielesnych, co może oznaczać, że posiadają wiedzę na temat ich negatywnych konsekwencji.

Uwarunkowania kształtowania się preferencji rodziców na temat wychowania związane z systemem ich wartości i doświadczeniami życiowymi

⁶ G. Godawa, K. Kutek-Sładek, *Dialog w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością – krytyczna ocena funkcjonowania w dzieciństwie w opinii niepełnosprawnych studentów*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2015, t. 1, s. 362.

⁷ J. Włodarczyk, *Kary fizyczne wobec dzieci*, Raport z badań, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2017.

Respondenci otrzymali od swoich rodziców różne wartości, które obecnie chcą przekazywać własnym dzieciom. Najczęściej jest to pracowitość, którą „Wielki słownik języka polskiego” definiuje jako: „cechę kogoś, kto pilnie i chętnie wykonuje jakąś czynność lub zadanie”⁸. Kolejne wskazywane przez respondentów wartości to: opiekuńczość, wrażliwość i sprawiedliwość. Piąte miejsce wśród wyborów rodziców stanowiła religijność, która – zamiennie z wiarą – podkreślana była także w pytaniu otwartym jako wartość mająca istotne znaczenie dla kształtowania się preferencji wychowawczych. Ci, którzy wybrali religijność jako istotną wartość przekazywaną swoim dzieciom, rzadziej przejawiają zachowania rodzicielskie dotyczące słabego nadzoru, a nieco częściej te, które świadczą o karach cielesnych niż badani nieprzekazujący tej wartości. Rodzice zwracali także uwagę na rolę wiary w kształtowaniu się ich preferencji wychowawczych. Czasami pojęcia „religijność” i „wiara” używane były zamiennie, jednak należy podkreślić różnicę między nimi. Religijność to ustosunkowanie się człowieka do „zbioru prawd, nakazów i zakazów regulujących stosunki między człowiekiem a Bogiem”⁹. Z kolei wiara odnosi się do głębszej relacji z Bogiem. Marek Kluz, analizując treść encykliki *Lumen fidei* papieża Franciszka, zaznacza, że: „wiara nie prowadzi tylko do przemiany człowieka, ale w najgłębszej swej istocie tej przemiany dokonuje”¹⁰. Z kolei Tadeusz Borutka, odnosząc się do encykliki *Fides et ratio* papieża Jana Pawła II, podkreśla, że: „we wspinaczce na szczyty poznania wiara nie zastąpi rozumu ani rozum wiary”¹¹. Autorzy wskazują na wielość aspektów wiary, w tym możliwość przemiany człowieka oraz na potrzebę łączenia wiary i rozumu. Wśród badanych rodziców pojawiły się wypowiedzi świadczące o porównaniu odkrywania wiary do odkrywania siebie jako rodzica oraz wiary jako źródła wiedzy o wychowaniu.

Kolejną analizowaną wartością był patriotyzm. Badani, którzy przekazują dzieciom ideę patriotyzmu, nieco częściej przejawiają zachowania wskazujące na kary cielesne niż badani nieprzekazujący tej wartości. W tym miejscu należy podkreślić rolę nie tylko rodziców, lecz także pozostałych osób, które nauczają patriotyzmu. Jak

⁸ *Pracowitość*, [w:] *Wielki słownik języka polskiego*, [online:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/3869/pracowitosc> [dostęp: 22.10.2021].

⁹ M. Kasik, *Religijność a osobowość: typy postaw religijnych a obraz siebie*, „Studia Włocławskie”, 1998, nr 1, s. 170.

¹⁰ M. Kluz, *Wiara w życiu i postawie moralnej człowieka w świetle encykliki Lumen fidei papieża Franciszka*, „Polonia Sacra”, 2013, 17, nr 2(33), s. 113.

¹¹ T. Borutka, *Kryzys duchowy we współczesnym świecie jako problem religijno-moralny*, „Seminarium. Poszukiwania Naukowe”, 2006, nr 23, s. 191.

podkreśla Andrzej Zwoliński: „Wychowanie patriotyczne dokonuje się także poprzez aktualne świadectwo liderów i przywódców narodowych. Stąd tak bardzo ważną rolę wychowawczą pełni postawa polityków, nauczycieli i ludzi prezentujących autorytet ważnych instytucji społecznych”¹². Za wychowanie patriotyczne nie są zatem odpowiedzialni jedynie rodzice, ale ich postawa ma duże znaczenie w kształtowaniu się u dzieci sposobu rozumienia patriotyzmu. Dowodem na to są uzyskane odpowiedzi, gdyż badani wskazywali na wartości, które sami otrzymali od swoich rodziców.

Badania pokazują, że przekazywane wartości różnicują nasilenie zachowań rodzicielskich. Rodzice wybierający pracowitość i sprawiedliwość jako te cechy, które chcą przekazać dzieciom, są bardziej zaangażowani wychowawczo i częściej przejawiają zachowania z zakresu pozytywnego rodzicielstwa niż badani nieprzekazujący tych wartości. Z kolei rodzice przekazujący wartość jaką jest opiekuńczość, są bardziej zaangażowani i wykazują bardziej pozytywne rodzicielstwo niż badani nieprzekazujący tej wartości. Dodatkowo nie cechują się zachowaniami słabego nadzoru. Konstruowanie preferencji wychowawczych jest zatem ściśle związane z wartościami, które rodzice uważa za ważne.

Istotną rolę w kształtowaniu się preferencji wychowawczych badanych rodziców mają ich doświadczenia życiowe. Świadczyły o tym wypowiedzi respondentów zawarte w odpowiedzi na pytanie otwarte. Często wspominali oni okres swojego dzieciństwa. Badania nad postrzeganiem własnego dzieciństwa przez człowieka dorosłego znajdują się obecnie w kręgu zainteresowań wielu psychologów i pedagogów¹³¹⁴. Podkreślają oni, że refleksja człowieka dorosłego dotycząca własnych przeżyć z okresu dzieciństwa stanowi element samorozwoju. Stąd też częste nawiązania badanych do ich doświadczeń. Część z nich negatywnie oceniła rolę swoich rodziców, zaznaczając, że sami nie chcą wychowywać dzieci w taki sposób. Wskazują na trudne doświadczenia. Diana Borodziuk, pisząc o rodzinach dysfunkcyjnych, zwraca uwagę na wielość konsekwencji, z jakimi muszą zmagać się życiu m.in. dorosłe dzieci alkoholików oraz o potrzebie nauki przekraczania destrukcyjnych uwarunkowań środowiska rodzinnego¹⁵. Analizowane wypowiedzi badanych są ich bezpośrednią odpowiedzią na pytanie dotyczące kształtowania się poglądów na temat wychowania. Oznacza to, że przykład ich rodziców

¹² A. Zwoliński, *Wychowanie do patriotyzmu*, „Labor et Educatio”, 2015, nr 3, s. 367.

¹³ K. Jeziński, *Specyfika rozwojowa struktury pamięci dzieciństwa w biegu dorosłego życia – wyniki badań narracyjnych*, „Psychologia Rozwojowa”, 2020, t. 25, nr 4, s. 63–76..

¹⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*. Stusium..., dz. cyt.

¹⁵ D. Borodziuk, *Życie dorosłych dzieci alkoholików*, „Pareja”, 2019, nr 2(12).

był na tyle negatywny, że definitywnie porzucają oni ich styl wychowania. Budują zaś nową wizję rodziny, bazując na doświadczeniach i wyciągając z nich wnioski.

Kolejne analizy dotyczące zaangażowania wychowawczego wykazały, że dla badanych rodziców rozmowa z dzieckiem na różne tematy jest jego najbardziej adekwatnym opisem. Badani deklarują duże zaangażowanie w zaspokajanie potrzeb dziecka. Co ciekawe, znacznie mniej ankietowanych zadeklarowało bardzo duże zaangażowanie.

Poddany analizom związek pomiędzy oceną zaangażowania w zaspokajanie potrzeb, które sygnalizuje dziecko, a zachowaniami rodzicielskimi wykazał, że ocena zaangażowania przez rodziców w sprawy ważne dla dziecka jest powiązana dodatnio z zaangażowaniem (związek umiarkowany) i pozytywnym rodzicielstwem (związek słaby). Rodzice, którzy oceniają wyżej swoje zaangażowanie w zaspokajanie sygnalizowanych przez dziecko potrzeb, przejawiają więcej zachowań rodzicielskich wskazujących na zaangażowanie i pozytywne rodzicielstwo, a mniej zachowań świadczących o słabym nadzorze czy karach cielesnych.

Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z ich wykształceniem i refleksją wychowawczą

Dla badanych rodziców źródłem wiedzy wychowawczej są przede wszystkim ich doświadczenia bycia wychowywanym. Akcentowali to także w pytaniu otwartym. Ważną rolę pełnią także specjaliści, w tym nauczyciele. To oni przekazują rodzicom wiedzę pedagogiczną. W tym miejscu warto podkreślić rolę nauczycieli i ciężar ich odpowiedzialności w kontakcie nie tylko z uczniem, ale również z rodzicem. Bartłomiej Gołek zauważa, że: „osoba kształcąca i wychowująca innych winna być jednostką o szerokich horyzontach intelektualnych, twórczym, innowacyjnym umyśle”¹⁶.

Kolejnymi źródłami wiedzy okazały się Internet, poradniki dla rodziców oraz artykuły naukowe. Rodzice badanych jako źródło wiedzy pedagogicznej uplasowali się na pozycji szóstej (z dziewięciu możliwych). Rzadziej jednak niż od rodziców badani czerpią wiedzę od swoich znajomych czy teściów. Respondenci rzadko wskazywali na poradniki wychowawcze jako źródło przekazywania wiedzy wychowawczej. Z badań

¹⁶ B. Gołek, *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 43.

wynika, że małą popularnością wśród rodziców cieszą się programy telewizyjne. Nie są one częstym źródłem wiedzy pedagogicznej rodziców.

Istotnym analizowanym uwarunkowaniem była refleksja wychowawcza. Rodzice za najbardziej trafny jej opis uznali ogólny namysł nad działaniami wychowawczymi. Refleksyjność rodziców jest jednym z uwarunkowań kształtowania się preferencji wychowawczych. Rozumienie samego pojęcia przez badanych rodziców pokazuje, że chcą oni poddawać refleksji swoje zachowania. Jest to zatem pozytywny element ich roli jako rodziców.

W analizach sprawdzono także związek pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a źródłami wiedzy na temat wychowania. Wykazały one, że badani, dla których refleksja wychowawcza to zastanawianie się, jakim jest się rodzicem, rzadziej korzystają z poradników dla rodziców oraz literatury naukowej niż badani, którzy w inny sposób definiują refleksję wychowawczą. Te osoby, które utożsamiają refleksję wychowawczą z zastanawianiem się, jakim jest się rodzicem, rzadziej korzystają z wiedzy specjalistów jako źródła wiedzy pedagogicznej niż badani określający refleksję wychowawczą jako ogólny namysł nad działaniami wychowawczymi.

Kolejne analizy wykazały różnice w zakresie zachowań rodzicielskich, w zależności od rodzaju źródeł wiedzy na temat wychowania. Badani, którzy uznali specjalistów, w tym nauczycieli jako źródło wiedzy, cechują się większym zaangażowaniem w wychowanie oraz prezentują mniejsze nasilenie słabego nadzoru niż badani niekorzystający z tego źródła wiedzy. Kolejno sprawdzono wybór poradników dla rodziców i literatury naukowej. Rodzice korzystający z poradników częściej przejawiają pozytywne rodzicielstwo niż badani z tychże niekorzystający. Z kolei ci, którzy wybierają literaturę naukową, przejawiają więcej zaangażowania, a mniej niespójnej dyscypliny, a także kar cielesnych niż badani z niej niekorzystający. Rodzice, którzy wybrali znajomych jako źródło wiedzy pedagogicznej, są mniej zaangażowani, rzadziej wykazują się pozytywnym rodzicielstwem i częściej stosują słaby nadzór niż badani, którzy nie wskazywali na znajomych jako na źródło swoich kompetencji wychowawczych. Z kolei badani, podający jako źródło wiedzy pedagogicznej swoich rodziców, przejawiają więcej zachowań rodzicielskich z zakresu pozytywnego rodzicielstwa niż badani niekorzystający z tego źródła wiedzy. Komentarzem do uzyskanych wyników może być refleksja E. Kopeć: „Aby rodzice mogli realizować prawidłowy proces wychowania dziecka w rodzinie powinni posiadać elementarną wiedzę o wychowaniu, która może im pomóc w odpowiedzialnym kształtowaniu wszechstronnego rozwoju dziecka na

wszystkich jego płaszczyznach, a co się z tym łączy powinni korzystać ze odpowiednich sposobów pozyskiwania wiedzy o wychowaniu dziecka w rodzinie”¹⁷.

W badaniach autorskich wykazano także zależność pomiędzy wykształceniem a zachowaniami rodzicielskimi. Im wyższe wykształcenie posiadają rodzice, tym większe jest ich zaangażowanie w wychowanie, rzadziej przejawiają zachowania z zakresu niespójnej dyscypliny. Wykształcenie rodziców może warunkować ich preferencje wychowawcze, w tym plany dotyczące przyszłości dziecka. Prowadzone przez Tomasza Żurawskiego badania dotyczące relacji pomiędzy świadomością rodzicielską a wykształceniem rodziców wykazały, iż widoczne są różnice w postrzeganiu roli rodzica w zależności od jego wykształcenia: „Przeprowadzone badania wykazały, że szczególnie ważną rolę w wychowaniu dziecka odgrywa wykształcenie rodziców. Opiekunowie wykształceni posiadają zasób wiedzy nie tylko z dziedziny dotyczącej własnego zawodu, ale również dysponują wiedzą na temat wychowania dziecka, jak również zdają sobie sprawę z trudów i obowiązków, jakie spadły na nich, gdy zdecydowali się na własne dziecko”¹⁸. Jednocześnie te same badania wykazały także możliwość wystąpienia negatywnych skutków nieustannego podnoszenia kwalifikacji, takich jak zaniedbywanie opieki nad dzieckiem i jego wychowania, nieobecność we wspólnym przeżywaniu ważnych dla niego momentów¹⁹.

Badani rodzice, którzy legitymują się wykształceniem pedagogicznym, są bardziej zaangażowani w wychowanie niż badani bez wykształcenia pedagogicznego.

Uwarunkowania poglądów i zachowań rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym dotyczące stosowania nagród i kar w wychowaniu

Większość badanych uznało metodę nagradzania i karania za ważne narzędzie pracy z dzieckiem. Rodzice najczęściej nagradzają dzieci za ich zachowanie w domu. Jeżeli chodzi o aspekt szkolny, rodzice częściej nagradzają dzieci za ich sukcesy szkolne niż zachowanie. Rodzice w większości karzą swoje dzieci za bycie niegrzecznymi i nieposłusznymi w domu, rzadziej za złe oceny otrzymane w szkole.

Analiza wykazała związek pomiędzy poglądami rodziców na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową a zachowaniami rodzicielskimi. Im bardziej rodzice zgadzają się, że nagrody i kary to ważne narzędzia pracy z dzieckiem, tym

¹⁷ E. Kopeć, *Sposoby pozyskiwania...*, dz. cyt., s. 117.

¹⁸ T. Żurawski, *Świadomość wychowawcza...*, dz. cyt., s. 193.

¹⁹ Tamże, s. 191–192.

częściej wykazują zachowania z zakresu pozytywnego rodzicielstwa, niespójnej dyscypliny oraz kar cielesnych. Rodzice, którzy przepraszają dziecko, jeżeli popełnią błąd, są bardziej zaangażowani w wychowanie swoich dzieci, a rzadziej stosują słaby nadzór. Wśród rodziców występują również różnice w zakresie poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej, w zależności od definicji refleksji wychowawczej. Rodzice, którzy korzystają z wiedzy dotyczącej wychowania przekazanej od swoich opiekunów, w rodzinie pochodzenia nauczyli się stosowania nagród i kar. Stosowanie nagród i kar w wychowaniu rodzicielskim jest tematem często poruszonym w literaturze przedmiotu. Jednym z wielu wniosków na temat ich stosowania jest postulat użycia zróżnicowanych metod wychowawczych i mądrego ich łączenia, co podnosi skuteczność wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież²⁰.

Jeżeli chodzi o różnice w zakresie definiowania refleksji wychowawczej, wykazano kilka zależności. Badani, którzy refleksję wychowawczą rozumieją jako rozważanie swoich sukcesów i porażek jako rodzic, silniej zgadzają się ze stwierdzeniem, że nagrody i kary w wychowaniu to ważne narzędzia w pracy z dzieckiem niż badani, którzy sądzą, że refleksja wychowawcza to ogólny namysł nad działaniami wychowawczymi. Tym samym ci, którzy uznają refleksję wychowawczą jako zastanowienie się, jakim jest się rodzicem, silniej zgadzają się z tym, że wiedzą oni, jak wychowywać swoje dziecko na podstawie tego, jak wychowywali ich rodzice niż badani, dla których refleksja wychowawcza to namysł nad każdym zachowaniem jako rodzic.

Z kolei rodzice, którzy refleksję wychowawczą definiują jako rozważanie swoich sukcesów i porażek, silniej zgadzają się ze stwierdzeniem, że nagrody i kary w wychowaniu to ważne narzędzia w pracy z dzieckiem niż badani, którzy podkreślają, że refleksja wychowawcza to ogólny namysł nad działaniami wychowawczymi. Natomiast respondenci, którzy określają refleksję wychowawczą jako zastanowienie się, jakim jest się rodzicem, silniej zgadzają się z tym, że wiedzą oni, jak wychowywać swoje dziecko na podstawie tego, jak wychowywali ich rodzice niż badani, dla których refleksja wychowawcza to namysł nad każdym zachowaniem jako rodzic.

Wśród badanych występują różnice w zakresie poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej w zależności od przekazywanych wartości. Rodzice przekazujący dzieciom religijność jako wartość otrzymaną od swoich rodziców

²⁰ Frączek Z., *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym*, „Pedagogika Rodziny”, 2014, nr 4(4), s. 54.

częściej potrafią przyznać się do błędu. Przekazujący patriotyzm częściej wiedzą, jak wychować swoje dziecko na podstawie tego, jak zostali wychowani przez rodziców niż badani nieprzekazujący tej wartości. Badani transferujący opiekuńczość silniej zgadzają się z tym, że należy przeprosić dziecko, kiedy popełni się błąd niż pozostali. Ci, którzy uważają, że należy się ciągle doksztalać w dziedzinie wychowania, częściej zgadzają się ze stwierdzeniem, że edukacja jest ważna dla przyszłości dziecka oraz że wiedzę na temat wychowania czerpią od swoich rodziców.

W badaniach wykazano także zależność pomiędzy definicją refleksji wychowawczej wybieraną przez badanych a sytuacjami, w których stosują oni nagrody i kary. Rodzice, którzy utożsamiają refleksję wychowawczą jako rozważanie sukcesów i porażek jako rodzic, częściej karzą dzieci za niewypełnianie obowiązków domowych niż badani, którzy określają refleksję wychowawczą jako namysł nad każdym zachowaniem jako rodzic oraz jako ogólny namysł nad działaniami wychowawczymi. Rodzice posiadający wykształcenie pedagogiczne silniej niż badani bez tego wykształcenia zgadzają się ze stwierdzeniem, że ich zachowania wymagają od nich zastanowienia i refleksji oraz że należy przeprosić dziecko, kiedy popełni się błąd względem niego.

Badani, którzy przekazują wrażliwość swoim dzieciom, silniej zgadzają się z tym, że należy przeprosić dziecko, kiedy popełni się błąd oraz wyciągnąć wnioski z wychowania otrzymanego od swoich rodziców. Jest to ślad korczakowskiego rozumienia autorytetu rodzica i wychowawcy, który opiera się na partnerstwie, wzajemnym szacunku i otwartości: „Nie rób z siebie nieskazitelnego ideału. Prawda na twój temat byłaby w przyszłości nie do zniesienia. Nie wyobrażaj sobie, iż przepraszając mnie, stracisz autorytet. Za uczciwą grę umiem podziękować miłością, o jakiej nawet ci się nie śniło”²¹. Ta zachęta wydaje się wciąż ważna, co potwierdziły wyniki autorskich badań.

²¹ Fragment pochodzi z Apelu Twojego Dziecka. Jest on zbiorem myśli i przekonań Janusza Korczaka. Tekst został opublikowany w Polsce jako tłumaczenie broszury-ulotki przywiezionej ze Stanów Zjednoczonych w latach 80–tych, przez prof. Czesława Walesę. W latach 90–tych Fundacja Dzieci Niczyje (dzisiaj: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę) opublikowała własną wersję tłumaczenia ulotki. *Apel Twojego Dziecka*, [online:] <https://edukacja.fdds.pl/course/view.php?id=297> [dostęp: 19.03.2022].

Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z cechami socjodemograficznymi i psychospolecznymi

Badane matki charakteryzują się silniejszym zaangażowaniem i pozytywnym rodzicielstwem niż badani ojcowie. Ojcowie zaś częściej cechują się słabym nadzorem i niespójną dyscypliną. Z badań CBOS z 2018 roku wynika, że to głównie kobiety sprawują obowiązki opiekuńczo-wychowawcze, w tym opiekę nad dziećmi²². „Odsetek gospodarstw domowych, w których wyłącznie na mężczyźnie spoczywa opieka nad dziećmi, odrabianie lekcji czy opieka nad osobami z niepełnosprawnościami, nie przekracza 3%”²³. Może to przekładać się na większe zaangażowanie kobiet w wychowanie dzieci. Choć teoretyczne analizy zmiany roli kobiet w rodzinie wskazują, że są one obecnie bardziej wycofane z życia rodzinnego²⁴, to przeprowadzone badania pokazują, że kobiecie wciąż w dużej mierze oddają się macierzyństwu. Być może badani ojcowie nie mają pełnej wiedzy dotyczącej pozytywnej dyscypliny lub mają problem z ustaleniem jasnych granic w relacji z dzieckiem. Nie oznacza to jednak, że są nieobecni w procesie wychowawczym.

Badania wykazały brak korelacji między miejscem zamieszkania a poszczególnymi zachowaniami rodzicielskimi. Analiza wykazała różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami w zakresie poglądów na temat stosowania nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej. Kobiety częściej niż mężczyźni zgadzały się ze stwierdzeniem, że ich zachowania wymagają zastanowienia i refleksji. Matki częściej niż ojcowie odpowiadały, że wiedzą, jak nie wychowywać dziecka i że wyciągają wnioski z błędów wychowawczych swoich rodziców.

Wykazano także zależność między wykształceniem a poglądami na temat stosowania nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową. Im wyższe wykształcenie posiadają respondenci, tym słabiej zgadzają się oni ze stwierdzeniami na temat nagród i kar w wychowaniu jako ważnych narzędzi pracy z dzieckiem oraz wiedzy dotyczącej wychowania własnego dziecka, zdobytej na podstawie wychowania przez własnych rodziców. Dodatkowo im wyższe wykształcenie posiadają badani, tym

²² M. Bożewicz, *Kobiety i mężczyźni w domu*, Komunikat z badań CBOS, 2018, nr 127.

²³ Tamże, s.4.

²⁴ S. Cudak, *Ewolucja ról kobiety – matki w rodzinie*, „Pedagogika Rodziny”, 20212, nr 2(1), s. 54–61.

silniejsza zgoda ze stwierdzeniem, że ich zachowania rodzicielskie wymagają od nich zastanowienia i refleksji.

ZAKOŃCZENIE

Znaczenie rodziny w życiu każdego człowieka jest niepodważalne. Potwierdzeniem tej tezy są wyniki przeprowadzonych badań przedstawione w niniejszej dysertacji. Dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego i społecznego niezbędne jest wychowanie w atmosferze miłości i bezpieczeństwa. To rodzice nadają kierunek wychowaniu, tym samym przygotowując swoje potomstwo do samodzielnego życia w społeczeństwie.

W tym kontekście wyjątkowego znaczenia nabierają preferencje wychowawcze rodziców. Przekonania i poglądy rodziców dotyczące wychowania dzieci stanowią podstawę oddziaływań wychowawczych oraz mają znaczenie dla prawidłowego procesu wychowania dziejącego się w rodzinie.

Założenia teorii konstruowania preferencji wychowawczych, która stanowiła podstawę teoretyczną niniejszej dysertacji, pozwoliły przeanalizować proces wychowania w kategorii konstruowania wyboru, który człowiek uznaje za właściwy dla danej sytuacji, przy uwzględnieniu kontekstu, który jej towarzyszy. W badaniach uczestniczyli rodzice dzieci w młodszym wieku szkolnym. Literatura przedmiotu wskazuje, że niesie on ze sobą wiele nowych, nieznanych dotąd sytuacji, którym cała rodzina musi sprostać.

W tle analizy literatury przedmiotu oraz prowadzonych badaniach obecne było pojęcie kultury pedagogicznej rodziców. Analiza preferencji wychowawczych, będących jej składową, odsłoniła szeroki zakres treści i kontekstów rozważań na temat rodzicielskich oddziaływań wychowawczych. Wyniki badań autorskich pokazują duże znaczenie funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziców, a także funkcji socjalizacyjnej i kulturowej, przy jednoczesnym słabym zaakcentowaniu funkcji stratyfikacyjnej. Jest to spostrzeżenie wytłumaczalne w kontekście zmian zachodzących we współczesnej rodzinie.

Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu oraz wykorzystując analizę zgromadzonych danych z przeprowadzonych badań empirycznych, można sformułować następujące postulaty dla nauki:

1. Zrozumienie preferencji wychowawczych wymaga dalszej pogłębionej analizy podstaw teoretycznych, w tym pojęć im towarzyszących. Należy także zwrócić uwagę na inne niż przedstawione w mniejszej dysertacji uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych.

2. Rozbudowa teoretycznego modelu uwzględniającego preferencje wychowawcze rodziców w kontekście kultury pedagogicznej, co pozwoliłaby poszerzyć wiedzę z zakresu socjologii i pedagogiki rodziny.
3. W analizie wystąpiły pewne ograniczenia wynikające z prowadzonych badań. Jednym z nich były niektóre pytania zawarte w kwestionariuszu zachowań rodzicielskich „Alabama Parenting Questionnaire” (APQ). Zawierały one podwójne zaprzeczenie, co mogło sprawiać problemy respondentom z ich zrozumieniem. Warto byłoby budować kolejne narzędzia badawcze i wdrażać je do badań nad preferencjami wychowawczymi.
4. Należy prowadzić kolejne badania empiryczne, które pozwolą rozwinąć tematykę preferencji wychowawczych rodziców. Warto byłoby kontynuować eksplorację przy użyciu metod jakościowych, np. wywiadów pogłębionych, które ukazałyby kontekst czy – szerzej – bagaż doświadczeń warunkujący kształtowanie się preferencji.

Przedstawiona analiza literatury przedmiotu, wyników badań i wniosków pozwala sformułować także postulaty dla praktyki wychowawczej:

1. Zaangażowanie rodziców w wychowanie dziecka jest kwestią kluczową w zrozumieniu jego potrzeb i nawiązania prawidłowej relacji. Zachowania rodzicielskie z zakresu pozytywnego rodzicielstwa i te naznaczone zaangażowaniem powinny być wzmacniane. Należy uświadamiać rodzicom, jak ważne są te zachowania rodzicielskie i jaki mają one wpływ na przyszłość dziecka.
2. Negatywne zachowania rodzicielskie, takie jak słaby nadzór, niespójna dyscyplina lub używanie kar cielesnych, powinny być sukcesywnie eliminowane z działań wychowawczych. Niosą one negatywne konsekwencje dla dziecka, m.in. brak poczucia bezpieczeństwa. Ponadto w przyszłości jako rodzic być może nieświadomie powtórzy ono błędy rodziny generacyjnej. W tym celu należy uczyć rodziców na temat skutków negatywnych zachowań rodzicielskich. Szkolenia dla rodziców czy podejmowanie tej tematyki w popularnych dla nich mediach, pozwoliłaby im na zrozumienie podejmowania przez dzieci niewłaściwych zachowań i reagowanie na nie.
3. Wartości pełnią w życiu człowieka ważną rolę. Rodzina jest z pewnością pierwszą szkołą, w której dziecko się ich uczy. Wychowanie aksjologiczne może prowadzić do rozwoju wychowanka oraz zdobycia umiejętności radzenia sobie w trudnych,

być może niejednoznacznych sytuacjach. Dzieci uczą się głównie poprzez obserwację, stąd istotne jest ciągle uzmysławianie rodzicom ich roli w transmisji wartości. Działania mogą podejmować także grupy przyparafialne czy organizacje pozarządowe, prowadząc konferencje lub warsztaty. Odpowiednie dostarczanie wartości można uzupełnić o promowanie pozytywnego przekazu w bajkach, filmach czy grach przeznaczonych dla dzieci.

4. Wspomniane zaangażowanie wychowawcze wymaga zastanowienia się, jak w ogóle można je definiować. W tym aspekcie może pomóc organizacja grup dyskusyjnych dla rodziców. Im bardziej rodzic angażuje się w wychowanie dziecka, tym jest bardziej świadomy, czym owo zaangażowanie jest i tym więcej pozytywnych zachowań rodzicielskich przejawia. Wówczas mniej jest zachowań z zakresu słabego nadzoru i kar cielesnych. W tym kontekście równie ważna jest edukacja dla rodziców. Szkoły mogą rozszerzać pedagogizację rodziców poprzez prowadzenie spotkań indywidualnych i grupowych lub szkoleń. Tematyka tych zajęć może dotyczyć wszelkich form zaangażowania wychowawczego, np. form spędzania wspólnie wolnego czasu czy sposobów na współdecydowanie o życiu domowym. Rodzice zaznaczali, że chwalą dzieci, kiedy te wykonują obowiązki domowe. Intersujące byłyby warsztaty dla rodziców i dzieci dotyczące umiejętności wykonywania obowiązków domowych. Byłaby to szansa na zwiększenie samodzielności dzieci, a także na zbudowanie przestrzeni doła wspólnej nauki.
5. Własne doświadczenia bycia wychowywanym są pierwszym źródłem wiedzy pedagogicznej badanych rodziców. Stąd ponownie należy uświadamiać rodzicom, jak ważna jest ich rola w kształtowaniu poglądów ich dzieci. Niektórzy rodzice zwracali uwagę na błędy swoich rodziców, które istotnie wpłynęły na ich życie. W przypadku trudnych, negatywnych doświadczeń rodzice mogą czasem nieświadomie powielać błędy rodziny generacyjnej. Należy zatem udostępniać pomoc z zakresu psychoterapii, która może być potrzebna w poradzeniu sobie z traumami dzieciństwa.
6. Ważne miejsce w hierarchii źródeł wiedzy pedagogicznej rodziców zajmują także specjaliści, w tym nauczyciele. Należy dbać o współpracę rodziców ze szkołą oraz budować obopólne zaufanie. Częstsze konsultacje specjalistów z rodzicami mogłyby efektywnie rozwijać więź między nimi, co pozwoliłoby wspólnie skutecznie wspierać dziecko.

7. Istotnym czynnikiem kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców jest ich wykształcenie. Należy zachęcać rodziców do podnoszenia swoich kwalifikacji w dziedzinie wychowania i naukach pokrewnych. Wydaje się, że lokalne organizacje pozarządowe, uniwersytety, centra i domy kultury mogłyby ze swoją ofertą trafiać także do rodziców.
8. Metoda nagradzania i karania okazała się ważnym narzędziem pracy z dzieckiem. Warto promować literaturę wskazującą na poprawne stosowanie nagród i kar w wychowaniu. Dodatkowo przydatne mogą okazać się seminaria z zakresu metod wychowawczych, treningu zastępowania agresji itp.
9. Refleksja wychowawcza rodziców, w tym jej definiowanie, różnicowały zachowania rodzicielskie. Należy uwrażliwiać oraz uczyć młodych ludzi, którzy nie są jeszcze rodzicami, by jeszcze przed podjęciem tej roli byli w stanie poddawać refleksji różne sytuacje, które mogą przydarzyć się w życiu. Otwarcie się na głębszy namysł i rozmowę pozwoli im w konstruktywny sposób rozwiązywać trudności, które mogą napotkać. Zajęcia z zakresu wychowania do życia w rodzinie, prowadzone w polskich szkołach, mogłyby posłużyć jako przestrzeń do wykorzystywania np. dramy jako metody odgrywania różnych ról społecznych i ich głębszego zrozumienia.
10. Matki okazały się być bardziej zaangażowane w wychowanie dzieci. W związku z tym należy docenić ich zaangażowanie, a jednocześnie wspierać i motywować ojców w pełnieniu ich roli oraz umożliwić im spędzanie wolnego czasu z dziećmi. Przydatne może być tu wdrożenie przepisów dyrektywy *work-life balance* przegłosowanej przez Parlament Europejski w kwietniu 2019 roku. Według niej kraje członkowskie Unii Europejskiej zobowiązane są wprowadzić przepisy dotyczące rozszerzenia urlopu ojcowskiego.

Podsumowując należy stwierdzić, że rodzina była, jest i pozostanie pierwszą i najważniejszą szkołą życia dla każdego człowieka. Podejmowanie badań na jej temat stanowi wartość nie tylko naukową, ale przede wszystkim niesie za sobą możliwość wyciągania praktycznych wniosków, które mogą posłużyć m.in. w edukacji osób bezpośrednio zajmujących się wychowaniem młodych pokoleń.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA:

Ablewicz K., *Doświadczenie naturalne podstawą pedagogiki 'per se'*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993.

Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.

Andrzejuk A., *Istnienie i istota. Wstęp do filozofii bytu Tomasza z Akwinu*, Wydawnictwo Navo, Warszawa 2003.

Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Bernardinum, Gdynia 2002.

Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Bajcar B. i in., *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006.

Bakiera L., *Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 2006, nr 17, s. 101–115.

Bakiera L., *Zaangażowanie w rodzicielstwo na tle współczesnej rodziny*, „Kultura i Edukacja”, 2014, nr 2(102), s. 146–172.

Baranowska W., *Internet jako źródło porad wychowawczych dla rodziców*, [w:] *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, red. W. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2014.

Bednarski H., *Przemiany struktury i funkcji rodzin polskich w XX i XXI wieku*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, R. 12, 2008, nr 1–2, s. 197–214.

Belsky J., Steinberg L., Draper P., *Childhood Experience, Interpersonal Development, and Reproductive Strategy: An Evolutionary Theory of Socialization*, „Child Development”, 1991, nr 62, s. 647–670.

Bereźnicka M., *Fora internetowe jako źródło informacji pedagogicznej współczesnych rodziców*, [w:] *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym: teoria i praktyka*, red. H. Batorowska, Z. Kwiasowski, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2016.

Bereźnicka M., *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.

Biela B., *Rodzina domowym Kościołem – aspekt pastoralny*, [w:] *Dom, w którym rodzi się wspólnota. Rodzina, społeczeństwo, kościół*, red. A. Malina, „Studia i Materiały Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, Wydawnictwo Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego, 2012, nr 69.

Bieszczad B., *Wychowawcze aspekty ojcostwa*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2020, nr 1, s. 3–11.

Błasiak A., *Współczesne rodzicielstwo – tendencje zmian i ich uwarunkowania*, [w:] *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*, red. J. Karbowniczek, A. Błasiak, E. Dybowska, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.

Błasiak A., Dybowska E., *Rodzicielstwo i jego znaczenie dla procesu wychowania dziecka*, [w:] *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, red. A. Błasiak, E. Dybowska, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.

Błasiak A., *(Nowy) wymiar rodzicielstwa – wybrane aspekty*, [w:] *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, red. D. Opozda, M. Leśniak, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2017, s. 29–43.

Błasiak A., *Kultura pedagogiczna rodziców jako wewnątrzrodzinny determinant jakości procesu wychowania najmłodszego pokolenia*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2019, t. 22, nr 2, s. 83–101.

Błasiak A., *Tendencje zmian we współczesnych rodzinach w ponowoczesności*, „Horyzonty Wychowania”, 2019, t. 18, nr 45, s. 11–21.

Boczkowski A., *Badania ilościowe i jakościowe w socjologii. Między separacją epistemologiczną a praktyczną komplementarnością*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2018, t.10 (46), nr 4, s. 63–80.

- Borodziuk D., *Życie dorosłych dzieci alkoholików*, „Parecja”, 2019, nr 2(12), s. 79–93.
- Borutka T., *Kryzys duchowy we współczesnym świecie jako problem religijno-moralny*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, 2016, t. 23, s. 181–194.
- Bożewicz M., *Kobiety i mężczyźni w domu*, Komunikat z badań CBOS, 2018, nr 127.
- Bożewicz M., *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*, Komunikat z badań CBOS, 2019, nr 46.
- Brańpiel J., *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej*, Wydawnictwa Skryptowe – Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, Warszawa 1984.
- Brańpiel J., *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowanie sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994.
- Brańpiel J., *Zagadnienie przemocy wobec dziecka*, [w:] *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brańpiel, A.W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2003.
- Chałas K., *Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom podstawą budowania szkoły jako wspólnoty życia, pracy i służby*, „Prima Educatione”, 2018, t. 2, s. 11–22.
- Chrost M., *Refleksyjność w wychowaniu. Proces poznawania siebie*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2017/2, t. 20, nr 2, s. 131.
- Creswell J. W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. Joanna Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Cudak H., *Rola kultury pedagogicznej rodziców w eliminowaniu dysfunkcji rodziny*, „Pedagogika Rodziny”, 2012, nr 2/3, s. 15–22.

Cudak S., *Ewolucja ról kobiety – matki w rodzinie*, „Pedagogika rodziny”, 2012, nr 2(1), s. 54–61.

Czekajewska J., *Przemiany życia rodzinnego. Studium etyczne*, Wydawnictwo Tako, Toruń 2014.

Czekalski R., *Personalistyczna pedagogika wychowawcza Jana Pawła II*, „Warszawskie Studia Teologiczne”, 2008, nr 21, s. 183–190.

Czerepaniak-Walczak M., *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2018.

Czerepaniak-Walczak M., *Między teorią a praktyką. Funkcje koncepcji pedagogicznych w pracy nauczycieli i nauczycielek*, „Refleksje”, 2014, nr 6, s. 10–14.

Czyżewska P., *Trudności dzieci w wieku wczesnoszkolnym w integracji społecznej oraz sposoby ich przezwyciężania*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2012, nr 3, s. 45–63.

Dadds M. R., Maujean A., Fraser J. A., *Parenting and conduct problems in children: Australian data and psychometric properties of the „Alabama Parenting Questionnaire”*, „Australian Psychologist”, 2003, nr 38, s. 238–241.

Darling N., Steinberg L., *Parenting style as context: an integrative model*, „Psychological Bulletin”, 1993, nr 113(3), s. 487–496.

Dobosz D., Słania K., *Rodzicielstwo w mozaice przemian społeczno-kulturowych – zagrożenia i perspektywy*, [w:] *Edukacja na rozdrożu. Część 2: Rodzina w obliczu wyzwań współczesnego świata*, red. T. Nestorenko, E. Kowalska, M. Hanulewicz, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2016.

Doniec R., *Rodzina wielkiego miasta. Przemiany społeczno-moralne w świadomości trzech pokoleń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.

Dubis M., *Wychowanie w rodzinie w obliczu współczesnych zagrożeń*, [w:] *Wybrane problemy społeczne. Teraźniejszość – Przyszłość*, red. E. Grudziewska, M. Mikołajczyk, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 2018.

Dyczewski L., *Kulturowe aspekty wartości dziecka a urodzenia*, [w:] *Systemy wartości a procesy demograficzne*, red. K. Slany, A. Małek, I. Szczepaniak-Wiecha, Kraków 2003, s. 137–143.

Dziedzic K., *Rola kar i nagród w procesie wychowania w opinii wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości”, 2019, t. 47, nr 1, s. 63–74.

Essau C. A., Sasagawa S., Frick P. J., *Psychometric properties of the „Alabama Parenting Questionnaire”*, „Journal of Child and Family Studies”, 2006, t. 15, nr 5, s. 597–616.

Ewangelia wg św. Mateusza, Działalność Jezusa w Judei i Jerozolimie, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1989, Mt 19, 4–6.

Fadjukoff P., Pulkkinen L., Lyyra A. L., Kokko K., *Parental Identity and Its Relation to Parenting and Psychological Functioning in Middle Age*, „Parenting”, 2016, nr 16(2), s. 87–107.

Falkowska M., *O czym dorośli rozmawiają z dziećmi*, Komunikat z badań CBOS, nr 133, 2002.

Farnicka M., *W poszukiwaniu uwarunkowań transmisji międzypokoleniowej - znaczenie pełnionej roli rodzinnej w kontynuowaniu wzorców rodzicielstwa*, „Psychologiczne Zeszyty Naukowe”, 2016, nr 1, s. 11–35.

Feliksiak M., *Stosunek do praw gejów i lesbijek oraz związków partnerskich*, Komunikat z badań CBOS, Warszawa 2013.

Franciszek, *Lumen fidei*, Rzym 2013.

Frączek Z., *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym*, „Pedagogika Rodziny”, 2014, nr 4(4), s. 41–55.

Garncarek E., *Podjęmowanie decyzji o dobrowolnej bezdzietności w kontekście jakości relacji małżeńskiej*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 2017, t. 18, s. 373–387.

Gątarek I., *Kim jestem? Czyli o kształtowaniu tożsamości dziecka*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, 2016, t. 37, nr 1, s. 105–116.

- Gigerenzer G., Selten R., *Bounded Rationality: The Adaptive Toolbox*, MIT Press, 2001.
- Gnitecki J., *Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2007.
- Godawa G., K. Kutek-Sładek, *Dialog w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością – krytyczna ocena funkcjonowania w dzieciństwie w opinii niepełnosprawnych studentów*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2015, t. 1, s. 359–376.
- Godawa G., Kutek-Sładek K., *Zdalne nauczanie w sytuacji pandemii COVID-19 w opinii rodziców uczniów szkół podstawowych*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2020, t. 12(48), nr 4, s. 121–130.
- Gołek B., *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Grabowska M., Świadomość rodzicielska matki i ojca, „Państwo i Społeczeństwo”, 2015, nr 4(15), s. 69–77.
- Grzelak J. Ł., *Współzależność społeczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, t. 3, s. 125–145.
- Hałas E., *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, 2011, nr 2(188), s. 191–202.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice–dzieci*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 2006, nr 17, s. 221–233.
- Holska A., *Teorie podejmowania decyzji*, [w:] *Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych*, red. K. Klincewicz, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 239–252.
- Jabłoński D., Ostasz L., *Zarys wiedzy o małżeństwie, kohabitacji, konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Wydawnictwo Adiaphora, Olsztyn 2001.
- Jaguś I., *Od wielodzietności do bezdzietności? Przemiany w poglądach na posiadanie dzieci i ich uwarunkowania*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 2005, nr 16, s. 130–138.

Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, Rzym 1981.

Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, red. S. Dziwisz, J. Kowalczyk, T. Rakoczy. Wydawnictwo Libreria Editrice Vaticana, Lublin 1986.

Jan Paweł II, *List do rodzin „Gratissimam Sane”*, Rzym 1994.

Jarzębińska A., *Internetowe forum dyskusyjne jako źródło społecznego wsparcia rodziców dzieci z wadą letalną*, „Opuscula Sociologica”, 2014, nr 2(8), s. 43–55.

Jaszczyszyn E., *Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły a realia realizacji obowiązku szkolnego*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010, s. 101–106.

Jawłowska A., *Kategoria potoczności*, Wydawnictwo Instytut Kultury, Warszawa 1991.

Jeziarska-Wiejak E., *Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2013, t. 8, nr 2, s. 285–299.

Jeziarski K., *Refleksja autobiograficzna jako czynnik rozwoju*, [w:] *Specyfika rozwoju człowieka dorosłego. Procesy, struktury, mechanizmy rozwoju*, red. A. Kałużna-Wielobób, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

Jeziarski K., *Specyfika rozwojowa struktury pamięci dzieciństwa w biegu dorosłego życia – wyniki badań narracyjnych*, „Psychologia Rozwojowa”, 2020, t. 25, nr 4, s. 63–76.

Jundził I., *Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania*, Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa 1983.

Jusiak R., *Wychowanie społeczne w katolickiej rodzinie*, „Pedagogika Rodziny”, 2012, nr 2(1), s. 62–77.

Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.

Katra G., *Współczesne ujęcia i modele wychowania*, „Psychologia Wychowawcza”, 2019, nr 16, s. 27–48.

Kawula S., *Świadomość wychowawcza rodziców. Stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1975.

Kawula S., *Pedagogizacja rodziców*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.

Kasik M., *Religijność a osobowość: typy postaw religijnych a obraz siebie*, „Studia Włocławskie”, 1998, nr 1, s. 169–178.

Kędzior W., *Wychowanie katolickie we współczesnej rodzinie polskiej. Szanse i zagrożenia*, „Pedagogika Katolicka”, 3/2010, nr 7, s. 127–136.

Kluz M., *Wiara w życiu i postawie moralnej człowieka w świetle encykliki Lumen fidei papieża Franciszka*, „Polonia Sacra”, 2013, t. 17, nr 2, s. 113–129.

Kocik L., *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2006.

Kołodziejczyk A., *Teologia spotkania jako nowy paradygmat refleksji nad Objawieniem*, „Teologia i Człowiek”, 2017, t. 40, nr 4, s. 129-139.

Konieczna I., *Komunikacja osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację – o wzajemności w rozmowie. Studium teoretyczno-empiryczne z udziałem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2019.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 18.

Kopeć E., *Sposoby pozyskiwania wiedzy o wychowaniu przez rodziców:(na podstawie przeprowadzonych badań)*, „Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”, 2014, nr 5(1) (8), s. 115–132.

Kostkiewicz J., *Humanistyczna Pedagogika Społeczna jako pogranicze i obszar wspólny z katolicką nauką społeczną. Szkic zagadnienia*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2016, t. 2, nr 2, s. 51–81.

Kowalczyk E., Roszyk-Kowalska G., *Człowiek w Organizacji XXI wieku. Wyzwania dla współczesnego zarządzania*, Uniwersytet Ekonomiczny. Studenckie Koło Naukowe Psychologii Biznesu, Poznań 2016.

Kowolik P., *Wychowawcze znaczenie kar i nagród stosowanych w wychowaniu dzieci przedszkolnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2011, nr 1(49), s. 97–107.

Kozielecki J., *Psychologiczna teoria decyzji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.

Krajewski M., *O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego. Uwagi podstawowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Gliwice 2010.

Krełowska-Kułas M., *Preferencje konsumentów związane ze spożywaniem żywności ekologicznej*, „Zeszyty Naukowe”, 2007, nr 743, s. 39–45.

Kubiczek B., *Sztuka wychowania. Jak nie zepsuć własnego dziecka? Od poczęcia do dorosłości*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2016.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.

Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

Kwak A., *Współczesny świat zmian – alternatywy dla małżeństwa*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica”, 2014, nr 51, s. 5–19.

Kwaśnica R., *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Leppert R., *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.

Levin I., *Living apart together: a new family form*, „Current Sociology”, 2004, t. 52, nr 2, s. 223–240.

Lichtenstein S., Slovic P., *The construction of preference*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.

Ładyżyński A., *Życie rodzinne jako szansa rozwoju osobowego z perspektywy pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2020.

Łobocki M., *Minimum wiedzy o współczesnej teorii wychowania*, „Chowanna”, 2003, t. 1, s. 81–98.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

Maciaszkowa J., *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, red. J. Wołczyk, Warszawa 1977.

Maciaszkowa J., *O współżyciu w rodzinie*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1980.

Mastalski J., *Współczesne wychowanie w rodzinie a Opatrzność Boża*, „Studia Theologica Varsaviensia”, 2010, nr 48(2), s. 129–141.

Maszke A. W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.

Maszke A. W., *Tok przygotowania badań*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Matczak E., Kozłowski W., *Aspiracje edukacyjne rodziców*, „Ruch Pedagogiczny”, 2012, nr 1, s. 66–78.

Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.

Matyjas B., *Pedagogika rodziny. Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2020, t. 11, nr 2(31), s. 81–98.

Mącik R., Mącik D., *Style podejmowania decyzji zakupowych konsumenta oraz ich pomiar*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 2015, nr 236, s. 138–152.

Miśkowiec E., *Karanie i nagradzanie wprowadzaniem w świat wartości i postaw moralnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2010, nr 3–4, s. 44–49.

Mizielińska J., Abramowicz M., Stasińska A., *Rodziny z wyboru w Polsce. Życie rodzinne osób nieheteroseksualnych*, Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2014.

Młynarczuk-Sokołowska A., *Uczenie się z innymi i od innych jako wartość w procesie edukacji międzykulturowej*, [w:] *Współczesne konteksty pedagogiki międzykulturowej*, red. M. Guzik-Tkacz, A. Józefowicz, A. J. Siegień-Matyjewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2014.

Molesztak A. M., *Dynamika współczesnej rodziny*, „Horyzonty Wychowania”, 2017, t. 16, nr 38, s. 73–88.

Muchacka-Cymerman A., *Preferencje wobec wartości a poczucie jakości życia współczesnych rodziców*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2016, t. 13, nr 1, s. 129–141.

Mynarska M., *Kiedy mieć dziecko? Jakościowe badanie procesu odraczania decyzji o rodzicielstwie*, „Psychologia Społeczna”, 2011, t. 6, nr 3(18), s. 226–240.

Neisser U., *John Dean's memory: a case study*, „Cognition”, 1981, nr 9, s. 102–115.

Nelsen J., *Pozytywna dyscyplina*, tłum. A. Czechowska, A. Rosiak, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2016.

Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

- Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Olbrycht K., *Wychowanie w rodzinie jako wychowanie do wartości „domu”*, [w:] *Dom, w którym rodzi się wspólnota*, red. A. Malina, „Studia i Materiały Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, 2012, nr 69, s. 56–59.
- Opozda D., *Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2007, nr 1, s. 49–56.
- Opozda D., *Relacyjny wymiar wychowania w perspektywie związku między jakością relacji małżeńskiej a spostrzeganiem rzeczywistości wychowania w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2012, t. 6, s. 117–137.
- Opozda D., *Interdyscyplinarność i intradyscyplinarność w pedagogice rodziny*, „Paedagogia Christiana”, 2014, nr 2(34), s. 169–182.
- Ostrouch-Kamińska J., *Przełom, przejścia, przesunięcia. Rodzina w procesie zmian*, „Pedagogika Społeczna”, 2017, nr 2(64), s. 83–93.
- Palczyński T., *Socjologia tożsamości*, „Rejony Humanistyki”, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2008, nr 1.
- Palka S., *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Parzyszek M., Opozda D., Kiereś B., *System wartości rodziców drogą wychowania w rodzinie – zarys refleksji nad badaniami*, [w:] *Wartość życia a wychowanie w XX rocznicę encykliki Jana Pawła II Evangelium Vitae*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2015.
- Paweł VI, *Przemówienie w Nazarecie*, Nazaret 1964.
- Pawłowski T., *Wskaźniki w naukach społecznych*, „Przegląd Socjologiczny”, 1963, nr 17(2), s.43–67.
- Petryk W., *Rodzina fundamentem społeczeństwa*, [w:] *Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę*, red. M. Ryś, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2013.

Pierwszy List do Koryntian, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1989, 1 Kor 7,10n.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

Pilch T., *Strategia badań ilościowych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Pindera P., *Wpływ rodziny i szkoły na postawy społeczno-moralne uczniów szkoły podstawowej*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2006, nr 3–4, (32-33) s. 158–170.

Piotrowski K., *Tożsamość osobista w okresie wkraczania w dorosłość. Sytuacja młodych osób z ruchowym ograniczeniem sprawności i ich sprawnych rówieśników*, Wydawnictwo TIPI, Wielichowo 2013.

Piśniak M., *Ryzyko w teorii podejmowania decyzji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie”, 2015, nr 19, s. 116–126.

Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

Płopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

Płopa M., *Więzi małżeńskie i rodzinne w perspektywie teorii przywiązania* [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka H. Liberska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Podczasik M., *Rodzina i religijność jej dzieci a stosunek do wiary*, „Family Forum”, 2014, nr 4, s. 163–181.

Pokrywka M., *Małżeństwo i kohabitacja jako alternatywne wzory życia rodzinnego wśród młodzieży maturalnej*, „Innowacje Psychologiczne”, 2012, t. 1, nr 1, s. 103–116.

Požoga A., *Gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2009, nr 2, s. 41–44.

Preferencja [w:] *Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Przybył I., *Źródła wiedzy o rolach małżeńskich*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 2001, nr 13, s. 105–116.

Przygoda A., *Mechanizmy socjalizacji w rodzinie*, „Pedagogika Rodziny”, 2011, nr 1/1, s. 109–118.

Ptaszek G. i.in., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.

Redziak Z., *Niepewność w podejmowaniu decyzji*, „Zeszyty Naukowe AON”, 2013, nr 2(91), s. 102–130.

Regulska A., *Przeobrażenia w modelu i funkcjach rodziny na przestrzeni XIX–XX wieku*, „Studia nad Rodziną”, 2011, nr 15/1-2 (28-29), s. 235–246.

Rękosiewicz M., *W drodze do dorosłości. Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo TIPI, Wielichowo 2012.

Rodzina [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

Rodzina [w:] *Nowy słownik pedagogiczny*, red. W. Okoń, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020, poz. 493).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 marca 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz.U. 2020, poz. 566).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 24 listopada 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu

oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020, poz. 2087).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 stycznia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2021, poz. 92).

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Scherer K., *What are emotions? And how can they be measured?* „Social Science Information”, 2005, nr 44(4), s. 695–792.

Sharot T., De Martino B., Dolan R. J., *How choice reveals and shapes expected hedonic outcome*, „Journal of Neuroscience”, 2009, nr 29(12), s. 3760–3765.

Shelton K. K., Frick P. J., Wootton J., *Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children*, „Journal of Clinical Child Psychology”, 1996, nr 25, s. 317–329.

Siejka P., *Skutki prawne konkubinatu jako alternatywy dla małżeństwa w XXI wieku*, „Journal of Modern Science”, 2014, nr 20(1), s. 433–446.

Sikorska M., *Praktyki rodzinne i rodzicielskie we współczesnej Polsce – rekonstrukcja codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2019.

Simon D. i in., *The transience of constructed preferences*, „Journal of Behavioral Decision Making”, 2007, nr 21, s. 1–14.

Skulicz D., *Badania opisowe i badania diagnostyczne*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Skrzypniak R., *Transmisja międzypokoleniowa wartości wychowawczych w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 2001, nr 13, s. 149–160.

Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki: przewodnik metodologiczny dla studiujących nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.

Skrzetuska E., *Problemy dziecka i jego rodziny przygotowujących się do rozpoczęcia systematycznej nauki szkolnej*, [w:] *Dziecko w kulturze europejskiej*, red. K. Bogacka, Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa 2016.

Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2002.

Sobór Watykański II, *Gaudium et spes, Konstytucja duszpasterska*, Rzym 1965.

Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, t. 1.

Super C.M., Harkness S., *The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture*, „International Journal of Behavioral Development”, 1986, t. 9, nr 4, s. 545–569.

Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.

Szałek P., *Pamięć jako akt intencjonalny*, „Przegląd Filozoficzny”, 2004, nr 1(49), s. 23–38.

Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2002.

Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1995.

Szymański M., *Wartości i antywartości: aspekt edukacyjny*, „Ruch Pedagogiczny”, 2012, nr 2, s. 19–27.

Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

Śmigielski W., *Modele życia rodzinnego. Studium demograficzno-społeczne na przykładzie łódzkiej młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

Śnieżyński M., *Wiedza rodziców o wychowaniu swoich dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019.

Święcicka M. i in., *Confirmation of the five-factor structure of the Parent Global Report version of the „Alabama Parenting Questionnaire” in a Polish community sample*, „Current Psychology”, 2019, s. 1–13.

Taranowicz I., *Co dzisiaj konstytuuje rodzinę? Pojęcie displaying family jako narzędzie analizy współczesnej rodziny* [w:] *Obraz współczesnej rodziny. Teoria i badania*, red. B. Szluz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017.

Tchorzewski de A. M. de, *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.

Turska-Kawa A., *Preferowane wartości podstawowe a zachowania wyborcze w elekcji parlamentarnej 2015 roku*, „Political Preferences”, 2016, nr 12, s. 105–119.

Tyszka T., *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2010.

Tyszka Z., *Socjologia rodziny a pedagogika rodziny. Przedmiot badań- możliwości współdziałania badawczego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 1998, t. 10, s. 77–90.

Tyszka Z., *Rodzina współczesna - jej geneza i kierunki przemian*, [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001.

Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.

Tversky A., Kahneman D., *The framing of Decision and the Psychology of Choice*, „Science”, 1981, nr 211, s. 453–458.

Ukleja M., *Rodzina z wyboru. Homoseksualny związek jako współczesna alternatywa rodziny – analiza zjawiska*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica”, 2014, nr 51, s. 117–133.

Upton-Davis K., *Living Apart Together Relationships (LAT): Severing Intimacy from Obligation*, „Gender Issues”, 2012, nr 29, s. 25–38.

Warren C., McGraw A. P., Boven L. V., *Values and preferences: defining preference construction*, „Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science”, 2011, nr 2(2), s. 193–205.

Wiatr M., *Przemiany refleksyjności współczesnych rodziców*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2013, nr 2, s. 10–16.

Wierzbicki A. P., *Teoria i praktyka wspomaganie decyzji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018.

Więckiewicz B., *Zmiana wartości dziecka w rodzinie w procesie przemian społeczno-gospodarczych*, [w:] *Rodzina, wartości, przemiany*, red. M. E. Ruszel, Fundacja Uniwersytecka, Stalowa Wola 2010.

Wilk J., *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2016.

Witerska K., Sieczka A., *Realizacja założeń pozytywnej dyscypliny we współczesnej rodzinie*, „Kultura i Wychowanie”, 2020, t. 18, s. 97–116.

Włodarczyk J., *Kary fizyczne wobec dzieci*, Raport z badań, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2017.

Woś K., *Uwarunkowania kryzysów w rodzinie: analiza problemów*, „Pedagogika Rodziny”, 2014, nr 4(4), s. 103–113.

Woźniak-Prus M., Matusiak K., *Praktyki rodzicielskie matek i ojców a nasilenie objawów zaburzeń eksternalizacyjnych u dzieci w wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, 2018, nr 13, s. 39–54.

Zaborowska A., *Współczesna rodzina - kryzys czy przemiana?*, [w:] *Tożsamość i posłannictwo rodziny*, red. M. Brzeziński, J. Jęczeń, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2014.

Zaleśkiewicz T., *Preferencje, ryzyko i afekt. Badania Paula Slovica*, „Decyzje”, 2016, nr 25, s. 85–93.

Zapisek D., *Miejsce woli w zagadnieniu ludzkiego działania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Rocznik Tomistyczny”, 2012, nr 1, s. 109–121.

Zaręba S. H., Mariański J., *Religion as a value during the pandemic*, „Journal of Modern Science”, 2021, t. 1, nr 46, s. 13–40.

Zduniak A., *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, 2013, nr 1(221), s. 47–62.

Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1969.

Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.

Zięba B., *Zakres funkcji socjalizacyjno-wychowawczej rodziny*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1989, z. 4, s. 343–355.

Ziółkowski P., *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2016.

Ziuziański P., Furmankiewicz M., *Rola kokpitu menedżerskiego w procesie podejmowania decyzji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, 2015, nr 1927, s. 311–321.

Zwoliński A., *Wychowanie do patriotyzmu*, „Labor et Educatio”, 2015, nr 3, s. 355–375.

Zyzik R., *Pojęcie osoby – jedno czy wiele?*, „Racjonalia”, 2012, nr 2, s. 5–31.

Żeber-Dzikowska I., *Kierunki przemian rodziny w Polsce w obliczu globalizacji*, „Drohiczyński Przegląd Naukowy”, 2013, nr 5, s. 155–184.

Żurawski T., *Świadomość wychowawcza a wykształcenie rodziców*, „Pedagogika Rodziny”, 2011, nr 1/2, s. 185–193.

NETOGRAFIA:

Apel Twojego Dziecka, [online:] <https://edukacja.fdds.pl/course/view.php?id=297>
[dostęp: 19.03.2022].

Nowak E., *Jak wychować syna? Jakie błędy popełniamy w wychowywaniu chłopca? Wspomnienia dorosłych mężczyzn*, Zwierciadło, 9.03.2021, [online:]
<https://zwierciadlo.pl/psychologia/124874,1,jakie-bledy-popolniamy-wychowujac-chlopcow-wspomnienia-doroslych-mezczyzn.read> [dostęp: 20.11.2021].

Postawa [w:] *Słownik Języka Polskiego*, [online:]
<https://sjp.pwn.pl/slowniki/postawa.html> [dostęp: 26.01.2019].

Pracowitość [w:] *Wielki słownik języka polskiego*, [online:]
<https://wsjp.pl/haslo/podglad/3869/pracowitosc> [dostęp: 16.12.22].

Praefero [w:] *Latin Dictionary&Grammar Resources*, [online:]
<http://latin-dictionary.net/definition/31218/praefero-praeferre-praetuli-praelatus>
[dostęp: 26.01.2018].

Preference [w:] *Oxford Dictionary*, [online:]
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/preference?q=preference>
[dostęp: 16.12.2022].

Preferować [w:] *Słownik Języka Polskiego*, [online:]
<https://sjp.pwn.pl/szukaj/preferowa%C4%87.html> [dostęp: 16.12.2022].

Vanier Institute of the Family, [online:] <https://vanierinstitute.ca> [dostęp: 27.04.2019].

SPIS WYKRESÓW, TABELI, RYSUNKÓW

Wykres 1. Miejsce zamieszkania badanych	84
Wykres 2. Ocena badanych sytuacji materialnej ich rodziny	85
Wykres 3. Zaangażowanie rodziców – rozmowy z dzieckiem.....	92
Wykres 4. Zaangażowanie rodziców – wspólny czas oraz uczestnictwo rodziców w podejmowanych przez dzieci aktywnościach	93
Wykres 5. Słaby nadzór – czas nieobecności dziecka w domu	97
Wykres 6. Niespójna dyscyplina	100
Wykres 7. Zachowania rodzicielskie – kary cielesne	102
Wykres 8. Wartości, które badani otrzymali od swoich rodziców, a obecnie przekazują swoim dzieciom	103
Wykres 9. Definicja zaangażowania wychowawczego w opinii badanych.....	110
Wykres 10. Ocena zaangażowania rodziców w sprawy ważne dla dziecka.....	111
Wykres 11. Refleksja wychowawcza w opinii rodziców	113
Wykres 12. Skąd czerpie Pan/Pani wiedzę dotyczącą wychowania dziecka?.....	114
Wykres 13. W jakich sytuacjach najczęściej nagradza Pan/Pani swoje dziecko?.....	123
Wykres 14. W jakich sytuacjach najczęściej karze Pan/Pani swoje dziecko?.....	124
Tabela 1. Praktyki religijne badanych oraz ich wyznanie	87
Tabela 2. Zachowania rodzicielskie – pozytywne rodzicielstwo (analiza częstości).....	95
Tabela 3. Różnice w zakresie zachowań rodzicielskich w zależności od religijności jako przekazywanej wartości	106
Tabela 4. Korelacje pomiędzy oceną zaangażowania przez rodziców w sprawy ważne dla dziecka a zachowaniami rodzicielskimi	112
Tabela 5. Zależność pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a źródłami wiedzy pedagogicznej	117
Tabela 6. Różnice w zakresie zachowań rodzicielskich w zależności od wyboru programów telewizyjnych jako źródła wiedzy na temat wychowania	118
Tabela 7. Korelacje pomiędzy wykształceniem a zachowaniami rodzicielskimi.....	121
Tabela 8. Zależność pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a sytuacjami, w których badani stosują kary wobec swoich dzieci	129
Tabela 9. Różnice międzypłciowe w zakresie zachowań rodzicielskich.....	130

Tabela 10. Korelacje pomiędzy wykształceniem a poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową	133
Rysunek 1. Rozwój teorii wychowania - lata heterogeniczności	47
Rysunek 2. Przyjęta teoria konstruowania preferencji	47
Rysunek 3. Preferencje w podejmowaniu decyzji	52

ANEKSY

1. Kwestionariusz ankiety: „Preferencje wychowawcze rodziców” (PWR)

mgr Paulina Rzewucka

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Kwestionariusz ankiety Preferencje wychowawcze rodziców

Jestem doktorantką na kierunku nauki o rodzinie Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie. Przygotowuję pracę na temat preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym (klasy I-III).

Zwracam się z prośbą o wypełnienie ankiety przez osoby wychowujące przynajmniej jedno dziecko uczęszczające do klasy I, II lub III szkoły podstawowej.

Badania są anonimowe, a ich wyniki wykorzystane zostaną wyłącznie do celów analizy naukowej. Uprzejmie proszę o udzielenie szczerych i wyczerpujących odpowiedzi. W pytaniach można udzielić TYLKO jednej odpowiedzi, chyba że zaznaczono inaczej.

CZĘŚĆ I

1. **Płeć:** a) kobieta b) mężczyzna
2. **Wiek:**,
3. **Miejsce zamieszkania:**
 - a) wieś
 - b) małe miasto (do 100 tys. mieszkańców)
 - c) duże miasto (powyżej 100 tys. mieszkańców).
4. **Struktura gospodarstwa domowego (osoby zamieszkujące razem):**
 - a) rodzice i dziecko/dzieci
 - b) rodzice, dziecko/dzieci, babcia
 - c) rodzice dziecko/dzieci, dziadek
 - d) rodzice, dziecko/dzieci, dziadkowie (babcia i dziadek)
 - e) inne (jakie?).....
5. **Wykształcenie:**

- a) podstawowe
- b) zasadnicze zawodowe
- c) średnie
- d) wyższe zawodowe (licencjat/inżynier)
- e) wyższe magisterskie
- f) doktor, doktor habilitowany, profesor.

6. Czy posiada Pan/Pani wykształcenie pedagogiczne: a) tak b) nie

7. Jest Pan/Pani:

- a) wierzący praktykujący
- b) wierzący niepraktykujący
- c) niewierzący.

8. Jeśli jest Pan/Pani osobą wierzącą, proszę podać wyznanie:

- a) katolik
- b) prawosławny
- c) wyznawca judaizmu
- d) inne (jakie?)..... .

9. Jeśli jest Pan/Pani w związku formalnym, proszę podać

staż:..... .

10. Liczba dzieci w rodzinie

11. Ile Pana/Pani dzieci uczy się obecnie w klasie:

I	0	1 dziecko	2 dzieci
II	0	1 dziecko	2 dzieci
III	0	1 dziecko	2 dzieci.

12. Ile Pana/Pani dzieci uczy się w szkole:

publicznej	0	1 dziecko	2 dzieci
niepublicznej	0	1 dziecko	2 dzieci.

13. Jak ocenia Pan/Pani sytuację materialną swojej rodziny:

- a) niewystarczająca
- b) wystarczająca
- c) bardzo dobra.

CZĘŚĆ II

14. W jakich sytuacjach najczęściej nagradza Pan/Pani swoje dziecko (można wybrać więcej niż 1 odpowiedź):

- a) za dobre oceny w szkole
- b) za dobre zachowanie w szkole
- c) za wypełnianie obowiązków domowych
- d) za sukcesy szkolne
- e) za bycie grzecznym i posłusznym w domu
- f) za dobre zachowanie poza domem i szkołą
- g) nie stosuję nagród w wychowaniu.

15. W jakich sytuacjach najczęściej karze Pan/Pani swoje dziecko (można wybrać więcej niż 1 odpowiedź):

- a) za złe oceny w szkole
- b) za złe zachowanie w szkole
- c) za niewypełnianie obowiązków domowych
- d) za porażki
- e) za bycie niegrzecznym i nieposłusznym w domu
- f) za złe zachowanie poza domem i szkołą
- g) nie stosuję kar w wychowaniu.

16. W jakim stopniu zgadza się Pan/Pani ze stwierdzeniem:

	1. Zdecydowanie się zgadzam	2. Raczej się zgadzam	3. Raczej się nie zgadzam	4. Zdecydow anie się nie zgadzam	5. Nie mam zdania
„Nagrody i kary w wychowaniu są ważnym narzędziem pracy z dzieckiem.”	1	2	3	4	5
„Moje zachowania rodzicielskie wymagają ode mnie	1	2	3	4	5

zastanowienia i refleksji.”					
„Jeżeli popełniłem(-am) błąd względem dziecka, np. niesłusznie się zdenerwowałem/a, przepraszam swoje dziecko.”	1	2	3	4	5
„Jako rodzic cały czas powinienem dokształcać się w dziedzinie wychowania.”	1	2	3	4	5
„Wiem, jak wychowywać swoje dziecko na podstawie tego, jak mnie wychowywali rodzice.”	1	2	3	4	5
„Wiem jak <u>NIE</u> wychowywać własnego dziecka, wyciągając wnioski z błędów wychowawczych moich rodziców.”	1	2	3	4	5
„Edukacja mojego dziecka jest bardzo ważna dla jego przyszłości.”	1	2	3	4	5

17. Czym Pana/Pani zdaniem jest refleksja wychowawcza? Proszę wskazać

Pana/Pani zdaniem najbardziej trafny opis:

- a) ogólnym namysłem nad działaniami wychowawczymi
- b) zastanawianiem się jakim jest się rodzicem
- c) rozważaniem swoich sukcesów i porażek jako rodzic
- d) namysłem nad każdym zachowaniem jako rodzic.

18. Skąd obecnie czerpie Pan/Pani wiedzę dotyczącą wychowania dziecka?

(Można wybrać więcej niż jedną odpowiedź):

- a) z Internetu
- b) z programów telewizyjnych
- c) z poradników dla rodziców
- d) z literatury naukowej
- e) od znajomych
- f) od teściów
- g) od moich rodziców
- h) od specjalistów, w tym nauczycieli
- i) z własnych doświadczenia bycia wychowanym
- j) inne (jakie?).....

19. Jakie wartości otrzymane od swoich rodziców przekazuje Pan/Pani swoim dzieciom? (Można wybrać więcej niż jedną odpowiedź):

- a) religijność
- b) patriotyzm
- c) opiekuńczość
- d) skromność
- e) wrażliwość
- f) pracowitość
- g) sprawiedliwość
- h) inne (jakie?).....

20. Jaki poziom wykształcenia chciał(a)by Pan/Pani, aby osiągnęło Pana/Pani dziecko?

- a) podstawowe
- b) zasadnicze zawodowe
- c) średnie
- d) wyższe zawodowe (licencjat/inżynier)
- e) wyższe magisterskie
- f) doktor, doktor habilitowany, profesor

g) nie mam zdania.

21. Czym jest dla Pana/Pani zaangażowanie wychowawcze? Proszę wskazać Pana/Pani zdaniem najbardziej trafny opis.

- a) interesowaniem się edukacją dziecka
- b) poświęceniem swojego wolnego czasu dla dziecka
- c) rozmowa z dzieckiem na różne tematy (przyjemne i trudne)
- d) wspólnym przeżywaniem ważnych chwil.

22. Jak ocenia Pan/Pani swoje zaangażowanie w sprawy/sytuacje istotne dla dziecka?

- f) bardzo duże
- g) duże
- h) średnie
- i) niskie
- j) bardzo niskie.

23. Co Pana/Pani zdaniem ma lub miało największe znaczenie dla kształtowania się Pana/Pani poglądów i przekonań dotyczących wychowywania dziecka? Dlaczego było lub jest to tak istotne?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Serdecznie dziękuję za poświęcany czas!

2. Kwestionariusz zachowań rodzicielskich „Alabama Parenting Questionnaire” (APQ)

Poniżej znajdują się zdania, które odnoszą się do życia w rodzinie. Proszę, aby Pan/Pani ocenił/a jak często opisane zachowania lub sytuacje zdarzają się w kontakcie z Pana/Pani dzieckiem.

Proszę o ustosunkowanie się do każdego z poniższych twierdzeń i otoczenie kółkiem odpowiedniej cyfry określającej, jak często dane zachowanie lub sytuacja występuje.

Możliwe odpowiedzi to: **1. Nigdy, 2. Prawie nigdy, 3. Czasami, 4. Często, 5. Bardzo często.**

		Nigdy	Prawie nigdy	Czasami	Często	Bardzo często
1	Przyjaźnie rozmawiam z moim dzieckiem.	1	2	3	4	5
2	Informuję dziecko o tym, że robi coś dobrze.	1	2	3	4	5
3	Grożę dziecku, że je ukarzę, a w rzeczywistości tego nie robię.	1	2	3	4	5
4	Jestem chętna/y do pomocy mojemu dziecku w działaniach, w które się angażuje (takich jak sport, harcerstwo, przykościelne grupy dla dzieci).	1	2	3	4	5
5	Nagradzam moje dziecko, albo daję mu coś ekstra, gdy jest posłuszne lub dobrze się zachowuje.	1	2	3	4	5
6	Moje dziecko, nie zostawia wiadomości, ani nie informuje mnie, dokąd wychodzi.	1	2	3	4	5
7	Gram albo robię inne przyjemne rzeczy z moim dzieckiem.	1	2	3	4	5

8	Moje dziecko, kiedy zrobi coś złego, próbuje mnie przekonać, aby go nie ukarać.	1	2	3	4	5
9	Pytam moje dziecko, jak minął mu/jej dzień w szkole.	1	2	3	4	5
10	Moje dziecko przebywa wieczorem poza domem, w czasie, kiedy powinno już być w domu.	1	2	3	4	5
11	Pomagam dziecku w odrabianiu pracy domowej.	1	2	3	4	5
12	Czuję, że skłanianie mojego dziecka do posłuszeństwa nie jest warte mojego trudu i się nie opłaca.	1	2	3	4	5
13	Gratuluję dziecku, kiedy zrobi coś dobrze.	1	2	3	4	5
14	Pytam dziecko, jakie ma plany na następny dzień.	1	2	3	4	5
15	Zawożę dziecko na dodatkowe zajęcia.	1	2	3	4	5
16	Chwalę dziecko, jeśli dobrze się zachowuje.	1	2	3	4	5
17	Moje dziecko pozostaje poza domem z kolegami/koleżankami, których nie znam.	1	2	3	4	5
18	Przytulam lub całuję moje dziecko, kiedy zrobi coś dobrze.	1	2	3	4	5
19	Moje dziecko wychodzi z domu bez ustalenia godziny powrotu.	1	2	3	4	5
20	Rozmawiam z dzieckiem o jego/jej kolegach/koleżankach.	1	2	3	4	5
21	Moje dziecko po zmierzchu przebywa poza domem bez dorosłego.	1	2	3	4	5

22	Szybko zwalniam moje dziecko z odbywania kary (np. przerywam restrykcje wcześniej niż to pierwotnie zapowiedziałam/em).	1	2	3	4	5
23	Moje dziecko pomaga w planowaniu zajęć rodzinnych.	1	2	3	4	5
24	Bywam tak zajęta/y, że zapominam, gdzie jest i co robi moje dziecko.	1	2	3	4	5
25	Moje dziecko nie jest karane, kiedy zrobiło coś złego.	1	2	3	4	5
26	Chodzę na wywiadówki, dni otwarte lub inne spotkania w szkole mojego dziecka.	1	2	3	4	5
27	Mówię dziecku, że lubię, kiedy pomaga w pracach domowych.	1	2	3	4	5
28	Nie sprawdzam, czy dziecko wróciło do domu o godzinie, o której powinno wrócić.	1	2	3	4	5
29	Nie mówię dziecku, dokąd wychodzę.	1	2	3	4	5
30	Moje dziecko wraca ze szkoły ponad godzinę później niż oczekiwałam/em.	1	2	3	4	5
31	Kara, którą wymierzam dziecku, zależy od mojego nastroju.	1	2	3	4	5
32	Moje dziecko pozostaje w domu bez nadzoru dorosłego.	1	2	3	4	5
33	Daję klapsa mojemu dziecku, kiedy zrobi coś złego.	1	2	3	4	5
34	Ignoruję moje dziecko po tym, kiedy zrobiło coś złego.	1	2	3	4	5
35	Potrząsam, szarpię dziecko, kiedy zrobiło coś złego.	1	2	3	4	5

36	W ramach kary odbieram dziecku przywileje lub kieszonkowe.	1	2	3	4	5
37	Wysyłam dziecko do jego pokoju w ramach kary.	1	2	3	4	5
38	Biję dziecko paskiem lub innym przedmiotem, kiedy zrobi coś złego.	1	2	3	4	5
39	Wrzeszczę, krzyczę na dziecko, kiedy zrobi coś złego.	1	2	3	4	5
40	Spokojnie tłumaczę dziecku, dlaczego jego/jej zachowanie było złe.	1	2	3	4	5
41	Jako karę stosuję siedzenie w wyznaczonym miejscu lub stanie w kącie przez określony czas.	1	2	3	4	5
42	Daję dziecku dodatkową pracę w ramach kary.	1	2	3	4	5

Bardzo dziękuję za poświęcony czas!