

KATARZYNA BARANI

Studium Pedagogiczne, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Teacher Training Centre, Jagiellonian University, Kraków
e-mail: katarzyna.barani@uj.edu.pl

BARBARA SZMIGIELSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Kraków

Komunikacja zadaniowa między matką a dzieckiem jako predyktor radzenia sobie dziecka przedszkolnego w sytuacjach trudnych

Mother-child communication style during the task as a predictor of child's dealing with difficulties

Summary. The article deals with the influence of the parent-child task-oriented communication style on the child's behaviour during public performance. The research was based on children's public performance and the analysis of mother-child task-oriented communication. The results show that children of mothers who have a high task partnership level, low annoyance, and who are less awkward deal better with difficulties. Those children are more successful in tasks connected with collaboration with their parent. It could also be stated that children from the above-mentioned group are more task-oriented during public performance.

Słowa kluczowe: komunikacja zadaniowa, relacja matka–dziecko, sytuacje trudne, wystąpienia publiczne

Key words: task-oriented communication, mother–child relationship, difficult situation, public performance

WPROWADZENIE

Dziecko nabywa zdolności samoregulacyjnych w sytuacjach społecznych w toku długotrwałej interakcji ze znaczącymi osobami dorosłymi, głównie z rodzicami. Rodzina jest pierwszym miejscem, w którym kształtuje się obraz siebie dziecka, jego zdolności autoprezentacyjne i postawa wobec trudności. Rodzic bywa zazwyczaj pierwszym ważnym modelem stanowiącym dla dziecka wzór w uczeniu się przez obserwację (Bandura, 2007). Wspólne działanie w diadzie z dorosłym prowadzi

do znacznego postępu w rozwoju poznawczym, szczególnie gdy partner wykazuje wyższy poziom kompetencji, a działania odbywają się w strefie najbliższego rozwoju dziecka (Cole, 1995; Wygotski, 1995). Prowadzi ona również do stopniowego rozwijania kompetencji emocjonalnych, które pozwalają radzić sobie z różnymi sytuacjami trudnymi, także w kontekście edukacyjnym.

Sytuacje trudne to takie, w których zostaje naruszona równowaga pomiędzy oczekiwaniami ze strony otoczenia a możliwościami jednostki. Naruszenie tej równowagi sprawia, że

konieczne jest wytworzenie nowej koordynacji (Tyszkowa, 1977; 1986). To powoduje przeciążenie systemu regulacji, którego konsekwencją jest odczuwanie stresu i negatywnych emocji. Zakłócenie równowagi może przybierać różne formy w zależności od rodzaju sytuacji i cech indywidualnych. Sytuacje ekspozycji społecznej, w tym wystąpienia publiczne, są specyficznymi rodzajami okoliczności, w których uwaga grupy osób jest skupiona na zachowaniu jednostki. W związku z antycypowaną negatywną oceną tych zachowań i pojawiającym się przed nią lękiem mogą być one uznawane za sytuacje trudne, zarówno dla dorosłych, jak i – na pewnym etapie rozwoju – dla dzieci. Wystąpienia publiczne zostały wielokrotnie uznane w badaniach za jedne z najtrudniejszych sytuacji szkolnych (Simon, Martens, 1979), dlatego wydaje się, że należy poświęcić im szczególną uwagę. Wystąpienia wywołują zazwyczaj bardzo silne, najczęściej ambiwalentne emocje. Z jednej strony istnieje silna motywacja autoprezentacyjna, a z drugiej lęk przed porażką na oczach audytorium, co powoduje konflikt wewnętrzny. Jakość rozwiązania konfliktu zależy od zasobów wewnętrznych jednostki, którymi są między innymi dyspozycje psychiczne nabyte w kontekście relacji społecznych.

Wiele teorii psychologicznych wskazuje na doniosłość kontekstu społecznego w rozwoju poznawczym (Brzezińska, 2000; Tomasello, 2002). Brzezińska podkreśla, że w toku „trwającej od początku życia wymiany zachodzi proces dopasowywania się człowieka do wzoru zachowania opiekunów i jednocześnie proces dopasowywania się działań opiekunów do wzoru aktywności dziecka” (Brzezińska, 2000: 16). Długoterminowe skutki wspólnego działania z rodzicem, oprócz rozwoju poznawczego, zaznaczają się w takich obszarach, jak obraz siebie, samoocena, potrzeba aprobaty społecznej, style atrybucji własnych sukcesów i porażek. Według Schaffera (1994; 2005) społeczny kontekst rozwoju poznawczego tworzą epizody wzajemnego zaangażowania, w ramach których rodzic i dziecko wspólnie poświęcają uwagę jednemu problemowi. Pomoc dorosłego w rozwiązaniu tego

problemu sprawia, że dziecko przechodzi na wyższy poziom kompetencji w radzeniu sobie z wymaganiami otoczenia. Funkcja rodzica polega na poszerzaniu repertuaru zachowań dziecka w ramach tego epizodu, a to oznacza również ogólne wsparcie rozwoju. Schaffer podkreśla, że „umiejętności społeczne, aby mogły zostać nabyte i się rozwinać, wymagają kontekstu interpersonalnego, ponieważ zdolność do umiejętnego postępowania z innymi osobami może powstać jedynie podczas interakcji społecznej i do pewnego stopnia uzależniona jest od wsparcia i kooperacji ze strony partnerów dziecka” (Schaffer, 1994: 155).

Interakcje między rodzicem a dzieckiem, kształtując osobowość dziecka, mają wpływ na to, jak radzi sobie ono z sytuacjami trudnymi. Dokładniejszego wyjaśnienia tego mechanizmu dostarcza teoria Wygotskiego (1995), który twierdzi, że werbalna regulacja ze strony dorosłych zostaje zinternalizowana jako werbalna samoregulacja. W ten sposób przebiega proces dojrzewania mechanizmów regulacji własnych czynności. Choć teoria Wygotskiego odnosi się do wielu złożonych procesów nabywania nowych kompetencji, to schemat internalizacji i sposoby reorganizacji psychicznego nastawienia dziecka do problemów wymagają wciąż bardziej szczegółowych analiz i odniesienia do konkretnych, specyficznych sytuacji współpracy.

Badania dotyczące wpływu obecności rodzica na jakość wykonania zadania przez dziecko mają na celu głównie wyjaśnienie rezultatów internalizacji, które miałyby się objawić w sytuacji samodzielnego zmagania się z zadaniem. Ich wyniki jednak nie prowadzą do jednoznacznych wniosków. Niektóre badania dotyczące wpływu poziomu kontroli zachowań dziecka przez rodzica wskazują na to, że miara skuteczności nauczania przez rodzica, a zarazem efektywności samodzielnej pracy dziecka, jest powiązana ze stopniem kontroli działań dziecka w przypadku wspólnej pracy (Wood, Bruner, Ross, 1976; Freund, 1990). Obustronne zaangażowanie w wykonywanie zadania z dorosłym okazało się bezpośrednio odpowiedzialne za wzrost poziomu wykonania zadania przez dziecko bez pomocy dorosłego.

Są jednak również badania, które dostarczają niejednoznacznych wyników (Henderson, 1984; Rogoff, Ellis, Gardner, 1984) lub też nie potwierdzają powyższych zależności – samodzielne rozwiązywanie problemów okazuje się tak samo skuteczne, jak to wykonywane pod przewodnictwem dorosłego (Kontos, Nicholas, 1986).

Żeby zrozumieć ten mechanizm, należałoby opisać i przeanalizować naturę wkładu dorosłego w poszerzanie dziecięcych umiejętności oraz porównać skuteczność różnych rodzajów takiego udziału. Dlatego – jak postuluje Schaffer (1994) – projekty badawcze powinny odejść od badań porównujących prace samego dziecka z sytuacją współpracy z dorosłym, a położyć większy nacisk na różnicowanie tych sytuacji w zależności od używanych przez rodzica strategii współpracy w czasie interakcji z dzieckiem.

Zakładamy, że ważne staje się badanie zarówno stylu komunikacji, jak i ściśle z nimi sprzężonych postaw rodzicielskich. Wiele badań potwierdza na przykład, że dzieci, których rodzice częściej stosują strategie autorytatywne w komunikacji, mają wyższe kompetencje społeczne niż dzieci, których rodzice stosują strategie autorytarne (Baumrind, 1971; Belsky, Rovine, Taylor, 1984; Chen, Dong, Zhou, 1997; Liu, Li, 2000; Dekovic, Janssens, 1992; Kahen, Katz, Gottman, 1994; Kelley, Brownell, Campbell, 2000; Mills, Rubin, 1990). Z polskich badań wynika, że zarówno postawy rodzicielskie, jak i strategie radzenia sobie matki (w nieco większym stopniu niż ojca) w sytuacjach trudnych mają wpływ na styl radzenia sobie z problemami u ich dzieci. Postawa kochająca i ochraniająca wpływają na stosowanie przez dziecko strategii zadaniowej, natomiast postawa odrzucająca na stosowanie przez dziecko strategii unikowej w sytuacjach trudnych u dorastających dzieci. Predyktorem zadaniowej strategii radzenia sobie z trudnościami u dziecka okazała się strategia zadaniowa stosowana przez matkę, a unikowej – strategia agresywna i unikowa (Borecka-Biernat, 2010). Z kolei z badań Strzelczyk-Muszyńskiej (2010) wynika, że postawy ochraniająca, wymagająca oraz niekonse-

kwencji prezentowane przez matki powodują ukształtowanie się u dzieci łatwości funkcjonowania w sytuacji ekspozycji społecznych.

Według Frydrychowicz zadaniowe zachowania komunikacyjne to „zachowania prowadzące do efektywnego rozwiązania zadania służące wymianie treści pozasobistych” (Frydrychowicz, 2003: 15). Analiza stylu monitorowania przez rodzica dziecięcej aktywności dostarcza również wielu informacji na temat relacji rodzica z dzieckiem, ponieważ dochodzi w niej do wymiany ważnych treści osobistych. Za zadaniowe uznaje się: obustronną wymianę jak największej ilości informacji, uważne słuchanie partnera, dążenie do porozumienia i uzgodnienia optymalnego rozwiązania.

Komunikaty towarzyszące zadaniu stanowią różne konteksty wsparcia, które określają sposób zmagania się dziecka z trudnością. Szczególnie ważna u rodzica wydaje się zdolność do organizacji uwagi dziecka. Frydrychowicz (2003) podkreśla rolę odpowiedniego stylu komunikacji zadaniowej rodzica w rozwoju nastawienia zadaniowego dziecka w sytuacjach doświadczanych trudności. Autorka opisuje style komunikacji zadaniowej rodziców i dzieci, wskazując na ich różne wymiary. W odniesieniu do komunikacji dziecka są to:

1. Nastawienie zadaniowe dziecka – wyraża się w uważnym słuchaniu przez dziecko instrukcji rodzica i nastawieniu na odbiór informacji przez niego przekazywanych.
2. Pobudzenie emocjonalne dezorganizujące wykonanie zadania – odpowiada zachowaniom świadczącym o wysokim stopniu pobudzenia emocjonalnego: wyklócanie się, mówienie podniesionym głosem, pobudzenie ruchowe.
3. Rezygnacja z rozwiązania zadania – zaniechanie dalszych prób, skłonność dziecka do płaczu, okazywanie niepokoju.

Komunikacja zadaniowa rodzica jest opisana przez następujące trzy wymiary:

1. Partnerstwo zadaniowe – wyraża się w uważnym słuchaniu dziecka, staraniu się o najpełniejsze uchwycenie jego reakcji i możliwie dokładnym przekazaniu mu informacji zwrotnych.

2. Strofująca irytacja zakłócająca rozwiązanie zadania – opisuje zachowanie rodzica, który mówi podniesionym głosem, wykazuje tendencje do oceniania dziecka (np. „jesteś roztrzepany”, „jesteś niemądry”) oraz oskarża je, że nie stara się wykonać zadania.
3. Nieporadność w sytuacji zadaniowej – oznacza duży stopień niepewności związany z zadaniem. Rodzic jest speszony, ścisza głos, mówi, że nie potrafi dziecku przekazać instrukcji (Frydrychowicz, 2003: 15).

Wymiary te są z sobą silnie związane – zakłada się, że styl komunikacji zadaniowej dziecka stanowi konsekwencję doświadczeń komunikacyjnych z rodzicem prezentującym charakterystyczne dla siebie zachowanie w sytuacjach zadaniowych. Wciąż jednak brakuje silnych podstaw empirycznych do potwierdzenia powyższej tezy, stąd potrzeba wnikliwych badań dotyczących związków między wymiarami obydwu stylów. Dylematem, który również pozostaje nie do końca nierozstrzygnięty na poziomie teoretycznych rozważań i badań, jest pytanie o to, jakie strategie rodzicielskiego monitoringu są bardziej skuteczne w rozwijaniu kompetencji dziecka w samodzielnym radzeniu sobie w rozmaitych sytuacjach zadaniowych.

BADANIA WŁASNE

Prezentowane badania są częścią większego projektu, w którym uwzględniano również diagnozę różnych cech indywidualnych dziecka oraz cech opisujących jego środowisko rodzinne¹. W tym artykule przedstawiono wyniki dotyczące wybranego ich aspektu, tj. związku pomiędzy stylem komunikacji zadaniowej matki a stylem komunikacji zadaniowej dziecka i jego radzeniem sobie w sytuacji wystąpienia publicznego. W odniesieniu do tego problemu sformułowano następujące hipotezy badawcze:

H1: Styl komunikacji zadaniowej matki jest predyktorem stylu komunikacji zadaniowej dziecka.

H2: Styl komunikacji zadaniowej dziecka jest predyktorem radzenia sobie dziecka w sytuacji wystąpienia publicznego.

Kontekstem analizy zachowania dziecka w sytuacji trudnej były solowe wystąpienia wokalne. Założono jednak, że otrzymane w badaniu wyniki można do pewnego stopnia uogólnić na różne rodzaje publicznych występów. W badaniach analizowano takie obserwowalne wskaźniki zachowania dziecka w sytuacji wystąpienia publicznego, jak sygnały niewerbalne (głos, gesty i mimika, postawa ciała i kontakt wzrokowy) oraz ogólny poziom organizacji czynności (zastosowanie się do instrukcji, podejmowanie decyzji, błędy i ich korygowanie, stosunek do występu, objętość i ogólna struktura występu).

Badania przeprowadzono od maja 2006 roku do października 2008 roku w przedszkolach publicznych województwa małopolskiego i wielkopolskiego. Badana grupa liczyła 65 dzieci i 65 matek. W grupie dzieci było 31 dziewczynek i 34 chłopców w wieku 5,2–7,4 roku (średni wiek to 6,5 roku). Wiek matek mieścił się w przedziale 24–50 lat (średni wiek to 34 lata).

Badanie przebiegało w dwóch sesjach. Komunikację zadaniową matki i dziecka badano w sesji pierwszej za pomocą Testu Komunikacji Zadaniowej Rodzic–Dziecko (TKZ R–D; Frydrychowicz, 2003). Jest to narzędzie oparte na obserwacji komunikacji rodzica i dziecka w testowej sytuacji zadania. Sytuacja zadaniowa ma formę gry planszowej. Celem rodzica jest przeprowadzenie dziecka przez miasto, którego plany, przesłonięte przegrodą, mają do dyspozycji oboje. Rodzic i dziecko mogą komunikować się tylko werbalnie, poza tym nie można dawać sobie żadnych innych wskazówek. Istotne jest przy tym badaniu, że w drugiej próbie, wskutek celowo wprowadzonych niewielkich różnic między mapami dziecka i rodzica, obie strony doświadczają trudności w porozumiewaniu się. Badanie pozwala zatem na ocenę zachowania zarówno matki, jak i dziecka wobec napotykanym trudności w komunikacji zadaniowej i związanych z tym napięć.

W drugiej sesji, w zaaranżowanych przez badacza warunkach, za pomocą kamery cyfrowej rejestrowano wystąpienia publiczne dzieci. Były one uprzedzone o występach około dwa tygodnie wcześniej, wszyscy rodzice badanych dzieci wyrazili zgodę na ich rejestrowanie. Przed występem moderator – asystent badacza – zapraszał dzieci pojedynczo do sali, w której znajdowała się publiczność i kamera. Publiczność stanowili badacz i trzech jego współpracowników (studentów). Kamera była przymocowana na statywie. Podczas występu dzieci śpiewały dowolnie wybraną przez siebie piosenkę. Nie wywierano nacisku na dzieci, które nie chciały wystąpić², ponadto ani moderator, ani publiczność nie ingerowała w przebieg występu, starając się reagować w podobny sposób (uśmiech, oklaski, podziękowania) na każdy z nich.

Materiał filmowy oceniali trzech sędziowie kompetentni za pomocą skonstruowanej na potrzeby badania Skali Oceny Wystąpienia Publicznego Dziecka (Barani, 2010). Skala zawiera twierdzenia opisujące różne wskaźniki radzenia sobie dziecka w danej sytuacji wystąpienia publicznego. Każda z pozycji jest skonstruowana na podstawie czterostopniowej skali wymuszonego wyboru. Pozycje podzielono na dwie podskale: 1) komunikacja

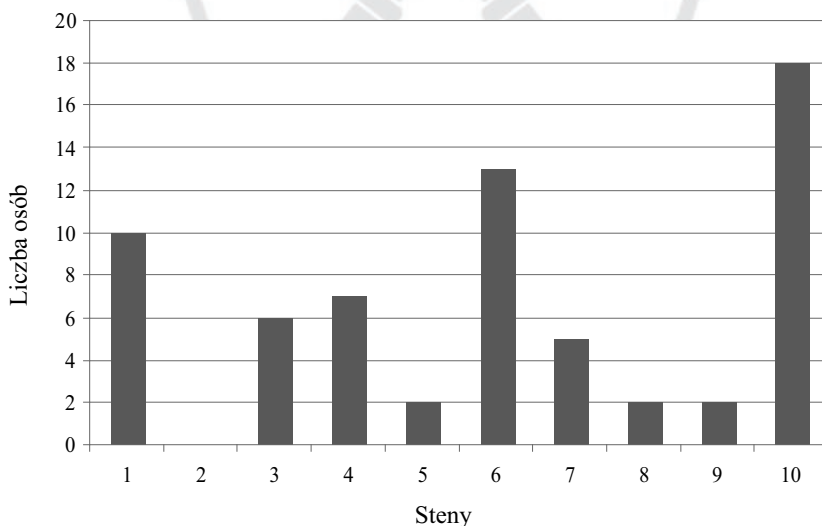
niewerbalna, w której są oceniane: głos, gesty i mimika, postawa ciała i kontakt wzrokowy oraz 2) organizacja czynności, w której są oceniane zastosowanie się do instrukcji, podejmowanie decyzji, błędy i ich korygowanie, stosunek do występu oraz objętość i ogólna struktura występu. Ewaluacji podlegają psychologiczne wskaźniki widoczne w zachowaniu dziecka świadczące o stopniu radzenia sobie w sytuacji trudnej. Kończącą oceną jest średnia ocen trzech sędziów. Skala ta została przystosowana do specyfiki wystąpień publicznych i może być wykorzystywana w ocenie zachowania dziecka w sytuacjach różnego typu wystąpień.

WYNIKI

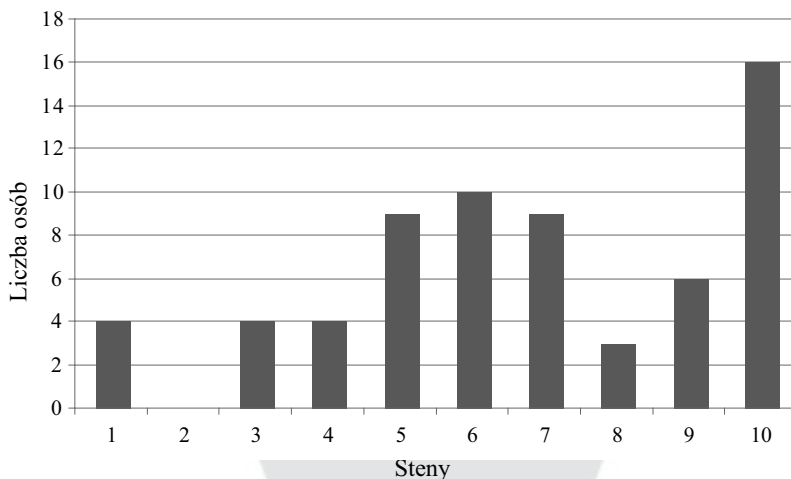
Poziom komunikacji zadaniowej w grupie dzieci przedstawia rysunek 1, a w grupie matek – rysunek 2.

Jak wynika z danych przedstawionych na rysunku 1, 41,5% dzieci osiągnęło wyniki wysokie i bardzo wysokie, 36,6% wyniki średnie, a wyniki niskie i bardzo niskie 24,6% dzieci.

W grupie matek wyniki wysokie i bardzo wysokie osiągnęło 52,3%, wyniki średnie 35,3%, a wyniki niskie i bardzo niskie 12,3%.



Rysunek 1. Komunikacja zadaniowa dzieci – wyniki ogólne (dane w stenach)



Rysunek 2. Komunikacja zadaniowa matek – wyniki ogólne (dane w stenach)

Rysunki 1 i 2 obrazują duże różnice indywidualne w poziomie komunikacji zadaniowej, zarówno w grupie dzieci, jak i matek. Biorąc pod uwagę wyniki dla całych grup, okazało się, że najwięcej jest matek (ponad 50%) i dzieci (ponad 40%), które prezentują wysoki poziom zadaniowości w komunikacji, a nieco mniej poziom średni (około 35% w obu grupach). Natomiast niski poziom jest większy w grupie dzieci (około 25%) niż w grupie matek (około 12%). Różnica ta jest statystycznie istotna ($p < 0,02$).

Tabela 1 przedstawia macierz korelacji pomiędzy podskalami Testu Komunikacji Zadaniowej. Ponieważ rozkład zmiennych odbiega od normalności, zastosowano test Spearmana.

Są podstawy, żeby stwierdzić, że nastawienie zadaniowe dziecka jest negatywnie powiązane z jego pobudzeniem emocjonalnym i rezygnacją w sytuacji zadania. Związek ten przejawia się w silnej korelacji negatywnej pomiędzy nastawieniem zadaniowym a pobudzeniem emocjonalnym oraz pomiędzy nastawieniem zadaniowym a rezygnacją. Można przypuszczać zatem, że wysoki poziom nastawienia zadaniowego dziecka z dużym prawdopodobieństwem wiąże się z tym, że dziecko nie wykazuje dużego pobudzenia emocjonalnego podczas wykonywania zadania i nie wycofuje się na etapie zmagania z nim.

Skala partnerstwa zadaniowego u matek koreluje umiarkowanie negatywnie ze strofującą irytacją i silnie negatywnie z nieporadnością. Matka przejawiająca w komunikacji zadaniowej postawę partnerstwa zadaniowego będzie z dużym prawdopodobieństwem unikać strofowania i irytacji oraz zachowań świadczących o nieporadności. Skala strofującej irytacji koreluje umiarkowanie z nieporadnością u matek. Podskale komunikacji zadaniowej rodzica są zatem nieco silniej z sobą skorelowane niż podskale komunikacji zadaniowej dziecka.

Partnerstwo zadaniowe matek koreluje z nastawieniem zadaniowym u dziecka. Strofująca irytacja matki jest wprost proporcjonalna do pobudzenia emocjonalnego dziecka i jego rezygnacji w sytuacji wykonywania zadania. Nieporadność matki natomiast koreluje odwrotnie z nastawieniem zadaniowym dziecka i jest wprost proporcjonalna do rezygnacji dziecka w sytuacji zadania.

Przedstawione korelacje wskazują na zgodne z hipotezami badawczymi związki pomiędzy zachowaniem matki a zachowaniem dziecka w sytuacji zadaniowej, niemniej nie uprawniają do wyprowadzania wniosków o zależnościach przyczynowo-skutkowych między zmiennymi. W tym celu przeprowadzono dalsze analizy – analizę regresji oraz modelowanie strukturalne.

Tabela 1. Macierz korelacji podskal Testu Komunikacji Zadaniowej Rodzic–Dziecko

	Nastawienie zadaniowe dziecka	Pobudzenie emocjonalne dziecka	Rezygnacja dziecka	Partnerstwo zadaniowe matki	Strofująca irytacja matki	Nieporadność matki
Nastawienie zadaniowe dziecka	–	–0,51***	–0,61***	0,41***	–0,33**	–0,33**
Pobudzenie emocjonalne dziecka	–	–	0,55***	0,04	0,33**	0,12
Rezygnacja dziecka	–	–	–	–0,11	0,46***	0,25*
Partnerstwo zadaniowe matki	–	–	–	–	–0,46***	–0,58***
Strofująca irytacja matki	–	–	–	–	–	0,42***

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Wyniki analizy regresji³ dla komunikacji zadaniowej przedstawia tabela 2.

Według tego modelu wyznacznikiem komunikacji zadaniowej dziecka są: strofująca irytacja matki w sytuacji zadaniowej i potrzeba aprobaty społecznej dziecka. Pozostałe zmienne uwzględnione w badaniu okazały się

nieistotnymi wyznacznikami komunikacji zadaniowej dziecka. Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2 = 0,18$ wskazuje, że 18% wariacji zmiennej zależnej w grupie badanych dzieci została wyjaśniona oddziaływaniem przyjętego zespołu zmiennych niezależnych. Zadaniowość w komunikacji dziecka determi-

Tabela 2. Krokowa regresja wielokrotna wyniku komunikacji zadaniowej dziecka (KZ–D) względem wybranych zmiennych niezależnych

	BETA	Błąd standardowy BETA	B	Błąd standardowy B	t(58)	Poziom p
R2	–0,31	0,12	–1,05	0,40	–2,60	0,01
AS	0,26	0,12	1,34	0,62	2,16	0,03
W. wolny			61,97	4,95	12,52	0,00

Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = 0,46$ Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = 0,21$; skorygowany $R^2 = 0,18$ Istotność równania $F(2,58) = 7,82$; $p < ,00098$

Błąd standardowy estymacji: 11,030

nią w pewnym stopniu: wyższa potrzeba aprobaty społecznej dziecka i niższy poziom strofującej irytacji matki w sytuacjach zadaniowych.

Włączając do analizy te same, co w poprzednim modelu zmienne, przeprowadzono również analizę regresji dla nastawienia zadaniowego dziecka (jednej z podskal komunikacji zadaniowej dziecka) (tabela 3).

Według tego modelu wyznacznikiem nastawienia zadaniowego dziecka są: potrzeba aprobaty społecznej dziecka i rezygnacja matki w sytuacji zadaniowej, pozostałe zmienne uwzględnione w badaniu okazały się nieistotne. Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2 = 0,14$ wskazuje, że 14% wariancji zmiennej zależnej w grupie badanych dzieci została wyjaśniona oddziaływaniem przyjętego zespołu zmiennych niezależnych. Nastawienie zadaniowe dziecka jest w pewnym stopniu zdeterminowane przez: wyższą potrzebę aprobaty społecznej dziecka i niższy poziom rezygnacji matki w sytuacjach zadaniowych.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe analizy, można wstępnie zakładać zależności przyczynowo-skutkowe między zmiennymi. Kolejna zastosowana w analizie metoda – modelowanie równań strukturalnych – daje ku temu silniejszą podstawę. W toku analiz, w których posłużono się modułem SEPATH, dążono do uzyskania modelu reprodukującego wyjściowe macierze korelacji w sposób statystycznie zadowalający. Wyjściowy model, skonstru-

wany na podstawie wyników analizy korelacji i analizy regresji, modyfikowano stopniowo, eliminując ścieżki nieistotne i testując ścieżki dotychczas niebrane pod uwagę. W rezultacie udało się otrzymać model o bardzo wysokim dopasowaniu. Ocena modelu przedstawiono w tabeli 4.

Schematyczny model analizy ścieżek z uwzględnieniem dowiedzionych zależności (ścieżki wraz z ich współczynnikami wagowym) przedstawiono na rysunku 3.

Obliczenia wskazały na brak istotnych różnic w teście χ^2 pomiędzy pierwotną macierzą korelacji i macierzą zrekonstruowaną na podstawie modelu ($\chi^2 = 6,8$; $df = 15$; $p = 0,96$). Poziom istotności p zbliżony do 1 oznacza bardzo dobre dopasowanie między modelem teoretycznym a modelem, który wynika z danych.

Radzenie sobie dziecka podczas wystąpienia publicznego, oceniane pod względem komunikacji niewerbalnej i organizacji czynności, można przedstawić jako rezultat ciągu przyczynowego-skutkowego stanów i cech psychicznych, które zależą częściowo od stylu komunikacji zadaniowej matki oraz od poziomu jej wymagań wobec dziecka⁴. Według modelu im większa potrzeba aprobaty społecznej dziecka, tym niższe jego pobudzenie emocjonalne w sytuacji zadaniowej, które z kolei może bezpośrednio wpływać na poziom nastawienia zadaniowego. Model wskazuje, że

Tabela 3. Krokowa regresja wielokrotna wyniku nastawienia zadaniowego dziecka (D1) względem wybranych zmiennych niezależnych

	BETA	Błąd standardowy BETA	B	Błąd standardowy B	t(58)	Poziom p
AS	0,2194	0,1213	0,8071	0,4464	1,8082	0,0758
R3	-0,3145	0,1213	-0,5617	0,2167	-2,5921	0,0120
W. wolny			31,4335	3,3764	9,3099	0,0000

Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = 0,41$

Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = 0,17$; skorygowany $R^2 = 0,14$

Istotność równania $F(2,58) = 5,93$; $p < ,004$

Błąd standardowy estymacji: 8,10

Tabela 4. Ocena modelu analizy ścieżek

	Ocena	Błąd	Statystyka	poziom p
[D2]-1->[D1]	-0,53	0,10	-5,09	0,000
[D1]-2->[OC]	0,30	0,12	2,59	0,010
[OC]-3->[KN]	0,68	0,09	7,34	0,000
[R1]-4->[D1]	0,35	0,10	3,33	0,001
[PR-W]-5->[R1]	-0,26	0,11	-2,30	0,022
[AS]-6->[D2]	-0,22	0,12	-1,83	0,067

AS – potrzeba aprobaty społecznej dziecka

D1 – nastawienie zadaniowe dziecka w sytuacji zadania

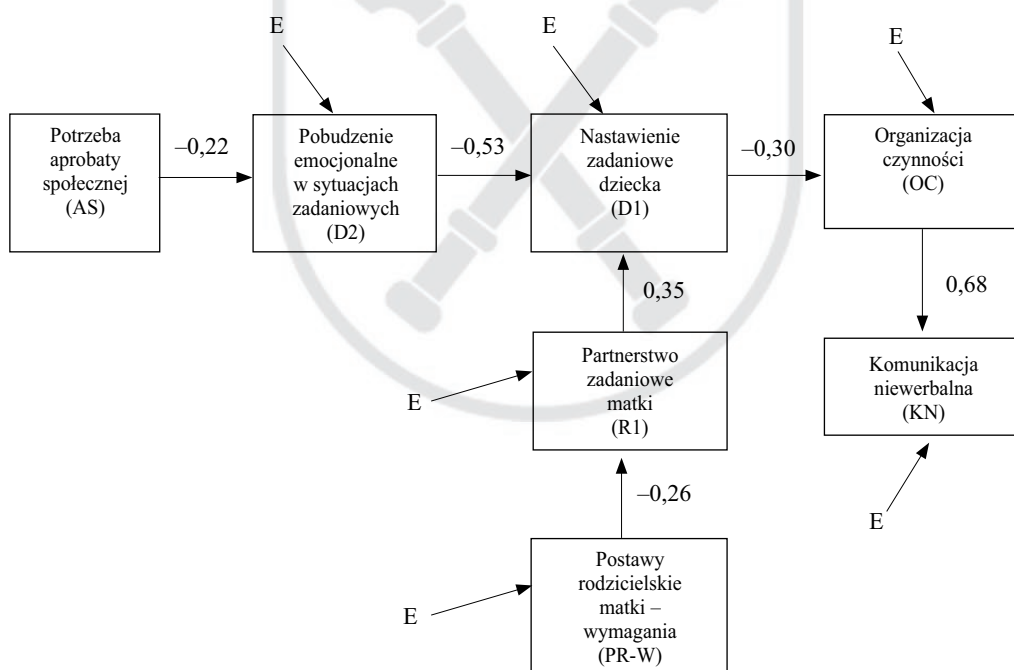
D2 – pobudzenie emocjonalne dziecka w sytuacji zadania

KN – komunikacja niewerbalna

OC – organizacja czynności

PR-W – postawy rodzicielskie matki – wymagania

R1 – partnerstwo zadaniowe matki w sytuacji zadania



Rysunek 3. Zależności pomiędzy wybranymi cechami rodzinnymi, indywidualnymi a zachowaniem dziecka w sytuacji wystąpienia publicznego (komunikacją niewerbalną i organizacją czynności) – model analizy ścieżek ($\chi^2 = 6,8$; $df = 15$; $p = 0,96$). Współczynniki wagowe ścieżek zostały podane nad strzałkami; E – zmienne resztowe. Wskaźniki dopasowania: $RMS = 0,05$; $GFI = 0,97$; $AGFI = 0,95$

im wyższe pobudzenie emocjonalne dziecka w sytuacji zadaniowej, tym słabsze jego nastawienie zadaniowe. Wysoki poziom partnerstwa zadaniowego matki ma bezpośredni wpływ na nastawienie zadaniowe dziecka, a to z kolei przyczynia się do lepszej organizacji jego czynności podczas wystąpień publicznych. Nastawienie zadaniowe dziecka zależy nie tylko od partnerstwa zadaniowego matki, ale i od jej postawy wymagającej wobec dziecka. Partnerstwo zadaniowe matki jest tym słabsze, im silniejsza jest jej postawa wymagająca, tak więc wymagania matki wpływają negatywnie na nastawienie zadaniowe dziecka, a w tym związku pośredniczy partnerstwo zadaniowe matki. Model wskazuje również na powiązania między zmiennymi zależnymi, czyli organizacją czynności i komunikacją niewerbalną, które – choć dotąd analizowane niezależnie od siebie – wydają się z sobą silnie związane. Obserwowalne zachowanie niewerbalne dziecka można traktować jako pochodną umiejętności organizacji czynności na bardziej ogólnym poziomie.

Powyższe dane wskazują, że testowane hipotezy zostały potwierdzone. Okazało się, zgodnie z hipotezą 1, że styl komunikacji zadaniowej matki jest predyktorem stylu komunikacji zadaniowej dziecka. Partnerstwo zadaniowe matki jest wprost proporcjonalne do nastawienia zadaniowego dziecka: dzieci matek o wyższym poziomie partnerstwa zadaniowego mają wyższy poziom nastawienia zadaniowego w sytuacjach zadaniowych. Ponadto strofująca irytacja i nieporadność matek w sytuacji zadaniowej są odwrotnie proporcjonalne do nastawienia zadaniowego dziecka i wprost proporcjonalne do jego pobudzenia emocjonalnego i rezygnacji z wykonywania zadania. Potwierdza to również hipotezę 2, zgodnie z którą styl komunikacji zadaniowej dziecka jest predyktorem jego radzenia sobie w sytuacji trudnej, jaką jest wystąpienie publiczne. Dzieci o wyższym poziomie nastawienia zadaniowego lepiej radzą sobie w sytuacji wystąpienia publicznego.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Badania dostarczyły wielu interesujących wyników na temat natury wkładu matki w poszerzanie kompetencji dziecka w radzeniu sobie z trudnościami. Wyniki potwierdzają ogólne założenia teorii dotyczących wychowania w rodzinie. Wpisują się one w kontekst społecznej teorii uczenia się (Bandura, 2007), według której rodzic może być pierwszym ważnym modelem dla dziecka. Podczas wspólnego wykonywania zadania z rodzicem dziecko uczy się radzenia sobie z trudnościami poprzez obserwację tego, jak rodzic to czyni. Ponadto rodzic jest również osobą, która tworzy kontekst i organizuje proces nauczania (Przetacznikowa, Włodarski, 1986) oraz skupiając się z dzieckiem na jednym zadaniu, wspiera jego rozwój, poszerzając strefę najbliższego rozwoju dziecka (Schaffer, 1994; 2005; Wygotski, 1995). Warto podkreślić, że wiek przedszkolny to okres, w którym rodzic będąc przewodnikiem w nabywaniu przez dziecko wzorów działania w różnych sytuacjach i przechodzeniu od działania spontanicznego do kierowanego (Smykowski, 2005), ułatwia mu radzenie sobie w środowiskach pozarodzinnych.

Zazwyczaj silniejszy wpływ na dziecko ma rodzic w większym stopniu zaangażowany w proces wychowania. Zmiany współczesnej rodziny coraz częściej dowodzą, że nie zawsze jest to matka. W tym wypadku – na podstawie wywiadów towarzyszących badaniu, w których prawie wszystkie matki diagnozowały swoje zaangażowanie w wychowanie dziecka jako wyższe niż partnera – wnioskowano o istotności stosowanych przez nie strategii monitoringu. Wieloetapowe analizy pozwalają twierdzić, że zdobywana w doświadczeniu współpracy z matką kompetencja, jaką jest nastawienie zadaniowe dziecka, ma decydujące znaczenie w sytuacji samodzielnego radzenia sobie przez nie w różnych trudnych sytuacjach, również w sytuacjach wystąpień publicznych. Kształtowaniu tej dyspozycji psychicznej sprzyja partnerstwo zadaniowe rodzica (konstruktywne

stymulowanie i wyrażanie akceptacji wobec zachowań dziecka), brak zachowań wskazujących na irytację związaną z niepowodzeniami dziecka oraz konsekwencja i zaradność w dążeniu do zakończenia zadania.

Można przypuszczać, że zadaniowe nastawienie dziecka kształtuje się w rozmaitych kontekstach współpracy z matką, ale tylko gdy matka wykazuje odpowiedni poziom wrażliwości i potrafi konstruktywnie stymulować zmaganie się dziecka z problemem, co jest trafnie określone jako partnerstwo zadaniowe. Co ciekawe, wydaje się ono odwrotnie proporcjonalne do poziomu wymagań matki. Choć niektóre badania wskazują na podobne zależności negatywnego wpływu poziomu wymagań matki na rozwój dziecka (Strzelczyk-Muszyńska, 2010; Borecka-Biernat, 2010), wydaje się, że występują tu raczej zależności krzywoliniowe. W tym wypadku najprawdopodobniej nieadekwatnie zawyżone wymagania matki mogły pełnić funkcję kompensacyjną wobec własnego poczucia bezradności w sytuacji trudnej, którego oznaki w danej sytuacji badania (wraz z silnie związaną z tym irytacją) modelowały reakcję wycofania u dziecka i powodowały jego duże napięcie emocjonalne.

Badania dowiodły lepszego radzenia sobie w sytuacjach wystąpienia przez dzieci o wyższej potrzebie aprobaty społecznej, ale – co ciekawe – ukazały negatywny związek między potrzebą aprobaty społecznej a pobudzeniem emocjonalnym w sytuacjach zadaniowych, co mogłoby sugerować, że dzieci, które cechują się wysokim poziomem tej potrzeby, nie przeżywają silnego stresu w sytuacjach trudnych. Nie można jednak zapominać o tym, że w badaniu pobudzenie emocjonalne było oceniane na podstawie obserwacji, co spowodowało, że pewne oznaki napięcia mogły być przez dzieci skutecznie ukryte. Aby je obiektywnie oszacować, należałoby sięgnąć do metod, które mierzą poziom napięcia psychofizjologicznego. Wnioskujemy zatem, że dzieci o wysokiej potrzebie aprobaty społecznej, dążąc do jej zaspokojenia, mimo odczuwania pewnego poziomu lęku i tremy będą prawdopodobnie sięgać częściej po skuteczniejsze strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecz-

nej interakcji, co istotnie zwiększa prawdopodobieństwo udanego występu.

Przedstawione wyniki badań wpisują się również w szerszy kontekst rozważań o komunikacji w rodzinie. Sprawność funkcjonowania rodziny zależy w dużym stopniu od jakości i efektywności komunikacji między jej członkami, a gotowość komunikacyjna osób w systemie zależy nawzajem od siebie (Benjamin, 1979; Budzyna-Dawidowski, 1999). Zgodnie z podejściem komunikacyjnym rodziny funkcjonują według stałych, powtarzalnych schematów, które są często umacniane na zasadzie sprzężenia zwrotnego, stąd czasem w bardzo niewielkim stopniu są podatne na zmiany. Świadoma refleksja rodzica o doniosłości wpływu stosowanych strategii komunikacyjnych na zachowanie dziecka może jednak przyczynić się do zainicjowania rozwojowych zmian w systemie. Olson (za: Margasiński, 2006) zakłada liniową zależność pomiędzy komunikacją a sprawnością funkcjonowania systemu rodzinnego – najzdrowsze są te rodziny, które cechują się najwyższą jakością i efektywnością komunikacji. Otwarte systemy komunikacji w rodzinach określanych przez autora jako personalistyczne mieszczą się tutaj w pojęciu zadaniowości. Pojęcie komunikacji zadaniowej może czasem prowadzić do błędnego wniosku o wymianie w zadaniowych aktach komunikacyjnych tylko treści pozasobistych. Świadomość, że każdy przekaz mieści w sobie zarówno aspekt treściowy, jak i relacyjny, zwany metakomunikatem (Schulz von Thun, 2007; Budzyna-Dawidowski, 1999), sprzyja jednak refleksji o tym, że rezultatem wspólnie wykonywanych w rodzinie zadań jest nie tylko rozwiązanie problemu, ale i rozwój relacji, kształtowanie się obrazu siebie dziecka, jego kompetencji komunikacyjnych, a przez to i zdolności do radzenia sobie z trudnościami, również natury społecznej.

Wyniki przedstawionych badań rzucają zatem światło na bardzo złożone zagadnienie i przedstawiają jedynie część z uwarunkowań rozwoju kompetencji radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, w tym przede wszystkim sytuacjami ekspozycji społecznej. Przyglądając

się wynikiem poszczególnych etapów analiz, należy mieć świadomość tego, że zachowanie człowieka, czynniki osobowościowe i środowisko są z sobą silnie sprzężone na zasadach determinizmu wzajemnego (Bandura, 2007). Oznacza to transakcyjnie złożone związki między nimi i sprawia, że określenie jednokierunkowych zależności przyczynowo-skutkowych – mimo prób – staje się trudne. Wszelkie wnioski o wpływie różnych czynników środowiskowych na rozwój określonych kompetencji powinny być czynione z rozwagą i świadomością ogromu zależności między nimi. Stąd na przykład nie dziwi fakt, że skoro do analizy zostało wybranych zaledwie kilka – choćby ważnych rozwojowo – czynników, modele regresji pokazują stosunkowo małą warian-

cję wyników zmiennej zależnej. Jednakże jest to normą w naukach społecznych, gdzie uwzględnienie w badaniach i operacjonalizacja niektórych zmiennych są bardzo trudne, wręcz niemożliwe, stąd taki poziom wariancji (14–18%) dla wybranych czynników wydaje się zadowalający.

Podsumowując, można stwierdzić, że badania mogą być punktem wyjścia do dalszych analiz, mających na celu prognozowanie zmian rozwojowych na podstawie rodzaju doświadczeń komunikacyjnych dziecka z rodzicem. Opisane w artykule zależności wymagają dalszych badań przeprowadzonych na większych i bardziej zróżnicowanych grupach (np. z uwzględnieniem płci zarówno dzieci, jak i rodziców), a także badań longitudinalnych.

PRZYPISY

¹ Dokładny opis badań znajduje się w niepublikowanej rozprawie doktorskiej *Indywidualne i rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w sytuacji wystąpienia publicznego* (Barani, 2010).

² Takich dzieci było ośmioro. Analizy, w których brane są pod uwagę zmienne opisujące zachowanie w czasie wystąpienia, pomijają te przypadki.

³ Jako predyktory do modeli wprowadzono następujące zmienne: potrzeba aprobaty społecznej (AS), samoocena, poczucie umiejscowienia kontroli porażek, partnerstwo zadaniowe matki (R1), strofująca irytacja matki (R2), nieporadność matki (R3) (Barani, 2010).

⁴ Z uwagi na to, że w tym artykule akcent położono na obserwowane wskaźniki zachowania matki i dziecka, postanowiono poprzestać na ogólnym poziomie analizy innych czynników, uwzględnianych w badaniu, które na etapie analizy ścieżek okazały się istotnym predyktorem radzenia sobie dziecka w sytuacji wystąpień (potrzeba aprobaty społecznej i postawy rodzicielskie matki). Więcej szczegółów dotyczących badania znajduje się w niepublikowanej pracy doktorskiej *Indywidualne i rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w sytuacji wystąpienia publicznego* (Barani, 2010).

BIBLIOGRAFIA

- Barani K. (2010), *Indywidualne i rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w sytuacji wystąpienia publicznego*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Kraków, UJ. Promotor: Barbara Szmigielska.
- Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN.
- Baumrind D. (1971), Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1–103.
- Belsky J., Rovine M., Taylor D.G. (1984), The Pennsylvania Infant and Family Development Project, III: The origins of individual differences in infant-mother attachment: maternal and infant contributions. *Child Development*, 55, 718–728.
- Benjamin L.S. (1979), Structural Analysis of Social Behavior. *Psychological Review*, 81, 392–425.
- Borecka-Biernat D. (2010), Postawy wychowawcze rodziców i strategie radzenia sobie ze społeczną sytuacją trudną w percepcji dorastających dzieci stosujących strategię skoncentrowaną na problemie i na unikaniu [w:] T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, 237–256. Warszawa: Difin.

- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Poznań: Scholar.
- Budzyna-Dawidowski (1999), Komunikacja w rodzinie [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, 56–68, Kraków: WUJ.
- Chen X., Dong Q., Zhou H. (1997), Authoritative and Authoritarian Parenting Practices and Social and School Performance in Chinese Children. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 855–873.
- Chen X., Liu M., Li D. (2000), Parental Warmth, Control, and Indulgence and Their Relations to Adjustment in Chinese Children: a Longitudinal Study. *Journal of Family Psychology*, 14, 401–419.
- Cole M. (1995), Strefa najbliższego rozwoju: tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Deković M., Janssens J.M.A.M. (1992), Parents' Child-rearing Styles and Child's Sociometric Status. *Developmental Psychology*, 28, 925–932.
- Freund L. (1990), Maternal Regulation of Children's Problem-Solving Behavior and its Impact on Children's Performance. *Child Development*, 61, 113–126.
- Frydrychowicz A. (2003), *Test Komunikacji Zadaniowej Rodzic-Dziecko TKZ R-D. Podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Henderson B.B. (1984), Social Support and Exploration. *Child Development*, 55, 1246–1251.
- Kahen V., Katz, L.F. i Gottman J.M. (1994), Linkages between Parent-Child Interaction and Conversations of Friends. *Social Development*, 3, 238–254.
- Kelley S.A., Brownell C.A., Campbell S.B. (2000), Mastery Motivation and Self Evaluative Affect in Toddlers: Longitudinal Relations with Maternal Behavior. *Child Development*, 71, 1061–1071.
- Kontos S., Nicholas J.G. (1986), Independent Problem Solving in the Development of Metacognition. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 481–495.
- Margasiński A. (2006), Rodzina w modelu kołowym i FACES IV Dawida H. Olsona. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 69–87.
- Mills R., Rubin K.H. (1990), Parental Beliefs About Problematic Social Behaviors in Early Childhood. *Child Development*, 61, 138–151.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z. (1986), *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
- Rogoff B., Ellis S., Gardner, W. (1984), Adjustment of Adult-child Instruction According to Child's age and Task. *Developmental Psychology*, 20, 193–199.
- Schaffer H.R. (1994), Epizody Wspólnego Zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, 150–188. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schulz von Thun F. (2007), *Sztuka rozmawiania. Analiza zaburzeń*. Kraków: WAM.
- Simon J.A., Martens R. (1979), Childrens Anxiety in Sport and Nonsport Evaluative Activities. *Journal of Sport Psychology*, 1, 160–169.
- Smykowski B. (2005), Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, 165–206. Gdańsk: GWP.
- Strzelczyk-Muszyńska D. (2010), Postawy rodzicielskie a kompetencje społeczne [w:] T. Rostowska A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, 285–295. Warszawa: Difin.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: PIW.
- Tyszkowa M. (1977), Osobowość i funkcjonowanie jednostki w sytuacjach społecznej ekspozycji. *Przegląd Psychologiczny*, 20, 437–447.
- Tyszkowa M. (1986), *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976), The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Wygotski L.S. (1995), Wczesne dzieciństwo [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, 16–53. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.