

MAŁGORZATA ŚWIĘCICKA

Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii

WPROWADZANIE STRUKTURY W ŻYCIU DZIECKA W UJĘCIU TEORII SAMOSTANOWIENIA¹⁾

Streszczenie: Celem artykułu jest analiza sposobu konceptualizacji pojęcia dostarczania struktury w teorii samostanowienia (*self determination theory*, SDT). Omówiono podstawowe założenia i tezy SDT dotyczące kształtowania się motywacji autonomicznej. Dokonuje się ono poprzez uwewnętrznienie pierwotnie zewnętrznej motywacji, któremu sprzyja zaspokojenie przez wychowawców podstawowych potrzeb dziecka: autonomii, bliskości i kompetencji. Potrzeba kompetencji jest zaspokajana poprzez dostarczanie struktury, czyli stwarzanie przez dorosłych warunków do radzenia sobie przez dziecko z rzeczywistością. Według SDT

warunkiem, aby strukturalizacja zachowania dziecka sprzyjała rozwojowi motywacji autonomicznej, jest równoczesne z dostarczaniem struktury wspieranie autonomii dziecka. W celu pokazania specyfiki ujęcia struktury w SDT, pojęcie to zostało skonfrontowane z innymi terminami, dotyczącymi podobnego obszaru oddziaływań rodzicielskich: rusztowaniem, kontrolą, dyscyplinowaniem i stawianiem granic.

Słowa kluczowe: teoria samostanowienia, motywacja autonomiczna, dostarczanie struktury, rusztowanie, kontrola rodzicielska.

WPROWADZENIE

Jednym z podstawowych wyzwań stojących przed praktyką wychowawczą jest poszukiwanie takich sposobów socjalizacji jednostki, aby była ona skłonna podejmować zadania stawiane przez społeczeństwo i przestrzegała obowiązujących reguł, z własnej woli, bez konieczności stosowania zewnętrznego przymusu. Teoria samostanowienia (*self determination theory*, SDT)²⁾ przedstawia propozycję, w jaki sposób można tego dokonać. Twórcy tej teorii uważają, że kluczową rolę w dobrowolnym podejmowaniu ważnych społecznie zadań odgrywa motywacja autonomiczna. Ten rodzaj motywacji rozwija się w dziecku pod wpływem wspierających autonomię oddziaływań rodziców i wychowawców (Deci, Ryan, 2008a; Ryan, Deci, 2017; Ryan, Deci, Vansteenkiste, 2016). SDT wskazuje na istnienie jeszcze innych oddziaływań rodzicielskich, mających znaczenie dla kształtowania się motywacji autonomicznej. Są to zaangażowanie

Adres do korespondencji: mswiec@psych.uw.edu.pl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2007-4256>.

¹⁾ Praca finansowana z funduszy Wydziału Psychologii UW, BST 181408/2017.

²⁾ Obszerne omówienie teorii samostanowienia znajdzie czytelnik w książce Ryan, Deci (2017).

rodzicielskie oraz dostarczanie struktury (Joussemet, Landry, Koestner, 2008; Ryan, Deci, 2017).

Celem tego artykułu jest analiza sposobu konceptualizacji pojęcia struktury w teorii samostanowienia. Dostarczaniu struktury poświęcili autorzy teorii niewiele rozważań. Również niezbyt dużo jest badań weryfikujących postulowaną przez autorów rolę tych oddziaływań w rozwoju dziecka. Wydaje się jednak, że warto temu pojęciu poświęcić więcej uwagi. Dostarczanie struktury, tak jak jest ono rozumiane w SDT, w istotny sposób poszerza rozumienie oddziaływań rodzicielskich, mających znaczenie nie tylko dla kształtowania się motywacji autonomicznej, ale także dla rozwoju szeroko rozumianych kompetencji dziecka. Ma dzięki temu zastosowanie praktyczne zarówno w wychowaniu i nauczaniu, jak i w terapii dzieci (Święcicka, 2018). Jako tło do pokazania, czym jest dostarczanie struktury, zostaną krótko omówione podstawowe założenia i tezy teorii samostanowienia, odnoszące się do kształtowania się motywacji autonomicznej.

KSZTAŁTOWANIE SIĘ MOTYWACJI AUTONOMICZNEJ W UJĘCIU SDT

Teoria samostanowienia stworzona przez Richarda M. Ryana i Edwarda L. Deci (2000; Deci, Ryan, 2008b; Ryan, Deci, 2017) mieści się w nurcie psychologii humanistyczno-fenomenologicznej i koncentruje się na badaniu warunków sprzyjających psychicznemu rozwojowi człowieka. Autorzy, w książce podsumowującej ich wieloletnie badania, piszą: „Teoria bada, w jaki sposób biologiczne, społeczne i kulturalne warunki wzmacniają, bądź osłabiają, inherentne zdolności człowieka do wzrostu, zaangażowania i dobrostanu” (Ryan, Deci, 2017, s. 3). SDT jest teorią organizmiczną, co oznacza, że jej autorzy przyjmują założenie o istnieniu naturalnych procesów rozwojowych prowadzących do wzrostu³. Zakładają, że dzięki procesom ewolucji człowiek został wyposażony w ciekawość, skłonność do aktywności fizycznej i do kontaktów społecznych. Stanowi to podstawę motywacji wewnętrznej uruchamiającej eksplorację, uczenie się, osiąganie kompetencji, a także poznawanie i asymilowanie norm i zasad społecznych (Ryan, Deci, 2017). Prawidłowy rozwój jednostki opiera się na optymalnym wykorzystaniu wewnętrznych procesów wzrostu, co jest możliwe dzięki odpowiednim oddziaływaniom środowiska wychowawczego, umożliwiającym zaspokojenie podstawowych ludzkich potrzeb. Według SDT istnieją trzy podstawowe potrzeby: autonomii, bliskości i kompetencji, które są zaspokajane odpowiednio przez wspieranie autonomii dziecka, zaangażowanie oraz dostarczanie struktury przez opiekunów (Joussemet, Landry, Koestner, 2008; Ryan, Deci, 2017; Ryan, Deci, Grolnick, 1995; Ryan, Deci, Vansteenkiste, 2016; Vansteenkiste, Ryan, 2013).

W pracach autorów SDT zasadnicze miejsce zajmują rozważania nad źródłami motywacji istotnej dla funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. Motywacja w ujęciu SDT nie jest zjawiskiem jednolitym. Jako kryterium wyodrębnienia typów motywacji przyjęto poczucie osoby wskazujące, na ile, podejmując działanie, ma ona poczucie, że czyni to zgodnie z własną wolą i własnymi wartościami, a więc czy jej

³ Założenie to jest charakterystyczne dla nurtu humanistycznego w psychologii. Jeden z głównych przedstawicieli tego nurtu, Carl Rogers, mówił o właściwej dla człowieka tendencji do samoaktualizacji, która oznacza naturalne dążenie jednostki ku wzrastaniu osobowości – jej złożoności, autonomii, elastyczności (Cervone, Pervin, 2011).

działanie jest podmiotowe, kierowane motywami wynikającymi z *ja* osoby (Deci, Ryan, 2008b). Motywacja nadaje energię i kierunek ludzkiemu działaniu, a rodzaj motywacji, jaką kieruje się człowiek, ma istotny wpływ na sposób i intensywność zaangażowania oraz towarzyszące temu samopoczucie i dalszy rozwój jednostki (Joussemet, Koestner, Lekes, Houlkford, 2004). Osoba zaangażowana i zadowolona ma szansę na pełniejszy rozwój niż bierna i niezadowolona (Deci, Ryan, 2008a).

SDT, jako teoria odwołująca się do fenomenologii, rozumie autonomię jako subiektywne doświadczenie wolności, autentyczności i wewnętrznego umiejscowienia przyczynowości (Ryan, Deci, Grolnick, 1995). Obecność tego doświadczenia, bądź jego brak, wskazuje na rodzaj motywacji, jaką jednostka się kieruje, wykonując dane działanie. Biorąc pod uwagę to kryterium, autorzy dokonali zróżnicowania motywacji na autonomiczną – związaną z *ja* jednostki oraz kontrolowaną związaną z naciskiem zewnętrznym.

Punktem wyjścia badań nad typami motywacji były studia nad funkcjonującymi w psychologii konstruktami motywacji wewnętrznej i zewnętrznej (Ryan, Deci, 2017). Motywacja wewnętrzna jest w psychologii rozumiana jako pobudzająca do zachowań, które same w sobie mają dla jednostki znaczenie wzmacniające, takich jak zabawa czy eksploracja wynikająca z zainteresowania. Jednak, jak stwierdzają autorzy teorii, życie w społeczeństwie nie ogranicza się do zabawy i eksploracji, a jednostka zsocjalizowana podejmuje takie działania jak praca, zorganizowana instytucjonalnie nauka i szereg innych obowiązków, które nie są ze swej natury nagradzające. Ludzie podejmują je nie tylko pod wpływem zewnętrznego nacisku, czy bezpośrednio stosowanych wzmocnień, a więc kierując się motywacją zewnętrzną. Jest też tak, że dzięki oddziaływaniom socjalizacyjnym, pierwotnie zewnętrzna motywacja zostaje uwewnętrzniona i człowiek wykonuje swoje powinności bez bezpośredniego zewnętrznego przymusu. SDT wyróżnia kilka poziomów uwewnętrznienia motywacji, różniących się siłą i rodzajem związku uruchamianych motywów z *ja* jednostki.

W efekcie mówi się o pięciu typach motywacji: motywacja zewnętrzna, introjekcja, identyfikacja, integracja i motywacja wewnętrzna (Deci, Ryan, 2008b; Ryan, Deci, 2017). Motywacja zewnętrzna jest uruchamiana poprzez zapowiedź zewnętrznego wzmocnienia. Motywacja wewnętrzna oparta jest na spontanicznym zaangażowaniu jednostki wynikającym z dążenia do zaspokojenia naturalnych potrzeb. Pozostałe trzy typy odpowiadają różnym poziomom uwewnętrznienia motywacji pierwotnie zewnętrznej. Najmniej związana z *ja* jednostki jest introjekcja. Jest to motywacja oparta na poczuciu winy, wstydu, lęku przed karą lub dezaprobatą. W przypadku introjekcji do uruchomienia motywacji nie jest potrzebne działanie czynników zewnętrznych, ponieważ osoba znajduje się pod kontrolą wewnętrzną, chociaż odczuwaną jako obca, narzucona. Zachowaniom motywowanym przez introjekcję zwykle towarzyszy poczucie napięcia, wewnętrznego przymusu i konfliktu. Motywacja zewnętrzna i introjekcja są wspólnie określane przez twórców SDT jako motywacja kontrolowana, ponieważ jednostka działająca pod ich wpływem nie doświadcza poczucia autonomii.

Pozostałe typy motywacji uruchamiają zachowania, którym towarzyszy poczucie autonomii i są określane wspólnie jako motywacja autonomiczna. To co je różni, to stopień związku z *ja* jednostki. Słabiej z *ja* jest związana identyfikacja. Opiera się ona na uwewnętrznionych zewnętrznych normach i standardach, z którymi jednostka się zgadza, ale nie uważa ich za własne. Integracja oznacza motywację w najwyższym stopniu autonomiczną, powstałą dzięki włączeniu zewnętrznych reguł i wartości do własnego systemu przekonań. Na poziomie fenomenologicznym nie ma różnic mię-

dzy integracją a motywacją wewnętrzną. Podczas działania wynikającego z obu typów motywacji jednostka doświadcza autonomii. Różni je pochodzenie – integracja jest w pełni uwewnętrznioną motywacją zewnętrzną, a motywacja wewnętrzna stanowi wyposażenie ewolucyjne człowieka (Deci, Eghrari, Patrick, Leone, 1994; Ryan, Deci, 2017). Należy podkreślić, że autonomia nie oznacza samowoli, indywidualizmu, samolubności, niezależności. Działanie autonomiczne to takie, które jest zgodne zarówno z uwarunkowaniami zewnętrznymi, jak i z wewnętrznymi potrzebami oraz możliwościami (Ryan, Deci, Grolnick, 1995; Soenens i in., 2007).

Dla osób zajmujących się wychowaniem szczególnie interesujące są twierdzenia SDT, odnoszące się do opisu warunków niezbędnych do zinternalizowania zewnętrznej motywacji i przekształcenia jej w autonomiczną. Jak wspomniano, zasadniczym warunkiem jest stworzenie dziecku środowiska wychowawczego sprzyjającego zaspokojeniu podstawowych ludzkich potrzeb psychicznych: autonomii, bliskości i kompetencji. Twierdzenie to zostało potwierdzone wynikami licznych badań empirycznych (por. Ryan, Deci, Grolnick, 1995; Ryan, Deci, 2017; Ryan, Deci, Vansteenkiste, 2016). Najwięcej uwagi SDT poświęca potrzebie autonomii, uznając jej zaspokojenie za kluczowy warunek rozwoju motywacji autonomicznej. Wspieranie autonomii opiera się na akceptacji podmiotowości dziecka, jego indywidualnych właściwości i potrzeb. W życiu codziennym wyraża się w takich działaniach rodziców i wychowawców jak dawanie możliwości wyboru, zachęcanie do inicjatywy, branie pod uwagę perspektywy dziecka, minimalizowanie technik kontrolujących (Jousmet, Koestner, Lekes, Landry, 2005; Jousset, Landry, Koestner, 2008; Laurin, Jousmet, 2017; Ryan, Deci, 2017). Działając w takich warunkach, dziecko ma szansę doświadczyć autonomii, to znaczy poczuć, że działa z własnej woli i z własnej inicjatywy, a to sprzyja internalizacji motywacji do tych działań.

Wspieranie autonomii jest warunkiem, aby zaspokojenie pozostałych potrzeb: bliskości i kompetencji, skutkowało ukształtowaniem jednostki motywowanej autonomicznie (Ryan, Deci, Grolnick, 1995; Ryan, Deci, Vansteenkiste, 2016). Według SDT potrzeba bliskości jest zaspokajana poprzez zaangażowanie rodziców: dostępność rodzica, dawanie uwagi i opieki dziecku. Zaangażowanie może być realizowane przy jednoczesnym wspieraniu autonomii, o ile rodzice akceptują *ja* dziecka. Rodzice akceptujący stwarzają dziecku poczucie bezpieczeństwa w relacji, co umożliwia pełne zaspokojenie potrzeby bliskości (Ryan, Deci, Vansteenkiste, 2016). Zaangażowanie rodziców bez jednoczesnej akceptacji *ja* dziecka nie sprzyja doświadczaniu przez nie autonomii ani bliskości z rodzicem. Podobnie jest z potrzebą kompetencji, którą zgodnie z SDT zaspokajają wprowadzanie struktury w życie dziecka. Jeśli wprowadzaniu struktury nie towarzyszy wspieranie autonomii, potrzeba kompetencji nie może być w pełni zaspokojona. Zagadnienie to zostanie bardziej szczegółowo przedstawione w dalszej części artykułu.

DOSTARCZANIE STRUKTURY

Zgodnie z teorią samostanowienia wprowadzanie struktury jest rozumiane jako organizowanie środowiska w taki sposób, aby stworzyć odpowiednie warunki dla radzenia sobie dziecka z rzeczywistością. Dzięki temu dziecko ma możliwość rozwijania swoich umiejętności i doświadczania własnej skuteczności, zaspokajając w ten sposób naturalną potrzebę kompetencji (Ryan, Deci, 2017).

Struktura, czy strukturalizacja zachowania dziecka, jest wymieniana w literaturze jako jeden z ważnych wymiarów rodzicielstwa. Jest konceptualizowana przez różnych autorów jako przedstawianie dziecku jasnych i spójnych oczekiwań, wymagań i zasad, monitorowanie zachowania dziecka i dobra organizacja życia rodziny (por. Skinner, Johnson, Snyder, 2005). Specyfiką teorii samostanowienia jest ściśle powiązanie wprowadzania struktury ze wspieraniem autonomii. Wprowadzaniu struktury, które będzie sprzyjać kształtowaniu motywacji autonomicznej, musi towarzyszyć doświadczenie autonomii przez dziecko (Jang, Reeve, Decci, 2010). Dlatego wyjaśniając, czym jest struktura, autorzy SDT piszą nie tylko o stawianiu wymagań i formułowaniu zasad, ale podkreślają, że wprowadzane zasady powinny być zawsze uzasadniane, a dorosły powinien zawsze być gotowy do dialogu z dzieckiem. Ponadto dziecku należy przekazywać zrozumiałe i użyteczne informacje zwrotne. Podsumowując, można powiedzieć, że stawiając dziecku wymagania, należy stworzyć mu jak najbardziej dogodne warunki do ich realizacji, zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym. Wspierające autonomię zachowania rodziców sprzyjają dobremu samopoczuciu dziecka podczas realizacji stawianych mu zadań.

Wprowadzanie struktury uwzględnia indywidualne właściwości oraz możliwości rozwojowe dziecka. Na różnych etapach rozwoju odbywa się inaczej. W przypadku niemowlęcia będzie to np. dbanie o optymalny poziom stymulacji, dzięki czemu dziecko czuje się bezpiecznie i jest skłonne do eksploracji, a więc ma szansę na poszerzenie własnych kompetencji (Ryan, Deci, Grolnick, 1995). U dzieci starszych szczególnie znaczenie ma wprowadzanie struktury w sytuacjach edukacyjnych. Polega na komunikowaniu jasnych oczekiwań, z jednoczesnym ukierunkowaniem i wspieraniem działań związanych z uczeniem się (Farkas, Grolnick, 2010; Jang, Reeve, Decci, 2010). Oddziaływania rodzicielskie zapewniające dziecku strukturę charakteryzują się następującymi cechami: przewidywalność, dobra organizacja, elastyczność, wsparcie (Farkas, Grolnick, 2010). Przeciwnieństwem wprowadzania struktury jest nieprzewidywalne i chaotyczne zachowanie rodziców, powodujące, że dzieci nie wiedzą, co, jak i dlaczego powinny robić, a także brak wskazówek oraz narzędzi do wykonania zadania. W takich okolicznościach dzieci nie mają wpływu na efektywność swoich działań, co utrudnia rozwój kompetencji i poczucia własnej skuteczności (Farkas, Grolnick, 2010). Warto zwrócić uwagę, że autorzy SDT, mówiąc o rodzicach dostarczających strukturę, wskazują na taką ich cechę jak *przewidywalność*, natomiast nie używają określenia *konsekwencja*. Wydaje się, że pragną w ten sposób wskazać, że rodzice ci formułują jasne, stałe, oczekiwania oraz reguły postępowania, ale jednocześnie są w stanie elastycznie dostosować je do aktualnej sytuacji, stanu psychicznego i fizycznego dziecka. Rodzice wprowadzający strukturę nie tylko dbają, aby życie rodziny i dziecka było uporządkowane zgodnie z takimi obiektywnymi kryteriami, jak ustabilizowany rytm dnia, własne miejsce do pracy itp., ale organizując życie dziecka, uwzględniają jego właściwości (np. temperament), uczucia i potrzeby.

Czym jest wprowadzanie struktury według SDT, można zilustrować przykładem zachowania rodziców podczas odrabiania pracy domowej przez ich dziecko. Rodzice dostarczający strukturę dbają o to, żeby dziecko miało dobre warunki do pracy, odpowiednie miejsce, spokój. Zachęcają do nauki, pokazując, że nauka ma znaczenie w życiu, że jest interesująca. Ustalają z dzieckiem czas, kiedy powinno zabrać się do pracy, uwzględniając zdanie dziecka i inne okoliczności ważne, aby skończyć zadanie o odpowiedniej porze. W razie potrzeby udzielają dziecku pomocy. Egzekwują wykonanie pracy, przekazując czytelne i merytoryczne informacje zwrotne, pozbawione ocen. Je-

śli dziecko nie realizuje zadania, starają się unikać odwołań do własnego autorytetu, ogólnie obowiązujących zasad czy obietnicy nagrody, ale raczej wykorzystują dialog, aby zachęcić dziecko do pracy. Natomiast rodzice niedostarczający struktury to nie tylko tacy, którzy nie dbają o warunki pracy dziecka, nie udzielają pomocy, nie ustalają czasu odrabiania pracy domowej. Według SDT to także ci rodzice, którzy stawiają wymagania, ale ich nie uzasadniają, rozliczają z wykonania zadania, stosując kary i nagrody, a nie poprzez przekazanie informacji o wykonaniu, ustalają czas odrabiania lekcji arbitralnie, nie biorąc pod uwagę perspektywy dziecka.

Żeby lepiej wyjaśnić, czym jest wprowadzanie struktury w ujęciu SDT, w dalszej części artykułu zostanie to pojęcie odniesione do innych oddziaływań rodzicielskich, zawierających podobne elementy, ale opisywanych w innych kategoriach teoretycznych. Najbardziej zbliżonym do wprowadzania struktury konstruktem wydaje się rusztowanie – oddziaływanie także wiążące się z kształtowaniem kompetencji dziecka. Natomiast kontrola rodzicielska, dyscyplinowanie i stawianie granic zawierają w sobie strukturalizowanie zachowania dziecka, jednak sposób konceptualizacji wprowadzania struktury w życie dziecka odbiega od propozycji zawartej w SDT.

Dostarczanie struktury a rusztowanie (*scaffolding*)

Pojęcie rusztowania zostało zaproponowane przez Jerome'a Brunera i Davida Wooda (Wood, Bruner, Ross, 1976) i odnosi się do procesu, dzięki któremu dorośli udzielają dziecku pomocy w rozwiązywaniu problemu, dostosowując tę pomoc do jego możliwości i potrzeb (Schaffer, 2006). Pojęcie to nawiązuje do koncepcji strefy najbliższego rozwoju Wygotskiego (Carr, Pike, 2012). Tak dostarczanie struktury, jak rusztowanie służą rozwojowi kompetencji dziecka i zawierają podobne procesy. Przyjęło się używać pojęcia rusztowania w kontekście wspierania rozwoju poznawczego dziecka, natomiast wprowadzanie struktury odnosi się do znacznie szerszego zakresu umiejętności i sprawności. W badaniach empirycznych nad rusztowaniem zaobserwowano, że skuteczność udzielanej dziecku pomocy w rozwiązywaniu zadań jest związana ze skłonnością rodzica do wspierania autonomii, rozumianej zgodnie z SDT (Bernier, Carlson, Whipple, 2010; Hammond i in., 2012).

Dzieje się tak, ponieważ wspierając autonomię dziecka dorośli umożliwiają dziecku doświadczanie własnej sprawczości oraz tego, że jego indywidualność jest akceptowana. Sprzyja to wzbudzeniu autonomicznej motywacji do rozwiązywania zadania i autentycznemu zaangażowaniu się w działanie. Dzięki temu zostaje przezwyciężona największa trudność, jaką napotykają rodzice udzielający wsparcia dziecku w rozwiązywaniu zadania, tj. zachęcenie dziecka do współpracy. W badaniach nad rusztowaniem pokazano, że nie wystarczy prawidłowa strukturalizacja zadania poprzez np. dostosowanie sposobu podawania instrukcji do możliwości dziecka czy wskazanie hierarchii ważności elementów zadania. Naprawdę skuteczną pomoc wymaga wspierania autonomii, np. poprzez akceptację aktywnej roli dziecka w rozwiązywaniu zadania, ponieważ uruchomienie motywacji autonomicznej ułatwia mobilizację do pracy i zwiększa wytrwałość (Bernier, Carlson, Whipple, 2010; Neitzel, Dopkins Stright, 2003). Podobne wyniki uzyskano w badaniach nad znaczeniem wprowadzania struktury, ujmowanej w rozumieniu SDT, dla angażowania się uczniów w naukę szkolną (Jang, Reeve, Deci, 2010).

Wprowadzanie struktury a kontrola rodzicielska

Strukturalizacja zachowania dziecka, rozumiana jako wprowadzanie reguł, zasad, monitorowanie jego działania bywa utożsamiana z kontrolą rodzicielską (Soenens, Vansteenkiste, 2010). Konstrukty kontroli rodzicielskiej jest w literaturze psychologicznej różnorodnie definiowany, ponadto wymienia się różne formy i typy kontroli (por. Grolnick, Pomeratz, 2009). Jednym z istotnych rozróżnień jest podział na kontrolę psychologiczną i behawioralną (Barber, Stolz, Olsen, 2005; Laird, 2011; Soenens, Vansteenkiste, 2010). Istotą kontroli psychologicznej jest używanie, w celu kierowania zachowaniem dziecka, psychicznego przymusu, opartego na wzbudzaniu poczucia winy, groźby wycofania miłości, wzbudzaniu lęku oraz lekceważeniu własnego zdania i uczuć dziecka. W wielu badaniach wykazano niekorzystny wpływ kontroli psychologicznej na rozwój dziecka, zwłaszcza na powstawanie zaburzeń internalizacyjnych (por. Soenens, Vansteenkiste, 2010). Ten rodzaj kontroli jest, w sposób oczywisty, zaprzeczeniem wspierania autonomii, wobec czego strukturalizowanie zachowania dziecka przy użyciu kontroli psychologicznej nie jest tym, co autorzy SDT uznają za wprowadzanie struktury.

Kontrola behawioralna jest przeciwstawiana kontroli psychologicznej. Przyjmuje się, że odnosi się ona do starań rodziców, aby regulować i strukturalizować zachowanie dzieci poprzez przekazywanie zasad postępowania oraz monitorowanie ich zachowania, bez użycia nacisku psychicznego (Barber, 1996; Soenens, Vansteenkiste, 2010). Odmienność kontroli psychologicznej od kontroli behawioralnej bywa opisywane jako różnica między „kontrolą nad psychicznym światem dziecka a kontrolą nad jego zachowaniem” (Barber, Stolz, Olsen, 2005, s. 5). Kontrola behawioralna jest w różny sposób operacjonalizowana. Jako wskaźniki tego typu kontroli przyjmuje się sam fakt istnienia w rodzinie reguł, stosowanie wzmocnień dla uzyskania podporządkowania zasadom i wymaganiom, aż po wywieranie przymusu (Barber, Stolz, Olsen, 2005). Istnieją badania pokazujące, że kontrola behawioralna rozumiana jako ustalanie zasad i monitorowanie zachowania dziecka pełni pozytywną rolę w wychowaniu, ponieważ zapobiega powstawaniu zachowań antyspołecznych (Barber, Stolz, Olsen, 2005; Soenens, Vansteenkiste, 2010). Jednak kontrola zachowania za pomocą przymusu pełni rolę przeciwną, sprzyjając pojawianiu się u dziecka buntu i problemów antyspołecznych. Wykazały to m.in. badania Geralda Pattersona, będące podstawą sformułowanej przez tego badacza teorii wymuszania (*coersion theory*) (Dishion, Patterson, 2006). Ponieważ w pojęciu kontroli behawioralnej są zawarte różnorodne oddziaływania rodziców, nie wszystkie z nich odpowiadają wprowadzaniu struktury w rozumieniu SDT. Tylko wtedy kontrola behawioralna odpowiada znaczeniowo wprowadzaniu struktury, kiedy jest spełniony warunek wspierania autonomii dziecka podczas oddziaływań kontrolujących. Dlatego SDT odróżnia pojęcie kontroli od wprowadzania struktury.

Wendy Grolnick i Eva Pomeratz (2009) dokonały analizy różnych występujących w psychologii ujęć pojęcia kontroli. Doszły do wniosku, że pojęcie to jest używane w różnych kontekstach do określenia różnorodnych oddziaływań rodzicielskich, bez odniesienia do teorii rozwoju i wyjaśnienia mechanizmów związku między zachowaniami dziecka a oddziaływaniami rodziców. Aby ujedlinić rozumienie pojęcia kontroli rodzicielskiej i powiązać je z teorią, postulują zdefiniowanie go w kategoriach teorii samostanowienia. Mianowicie uważają, że kontrolą należy nazywać zachowania rodziców, będące przeciwieństwem wspierania autonomii, czyli narzucające wymaga-

nia i wymuszające określone zachowania dzieci. Natomiast zachowania mające pewne cechy kontroli, np. stawianie wymagań, formułowanie oczekiwań, ale które są realizowane przy jednoczesnym wspieraniu autonomii dziecka, stanowią właśnie przejaw wprowadzania struktury.

Przeciwieństwem wprowadzania struktury w życie dziecka jest środowisko chaotyczne, a przeciwieństwem wspierania autonomii – kontrolujące. Według założeń SDT wspieranie autonomii i wprowadzanie struktury są odrębnymi wymiarami oddziaływań rodzicielskich. Oddziaływania związane z wprowadzaniem struktury można zatem umiejscowić na kontinuum od autonomicznej struktury do kontrolującej struktury. Jak wskazują wyniki badań, najlepsze efekty z punktu widzenia rozwoju człowieka daje wysokie wspieranie autonomii współwystępujące z wysoką strukturą (Jang, Reeve, Decci, 2010; Ryan, Deci, Vansteenkiste, 2016).

Wprowadzanie struktury a dyscyplinowanie dzieci

Poza pojęciem kontroli z wprowadzaniem struktury kojarzą się pojęcia stawiania granic i dyscyplinowania. Dyscyplinowanie jest najczęściej definiowane jako stosowanie oddziaływań zniechęcających dzieci do podejmowania nieakceptowanych zachowań (Locke, Prinz, 2002). Oddziaływania mieszczące się pojęciu dyscyplinowania są różnorodne. W literaturze mówi się o efektywnych i nieefektywnych metodach dyscyplinowania. Nieefektywne to oddziaływania karzące, surowe, wymuszające. Do efektywnych praktyk dyscyplinujących są zaliczane te zachęcające dzieci do właściwych zachowań, takie jak bezpośrednie wzmacnianie pozytywnych zachowań, wyjaśnianie, przedstawianie jasnych zasad i wymagań. Ale także krótkie wycofanie przywilejów czy metodę time-out (wycofanie dziecka z dostarczającego pozytywnych wzmocnień środowiska). Oddziaływania wymieniane jako nieefektywne w sposób oczywisty stoją w sprzeczności ze wspieraniem autonomii, a więc także nie są przykładami dostarczania autonomicznej struktury. Natomiast, jak widać, wśród efektywnych praktyk dyscyplinujących są wymieniane takie, które są zgodne z pojęciem wprowadzania struktury (wyjaśnianie, stawianie jasnych wymagań), ale także takie, które są z tym pojęciem sprzeczne (wzmocnienia pozytywne i negatywne, nawet tak „łagodne” jak time-out). Zdaniem autorów teorii samostanowienia wszelkie oddziaływania oparte na wzmocnieniach utrudniają związanie wzmacnianej aktywności z *ja*, a więc nie sprzyjają wzbudzeniu motywacji autonomicznej. Mogą wobec tego dawać krótkotrwały efekt w postaci zaprzestania przez dziecko niepożądanego działania, ale nie wpływają korzystnie na internalizację przekazywanej przez dorosłego zasady i nie przyczyniają się do rozwoju motywacji autonomicznej (Ryan, Deci, 2017).

Wprowadzanie struktury a stawianie granic

Stawianie dziecku granic wynika z tego, że dorośli postrzegają niektóre dążenia dzieci jako niedające się zrealizować, niebezpieczne, bądź niezgodne z zasadami społecznymi i uważają, że nie należy dopuścić do ich realizacji (Koestner, Ryan, Barnieri, Holt, 1984). We współczesnej literaturze rzadko ta forma kontroli rodzicielskiej jest przedmiotem analiz. W Polsce pojęcie stawiania granic dziecku jest w powszechnym użyciu. Z doświadczeń klinicznych autorki artykułu wynika, że w radach przekazywanych rodzicom przez profesjonalistów często jest formułowany postulat stawiania granic. Rodzice rozumieją go jako konieczność wyznaczenia pewnych warunków gra-

nicznych, poza które dziecko nie powinno się posunąć, i które powinny być konsekwentnie egzekwowane. Na przykład granicą może być termin powrotu do domu, czas spędzany przy komputerze, stopień bałaganu w pokoju, jaki może być tolerowany. Nieprzestrzeganie tych warunków wiąże się z konsekwencjami dla dziecka, głównie stosowaniem negatywnych wzmocnień („szlaban na komputer”).

O stawianiu granic jest mowa w innym obszarze psychologii, niż dotyczący oddziaływań rodzicielskich, a mianowicie w literaturze dotyczącej zasad prowadzenia niedyrektywnej psychoterapii dzieci (Axline, 1969; Landreth, 2016). Stawianie granic jest tam przedstawiane jako niezbędne i mające dużą wartość terapeutyczną. Dotyczy jedynie niewielkiego zakresu bezwzględnie zakazanych zachowań, związanych głównie z bezpieczeństwem dziecka i otoczenia, oraz jest realizowane w kontekście akceptującej relacji terapeutycznej i podmiotowego traktowania dziecka. Terapeuta wspiera dziecko, aby dało radę przestrzegać ograniczeń, stwarza mu odpowiednie do tego warunki fizyczne i psychiczne. Uzasadnia wprowadzone ograniczenia i bierze pod uwagę perspektywę dziecka, dopuszczając do wyrażenia przez nie jego poglądów i uczuć.

Oczywiście nie można oczekiwać, że zachowania rodzica będą takie same jak terapeuty, jest to niemożliwe i niepotrzebne. Jednak zachowania terapeuty mogą być wskazówką, jak stawiać granice, zachowując poczucie autonomii dziecka. Stawianie granic może być równoznaczne z wprowadzaniem struktury, jeśli zostaną spełnione odpowiednie warunki. Granice nie powinny być ustalane arbitralnie, w sposób niezrozumiały dla dziecka i bez uwzględnienia jego potrzeb. Nie powinny być egzekwowane za pomocą wzmocnień. A przede wszystkim rodzice powinni wspierać dziecko w podporządkowaniu się ograniczeniom. Bardzo istotne jest, aby wewnątrz granic nie panował chaos, to znaczy, aby dziecko nie tylko znało granice, poza które nie wolno wychodzić, ale żeby wiedziało, jak powinno zachować się wewnątrz granic.

PODSUMOWANIE

Zaprezentowane tu poglądy mogą budzić wątpliwości i prowokować pytania, takie jak: czy rzeczywiście można wychować dziecko bez stosowania wzmocnień? czy warto pozbawiać dziecko nagród? czy nie należy czasem odwołać się po prostu do autorytetu, żeby skłonić dziecko do pożądanego zachowania? Odpowiadając na te wątpliwości, należy podkreślić, że autorzy teorii samostanowienia nie są radykalni w swoich poglądach i mają świadomość realiów. Dlatego w ich postulatach jest mowa o minimalizowaniu środków kontrolujących, a nie o całkowitej rezygnacji z nich. Podkreślają, że dziecko potrzebuje ukierunkowania ze strony rodziców i są zdecydowanie przeciwni permissywiźmowi. Uważają, że oddziaływania kontrolujące są szczególnie niebezpieczne, jeżeli wynikają z przekonania rodziców, że nadrzędnym celem wychowania jest posłuszeństwo dziecka. Gdy rodzice za cel swoich oddziaływań wychowawczych uznają ukształtowanie jednostki odpowiedzialnej, zdolnej do dokonywania samodzielnych wyborów, to zachowania kontrolujące będą stanowiły pewien element środowiska wspierającego autonomię i nie będą sprzeczne z wprowadzaniem struktury.

Przedstawione rozważania mogą być użyteczne dla psychologów praktyków zwłaszcza w ich pracy z rodzicami. Z postulatów SDT dotyczących wprowadzania struktury w wychowaniu wynika wiele konkretnych sugestii odnośnie do tego, jak zachowywać się w interakcji z dzieckiem, jak organizować życie dziecka i rodziny, aby wspierać kształtowanie się uwewnętrznionej motywacji do działań zgodnych z za-

sadami społecznymi. Poza konkretnymi wskazówkami, które można przekazywać rodzicom w ramach psychoedukacji, z teorii samostanowienia wynikają sugestie do bardziej pogłębionej pracy terapeutycznej z rodzicami, obejmującej m.in. ich własne poczucie autonomii, motywację do rodzicielstwa, czy sposób postrzegania ich dziecka (por. Hajal, Teti, Cole, Ram, 2019; Jungert, Landry, Joussemet, Mageau, Gingras, Koestner, 2015; Ryan, Deci, 2008). Wprowadzanie struktury w rozumieniu SDT może być niezwykle przydatne psychologowi w prowadzeniu terapii dzieci, zwłaszcza mających problemy w samokontroli, przejawiających objawy ADHD, zachowania opozycyjno-buntownicze czy zaburzenia zachowania (Święcicka, 2018). Doświadczenia z pracy klinicznej autorki artykułu oraz dane z nielicznych dotychczas prowadzonych badań wskazują, że warto prowadzić prace badawcze nad zastosowaniami klinicznymi teorii samostanowienia w pracy z dziećmi i rodzinami.

BIBLIOGRAFIA

- Axline, V.M. (1969). *Play therapy*. New York: Ballantine Books, Inc.
- Barber, B.K. (1996). Parental psychological control. Revisiting the neglected construct. *Child Development, 67*, 3296–3319.
- Barber, B.K., Stolz, H.E., Olsen, J.A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 70*(4), 1–137.
- Bernier, A., Carlson, S.M., Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development, 81*, 326–339. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x.
- Carr, A., Pike, A. (2012). Maternal scaffolding behavior: Links with parenting style and maternal education. *Developmental Psychology, 48*(2), 543–551.
- Cervone, D., Pervin, L.A. (2011). *Osobowość. Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C., Leone, D.R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*(1), 120–142.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*(1), 14–23.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182–185.
- Dishion, D.J., Patterson, G.R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. W: D. Cicchetti, D.J. Cohen (red.), *Developmental psychology* (s. 503–541). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Farkas, M.S., Grolnick, W.S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion, 34*, 266–279.
- Grolnick, W.S., Gurland, S.T., DeCourey, W., Jacon, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology, 38*(1), 143–155.
- Grolnick, W.S., Pomerantz, E.M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*(3), 165–170.
- Hajal, N.J., Teti, D.M., Cole, P.M., Ram, N. (2019). Maternal emotion, motivation, and regulation during real-world parenting challenges. *Journal of Family Psychology, 33*(1), 109–120.
- Hammond, S.I., Muller, U., Carpendale, J.M., Bibok, M.B., Libermann-Finestone, D.P. (2012). The effects of parental scaffolding on preschoolers' executive function. *Developmental Psychology, 48*(1), 271–281.

- Jang, H., Reeve, J., Decci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., Houliort, N. (2004). Introducing uninteresting tasks to children: A comparison of the effects of rewards and autonomy support. *Journal of Personality*, 72(1), 139–166.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73(5), 1216–1235.
- Joussemet, M., Landry, R., Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, 49, 194–200.
- Jungert, T., Landry, R., Joussemet, M., Mageau, G., Gingras, I., Koestner, R. (2015). Autonomous and controlled motivation for parenting: Associations with parent and child outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 1932–1942.
- Koestner, R., Ryan, R.M., Barnieri, F., Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233–248.
- Landreth, G.L. (2016). *Terapia zabawą*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Laird, R.D. (2011). Correlates and antecedents of parental psychological control in early adolescence. *Parenting: Science and Practice*, 11, 72–86.
- Laurin, J.C., Joussemet, M. (2017). Parental autonomy-supportive practices and toddlers' rule internalization: A prospective observational study. *Motivation and Emotion*. doi: 10.1007/s11031-017-9627-5.
- Locke, L.M., Prinz, R.J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review*, 22, 895–929.
- Neitzel, C., Dopkins Stright, A. (2003). Mothers' scaffolding of children's problem solving: Establishing a foundation of academic self-regulatory competence. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 147–159.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York–London: The Guilford Press.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychologist*, 49(3), 86–93.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R.M., Deci, E.L., Grolnick, W. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to developmental psychopathology. W: D. Cicchetti (red.), *Developmental Psychopathology* (t. 1, s. 618–655). New York: John Wiley & Sons.
- Ryan, R.M., Deci, E.L., Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. W: D. Cicchetti (red.), *Developmental psychopathology. Theory and method* (t. 1, wyd. 3, s. 385–438). New York: John Wiley & Sons.
- Skinner, E., Johnson, S., Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 175–205.
- Schafer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., Ryan, R.M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633–646.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-de-

- termination theory. *Developmental Review*, 30, 74–99.
- Święcicka, M. (2018). Rozważania o rozwijaniu kompetencji dzieci w relacji z rodzicami i terapeutą. W: M. Święcicka (red.), *W relacji. Studia z psychologii klinicznej dziecka 30 lat później* (s. 29–45). Warszawa: Paradygmat.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280.
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

PROVISION OF STRUCTURE IN EDUCATIONAL CONTEXT: PERSPECTIVE OF SELF-DETERMINATION THEORY

Abstract: The aim of the article is to analyze the concept of a parent's provision of structure as proposed in the Self-Determination Theory (SDT). Basic assumptions and thesis of SDT concerning autonomous motivation are discussed. According to SDT, autonomous motivation develops by internalization of initially externalized motivation. Parents can facilitate this process by responding to a child's basic psychological needs: autonomy, relatedness and competence. The need for competence is satisfied by providing a structure,

which allows children to feel in control of their environment. Parental structure promotes development of autonomous motivation only when parental support is present. In the article the concept of providing a structure is linked to other similar constructs: scaffolding, control and setting limits, to show the specificity of the SDT perspective.

Keywords: Self-Determination Theory (SDT), autonomous motivation, provision of structure, scaffolding, parental control.