

**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:** 185

**Tablice, ilustracje, aneksy:** 29

## 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 dotyczyły m.in. pojęcia preferencji wychowawczych oraz teorii ich konstruowania, opisu zachowań rodzicielskich i ich wybranych uwarunkowań, opisu wychowania w kontekście przemian rodziny oraz problemów definicyjnych pojęcia „rodzina”.

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 stanowił analizę wyników badań empirycznych, na którą składały 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

<b>Wstęp</b> .....	<b>6</b>
<b>Rozdział I Preferencje wychowawcze</b> .....	<b>13</b>
1.1. Pojęcie preferencji wychowawczych .....	14
1.2. Teoria konstruowania preferencji .....	17
1.3. Teoria podejmowania decyzji a preferencje wychowawcze .....	22
1.4. Zachowania rodzicielskie .....	27
1.5. Wybrane uwarunkowania preferencji wychowawczych.....	30
1.5.1. Refleksyjność w wychowaniu .....	30
1.5.2. Źródła wiedzy pedagogicznej .....	33
1.5.3. Nagrody i kary w wychowaniu .....	39
1.6. Młodszy wiek szkolny dziecka a preferencje wychowawcze rodziców .....	41
<b>Rozdział II Wychowanie wobec przemian rodziny</b> .....	<b>46</b>
2.1. Zarys zmian rodziny na tle historycznym .....	47
2.1.1. Rodzina epoki preindustrialnej .....	47
2.1.2. Rodzina epoki industrialnej .....	48
2.1.3. Rodzina postindustrialna.....	50
2.1.4. Przemiany modelu rodziny a teoria wychowania .....	52
2.2. Wokół pojęcia „rodzina” – problemy definicyjne .....	57
2.3. Rodzina w nauczaniu Kościoła katolickiego .....	60
2.4. Alternatywne formy życia rodzinnego .....	65
2.5. Wychowanie w rodzinie wobec przemian .....	70
<b>Rozdział III Metodologiczne założenia badań własnych</b> .....	<b>75</b>
3.1. Proces badawczy .....	75
3.2. Przedmiot i cel badań .....	77
3.3. Problem i pytania badawcze.....	78
3.4. Charakterystyka zmiennych i wskaźniki.....	81

3.5.	Metody i narzędzia badawcze .....	83
3.6.	Charakterystyka grupy badawczej .....	85
3.7.	Miejsce i organizacja badań .....	90
<b>Rozdział IV Preferencje wychowawcze rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym na podstawie analizy wyników badań własnych.....</b>		<b>93</b>
4.1.	Rodzaje zachowań rodzicielskich w kontekście wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym.....	94
4.1.1.	Zaangażowanie .....	94
4.1.2.	Pozytywne rodzicielstwo .....	98
4.1.3.	Słaby Nadzór.....	99
4.1.4.	Niespójna dyscyplina.....	102
4.1.5.	Kary cielesne.....	105
4.2.	Uwarunkowania kształtowania się preferencji rodziców na temat wychowania związane z systemem ich wartości i doświadczeń życiowych.....	106
4.2.1.	Przekazywane wartości a zachowania rodzicielskie.....	109
4.2.2.	Doświadczenia życiowe badanych .....	111
4.2.3.	Zaangażowanie wychowawcze .....	113
4.3.	Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z ich wykształceniem i refleksją wychowawczą .....	117
4.3.1.	Źródła wiedzy pedagogicznej .....	118
4.3.2.	Związek pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a źródłami wiedzy na temat wychowania .....	121
4.3.3.	Różnice w zakresie zachowań rodzicielskich w zależności od rodzaju źródeł wiedzy na temat wychowania.....	122
4.3.4.	Zależność pomiędzy wykształceniem a zachowaniami rodzicielskimi..	124
4.4.	Uwarunkowania poglądów i zachowań rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym dotyczące stosowania nagród i kar w wychowaniu.....	126
4.4.1.	Związek pomiędzy poglądami rodziców na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową a zachowaniami rodzicielskimi.....	128

4.4.2.	Różnice w zakresie poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej w zależności od definicji refleksji wychowawczej .....	130
4.4.3.	Różnice w zakresie poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej w zależności od przekazywanych wartości.....	131
4.4.4.	Związek pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a stosowaniem nagród i kar w wychowaniu .....	133
4.5.	Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z cechami socjodemograficznymi....	134
4.5.1.	Zależność pomiędzy zmiennymi socjodemograficznymi a poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową.....	135
4.5.2.	Zależność pomiędzy wykształceniem a poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową.....	136
<b>UOGÓLNIENIA I WNIOSKI Z BADAŃ .....</b>		<b>139</b>
<b>ZAKOŃCZENIE .....</b>		<b>151</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>		<b>155</b>
<b>SPIS WYKRESÓW, TABELI, RYSUNKÓW .....</b>		<b>175</b>
<b>ANEKSY .....</b>		<b>177</b>

## WSTĘP

Rodzina to wyjątkowa wspólnota dająca podstawy wychowania. To w niej kształtuje się tożsamość osobowa i społeczna człowieka<sup>1</sup>. 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”<sup>2</sup>. Rodzice tworzą wzór pierwszych relacji i więzi. Są oni pierwszymi nauczycielami w doświadczaniu otaczającego świata. Ich rola jest kluczowa w procesie poznawania przez dziecko świata. 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”<sup>3</sup>.

Chociaż nie brak przykładów kryzysów dotyczących współczesną rodzinę<sup>4</sup>, wciąż pozostaje ona podstawową grupą społeczną, środowiskiem rozwoju oraz wychowania dziecka. W rodzinie dziecko obserwuje wzorce, przyswaja wartości, normy oraz gromadzi swój bagaż doświadczeń<sup>5</sup>. 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: „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”<sup>6</sup>.

---

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

<sup>2</sup> A. Ładyżyński, *Życie rodzinne jako szansa rozwoju osobowego z perspektywy pedagogicznej*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2020, s. 20.

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

<sup>4</sup> K. Woś, *Uwarunkowania kryzysów w rodzinie. Analiza problemów*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, nr 4(4), 2014, s. 108-112.

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

<sup>6</sup> R. Skrzypniak, *Transmisja międzypokoleniowa wartości wychowawczych w rodzinie*, „Roczniki socjologii rodziny”, nr 12, 2001, s. 150.

Istotnym czynnikiem w procesie wychowania w rodzinie jest kultura pedagogiczna rodziców<sup>7</sup>, 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 rodziców<sup>8</sup>. 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 między innymi fizyczne i społeczne uwarunkowania wychowania, zwyczaje i praktyki wychowawcze, rozrywka, edukacja i ochrona dziecka czy rodzicielska etyka<sup>9</sup>. Model podkreśla także znaczenie socjalizacji jako istotnego czynnika warunkującego rozwój dziecka. Obecnie powstają nowe koncepcje dotyczące m.in. praktyk rodzicielskich<sup>10</sup> czy manifestowania przynależności do rodziny<sup>11</sup>.

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, a jego aktywność wpływa na rodzica<sup>12</sup>. W tym układzie wybory człowieka nabierają dużego znaczenia w tworzeniu się atmosfery środowiska rodzinnego. Preferencje wychowawcze są składową kultury pedagogicznej rodziców, a jednocześnie stanowią *novum* w postrzeganiu opiekuńczo-wychowawczej funkcji rodziny.

---

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

<sup>8</sup> S. Kawula, *Świadomość wychowawcza rodziców: stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1975, s. 18-20.

<sup>9</sup> C. M. Super, S. Harkness, *The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture*, „International Journal of Behavioral Development”, nr 9, 1986, s. 545-569.

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> Mowa o koncepcji Janet Finch mówiącej 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:] B. Szluz (red.), *Obraz współczesnej rodziny. Teoria i badania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017, s. 27-36.

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

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 może być rozwój teorii i badań empirycznych na temat istoty rodziny w edukacji dziecka, który sprawił, że wielu badaczy traktuje pedagogikę rodziny jako subdyscyplinę pedagogiczną<sup>13</sup>. Podobnie w przypadku socjologii rodziny, która szczegółowo zajmuje się mikrostrukturą rodziny, zwraca się uwagę na role pełnione przez poszczególnych jej członków<sup>14</sup>. Zarówno bogata literatura z zakresu pedagogiki rodziny, 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. Adamskiego<sup>15</sup>, L. Bakiery<sup>16</sup>, J. Brągiel<sup>17</sup>, K. Chałas<sup>18</sup>, H. Cudak<sup>19</sup>, B. Harwas-

---

<sup>13</sup> B. Matyjas, *Pedagogika rodziny. Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze*, „Studia z teorii wychowania”, t. 11, nr 2(31), 2020, s. 81-83.

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

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

<sup>16</sup> L. Bakiera, *Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana*, „Roczniki socjologii rodziny”, nr 17, 2006.

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

<sup>18</sup> K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2003.

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



Napierały<sup>20</sup>, A. Kwak<sup>21</sup>, M. Łobockiego<sup>22</sup>, B. Matyjas<sup>23</sup>, M. Plopy<sup>24</sup>, T. Szlendak<sup>25</sup>, P. Sztompki<sup>26</sup>, B. Śliwerskiego<sup>27</sup>, M. Ziemskiej<sup>28</sup>. To tylko niektóre z licznych publikacji podejmujące tematykę rodziny. Ich analiza pomogła spojrzeć na procesy zachodzące w rodzinie z wielu perspektyw.

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 Slovic<sup>29</sup>. Choć teoria ta 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 uwzględniając dorobek innych badaczy preferencji, edukacji i rodziny, opracowano projekt badań empirycznych, w których poszukiwano odpowiedzi na główny problem badawczy, który przedstawiono w formie pytania:

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

Przedmiotem prowadzonych badań były preferencje wychowawcze rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym, z uwzględnieniem 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.

---

<sup>20</sup> B. Harwas-Napierała, *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice-dzieci*, „Roczniki socjologii rodziny”, nr 17, 2006.

<sup>21</sup> A. Kwak, *Współczesny świat zmian – alternatywy dla małżeństwa*, „Acta Universitatis Lodziensis”, Folia Sociologica, nr 51, 2014.

<sup>22</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003.

<sup>23</sup> B. Matyjas, *Pedagogika rodziny. Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze*, „Studia z teorii wychowania”, t. 11, nr 2(31), 2020.

<sup>24</sup> M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2006.

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

<sup>25</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2011.

<sup>26</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza Społeczeństwa*, Wydawnictwo Plus, Kraków 2002.

<sup>27</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

<sup>28</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1969.

<sup>29</sup> S. Lichtenstein, P. Slovic, *The construction of preference*, New York: Cambridge University Press, 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 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 badanych rodziców?

Badania przeprowadzono wśród rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym, będącym okresem zmian, które wpływają nie tylko na dziecko, ale 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 Frick, w polskiej adaptacji w opracowaniu Małgorzaty Świąteczkiej 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 kwerendę analityczno-krytyczną literatury przedmiotu, w tym wyjaśnienie definicyjne pojęcia preferencji wychowawczych 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

system nagradzania i karania. Podsumowanie stanowi opis kategorii młodszego wieku szkolnego jako czasu kształtowania się tożsamości dziecka.

Drugi rozdział zawiera rozważania teoretyczne dotyczące wychowania wobec przemian rodziny. Refleksje rozpoczyna opis zmian rodziny na tle historycznym, z uwzględnieniem epoki preindustrialnej, industrialnej i postindustrialnej. W tym kontekście poruszono także temat wychowania w rodzinie w kontekście różnego ujęcia teorii wychowania. W rozdziale znajduje się także definicyjne ujęcie rodziny oraz pojawiające się trudności w jego precyzyjnym opisie. Podsumowaniem są rozważania dotyczące pojęcia wychowania oraz socjalizacji w kontekście wychowania w rodzinie wobec przemian.

Kolejny rozdział prezentuje metodologiczne założenia badań własnych. Opisano 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.

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 pisanie pracy. Podziękowania kieruje także w stronę

dr. Bartłomiej Gołka, promotora pomocniczego, za udzielone wskazówki i pomoc w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań.

# **ROZDZIAŁ I**

## **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 także zwrócona na transmisję międzypokoleniową jako istotny element wpływu rodziny generacyjnej na konstruowanie preferencji wychowawczych, a także tematykę źródeł wiedzy pedagogicznej rodziców. Kolejne zaprezentowane uwarunkowania to pojęcie refleksyjności w wychowaniu oraz cechy indywidualne badanych mające znaczenie dla dalszego konstruowania preferencji wychowawczych. W rozdziale dokonano także przeglądu badań dotyczących zachowań rodzicielskich.

## 1.1. 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 próba 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”. „*Praefero*” z łaciny oznaczało nosić z przodu, nieść przed kimś, manifestować, oferować, preferować, nieść ku przodowi<sup>30</sup>. Słowo następnie pojawiała się w języku francuskim *préférence* jako prawo pierwszeństwa oraz w języku angielskim, *preference* jako akt preferowania, wyboru<sup>31</sup>. W językach słowiańskich przybrało formę m.in. *preferenční* (język czeski). Obecnie, w języku polskim słowo oznacza uprzywilejowanie, przedkładanie czegoś, stawianie kogoś wyżej<sup>32</sup>. Słownik wyrazów obcych podaje, że przez preferencje rozumie się pierwszeństwo, przewagę, górowanie czegoś nad czymś<sup>33</sup>. Pojęcie „preferencja” może sugerować, iż istnieje pewna pula, z której zainteresowany może wybrać to, co najbardziej go 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 określone, które go interesują<sup>34</sup>.

Pojęcie preferencja, którego znaczenie potocznie jest rozpowszechnione, używane jest w kontekście różnych dyskursów. 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, niewiele jest jednak wzmianek odnoszących się do preferencji wychowawczych. W badaniach poświęconych rodzinie, używa się np. sformułowania

---

<sup>30</sup> Latin Dictionary&Grammar Resources, *termin: praefero*, <http://latin-dictionary.net/definition/31218/praefero-praeferre-praetuli-praelatus> [dostęp: 26.01.18 r.].

<sup>31</sup> Oxford Dictionary, *termin: preference*, <https://en.Oxforddictionaries.com/definition/preference> [dostęp: 26.01.18 r.].

<sup>32</sup> Słownik Języka Polskiego, *termin: preferować*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/preferowaC87.html> [dostęp: 26.01.18 r.].

<sup>33</sup> Słownik wyrazów obcych, *termin: preferencja*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1999, s. 893.

<sup>34</sup> M. Krelowska-Kułas, *Preferencje konsumentów związane ze spożywaniem żywności ekologicznej*, „Zeszyty Naukowe”, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, nr 743, 2007, s. 41-43.

preferencje rodzinne lub preferowany model życia rodzinnego<sup>35</sup>. Przykładem mogą być badania stanowiące porównanie stanu faktycznego z preferowanym modelem życia rodzinnego. Raport CBOS z 2019 roku wskazuje m.in. na rozbieżności między strukturą rodziny w jakiej żyją badani, a tym w jakiej chcieliby żyć<sup>36</sup>.

W psychologii mówi się np. o preferencjach zawodowych, wykorzystując wystandaryzowane narzędzia badawcze, m.in. test J. I. Hollanda<sup>37</sup>. Preferencje odnoszą się do postawy jednostki wobec zbioru obiektów, zwykle odzwierciedlonej w jawnym procesie decyzyjnym<sup>38</sup>. Termin używany jest w kontekście aprobaty lub dezaprobaty czegoś<sup>39</sup>. Preferencje mogą być w znacznym stopniu modyfikowane przez procesy decyzyjne, czyli wybory. W literaturze anglojęzycznej odniesienie takie znajduje się w *Psychology of choice*, czyli Psychologii wyboru.<sup>40</sup> 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 dzieci<sup>41</sup>.

Innym przykładem są badania prowadzone przez Agnieszkę Turską-Kawa dotyczące związku między preferowanymi wartościami a zachowaniami wyborczymi<sup>42</sup>. Artykuł został opublikowany w czasopiśmie dotyczącym preferencji politycznych, którymi z kolei zajmuje się politologia.

---

<sup>35</sup> M. Bożewicz, *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*, Raport z badań CBOS, nr 46, 2019.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, C.S. Nosal, *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006, s. 33-37.

<sup>38</sup> S. Lichtenstein, P. Slovic, *The construction of preference*, New York: Cambridge University Press, 2006.

<sup>39</sup> K.R. Scherer, *What are emotions? And how can they be measured?* "Social Science Information", nr 44(4), 2005, s. 703-705.

<sup>40</sup> T. Sharot, B. De Martino, R.J. Dolan, *How choice reveals and shapes expected hedonic outcome*, „Journal of Neuroscience”, nr 29(12), 2009, s. 3760-3765.

<sup>41</sup> A. Muchacka-Cymerman, *Preferencje wobec wartości a poczucie jakości życia współczesnych rodziców*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 13, nr 1, 2016, s. 136-139.

<sup>42</sup> A. Turska-Kawa, *Preferowane wartości podstawowe a zachowania wyborcze w elekcji parlamentarnej 2015 roku*, „Political Preferences”, nr 12, 2016, s. 110-116.

Zaprezentowane przykłady świadczą, iż preferencje są tematem interdyscyplinarnym, gdyż dotyczą kontekstów badanych przez różne dyscypliny naukowe. W odniesieniu do samego pojęcia preferencja, uzasadnionym 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 bowiem pewnym poglądom dotyczącym wychowania pierwszeństwo, uważając je za słuszne. Codziennosc wychowawcza stanowi unikalny aspekt relacji między dzieckiem a rodzicem lub wychowawcą. Krystyna Ablewicz podkreśla, iż sytuacja wychowawcza to doświadczenie, które wiąże wychowawcę z wychowankiem<sup>43</sup>. W takim kontekście należy rozważać czym są preferencje wychowawcze; w jaki sposób można je definiować oraz badać.

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

---

<sup>43</sup> K. Ablewicz, *Doświadczenie naturalne podstawą pedagogiki 'per se'*, [w:] Adamski F. (red.), *Poza kryzysem tożsamości - w kierunku pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo PAT, Kraków 1993, s. 75-76.



## 1.2. Teoria konstruowania preferencji

Podstawą teoretyczną badań nad preferencjami wychowawczymi jest *The construction of preference* (Teoria konstruowania preferencji) opracowana przez amerykańskich psychologów Sarah Lichtenstein i Paul 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, jak dotąd jedynie kilku badaczy dokonało analiz jej założeń.

Prowadzone przez S. Lichtenstein i P. Slovic badania skupiają się na zmienności preferencji oraz istotnej roli kontekstu, w jakim decyzja jest podejmowana<sup>44</sup>. Uwaga zostaje zwrócona również na czynnik ryzyka oraz *framing effect* (formułowanie problemu)<sup>45</sup>, którego rolę podkreślają psychologowie decyzji czy ekonomiści. W zależności od tego jak dana sytuacja jest zdefiniowana, człowiek podejmuje odpowiednie decyzje. Oznacza to, iż definiowanie problemu ma znaczenie dla podjęcia decyzji o sposobie jego rozwiązania. W tym miejscu może dokonać się zmiana preferencji. S. Lichtenstein i P. Slovic. Podkreślają oni bowiem, 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

---

<sup>44</sup> 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 szansę przegranej.

<sup>45</sup> W 1979 roku pionierskie badania dotyczące formułowania problemu prowadzili Amos Tversky i Daniel Kahneman. Badali, w jaki sposób różne wypowiedzi wpłynęły na reakcje ankietowanych w przypadku wyboru w hipotetycznej sytuacji życia i 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 - w ramach tego programu 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 możliwość – w ramach tego programu istnieje 1/3 szansy na to, że nikt nie umrze i 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” lub „skazania na śmierć” ma wpływ na podjęcie decyzji. Taka sytuacja nazwana została przez badaczy *framing effect*, czyli efekt ram odniesienia  
A. Tversky, D. Kahneman, *The framing of Decision and the Psychology of Choice*, „Science”, nr 211, 1981, s. 453-457.

przetwarzania informacji o problemie decyzyjnym, zależnie od tego jak ów problem jest sformułowany i przy założeniu, że jego formalne właściwości nie ulegną zmianie”<sup>46</sup>.

S. Lichtenstein i P. Slovic prace nad teorią konstruowania preferencji opierali na stwierdzeniu, iż pojęcie *construction* (konstrukt) odgrywa ważną rolę. Powoływali się na badania Frederica Barletta dotyczące pamięci (teoria pamięci dynamicznej), w których autor wykazał, że organizacja i zmiana są w pamięci regułą, a nie wyjątkiem. Innymi słowy, pamięć sama w sobie jest konstruowana<sup>47</sup>. Zwrócił on również uwagę na to, że niezależnie od swojej genezy czy formy, pamięć zawiera zawsze treści kulturowe i społeczne<sup>48</sup>. 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 poznawczej<sup>49</sup>. 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 na wspomniane wcześniej badania Herberta Simona dotyczące ograniczonej racjonalności w podejmowaniu decyzji.

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 decyzji<sup>50</sup>. Teoria konstruowania preferencji zwraca uwagę na to, iż w niektórych sytuacjach, człowiek nie wie co preferuje, a sama preferencja konstruowana jest ad hoc.

---

<sup>46</sup> T. Zaleskiewicz, *Preferencje, ryzyko i afekt. Badania Paula Slovica*, *Decyzje*, nr 25, 2016, s. 86.

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

<sup>47</sup> S. Lichtenstein, P. Slovic, *The construction...*, dz. cyt., s. 22.

<sup>48</sup> P. Szałek, *Pamięć jako akt intencjonalny*, „Przegląd filozoficzny Nowa Seria”, nr 1 (49), s. 26.

<sup>49</sup> 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 nagranyymi rozmowami. Neisser stwierdza, że wspomnienia Deana były w znacznej mierze skoncentrowane na ego, skupiały się bardziej na jego rolach i znaczeniu w sytuacjach. Neisser stwierdza 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*, nr 9, 1981, s. 102-115.

<sup>50</sup> D. Simon, D.C. Krawczyk, A. Bleicher, K.J. Holyoak, *The Transience of Constructed Preferences*, „Journal of Behavioral Decision Making”, nr 21, 2007, s. 1-11.

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 pojawia się sytuacja, gdy znane przez człowieka preferencje nie są wystarczające do przejścia przez proces decyzyjny, konstruowane są nowe preferencje. Taka sytuacja charakteryzuje się przynajmniej jedną z wymienionych poniżej 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 kiepską, małą kuchnią, drugie bez atrakcyjnego widoku, ale z przestrzenną kuchnią. Załóżmy, że osoba dokonująca wyboru preferuje atrakcyjny widok i przestrzenną 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 przestrzenną kuchnią, teraz musi zastanowić się ile jest w stanie zapłacić za to konkretne mieszkanie)<sup>51</sup>.

Podane trzy sytuacje konstruowania preferencji można odnieść do praktyki wychowawczej:

- nieznanne czynniki sytuacyjne – np. jak zareagować na konflikt z dzieckiem, który nie pojawił się wcześniej;
- konflikt pomiędzy dostępnymi w puli preferencjami – np. pozwolić dziecku dokonać własnego wyboru np. w kwestii ubioru, ale tym samym narazić go na ewentualne przeziębienie, czy wybrać ubranie za niego, ale pozbawić go poczucia decydowania o sobie;

---

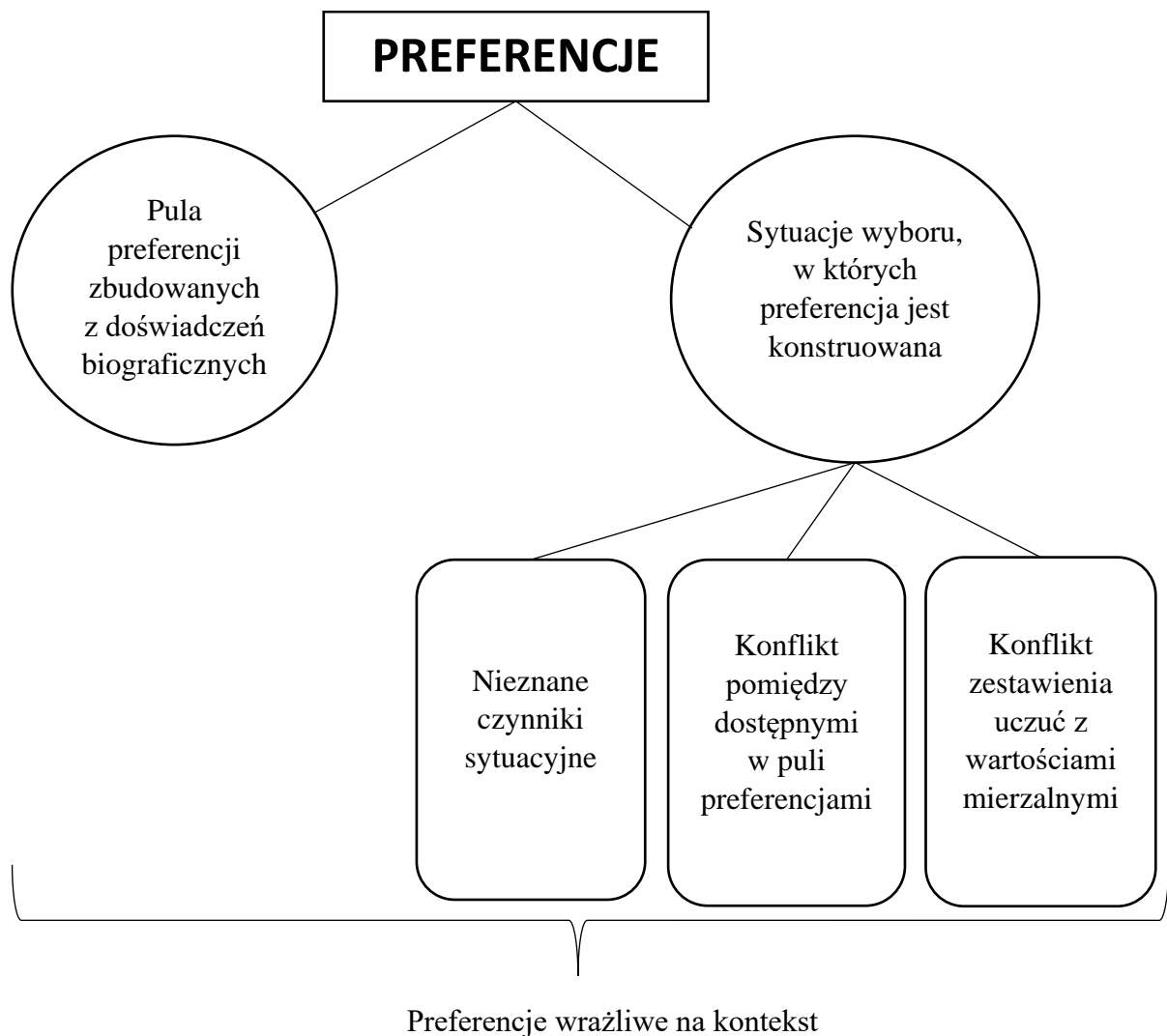
<sup>51</sup> Przykłady zaczerpnięte z analizy S. Lichtenstein, P. Slovic, *The construction...*, dz. cyt., s. 1-4.

- konflikt zestawienia odczuć z wartościami mierzalnymi – np. poświęcić dziecku więcej czasu, ale tym samym wziąć np. bezpłatny urlop w pracy – porównanie zysków i strat<sup>52</sup>.

Zaprezentowane sytuacje stanowią przykład odniesienia 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 1.

*Rysunek 1. Przyjęta teoria konstruowania preferencji*



*Źródło: opracowanie własne*

<sup>52</sup> Przykłady – opracowanie własne.

Jak wskazano na rysunku preferencje są wrażliwe na kontekst, gdyż ich konstruowanie osadzone jest w pewnej sytuacji. kontekście. Rolę kontekstu, w zbiorowej pracy *Values and preferences: defining preference construction* podkreślają autorzy Caleb Warren, A. Peter McGraw i Leaf Van Boven. Analizując teorię konstruowania i budowania preferencji, stwierdzają, że preferencje są wrażliwe na kontekst. Psychologowie podkreślają także, że wszelkie poznanie i zachowanie również są wrażliwe na kontekst, co z kolei sugeruje to, że preferencje są zawsze konstruowane. Na przykład duży wpływ na preferencje mają cele, a te zmieniają się systematycznie w różnych kontekstach i czasie. Innymi słowy, to co chcemy osiągnąć wpływa na to co wybieramy, a nasze cele są zmienne w zależności od sytuacji (kontekstu) i czasu<sup>53</sup>. Taka sytuacja będzie miała miejsce także w przypadku konstruowania preferencji wychowawczych. Kontekst oraz wyznaczony cel są charakterystyczne dla działań wychowawczych podejmowanych przez rodziców lub opiekunów.

---

<sup>53</sup> C. Warren, A. P. McGraw, L. V. Boven, *Values and preferences: defining preference construction*, Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, nr 2(2), 2011, <http://leeds-faculty.colorado.edu/mcgrawp/pdf/warren.mcgraw.vanboven.inpress.pdf> [dostęp: 20.08.19 r.].

### 1.3. 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 interesuje się od wieków 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”<sup>1</sup>. Zaznaczenie, że w trakcie podejmowania decyzji człowiek posługuje się swoim intelektem i wolą jest podstawą rozważań św. Tomasza<sup>2</sup>.

Podjęcie decyzji jest także obszarem pracy ekonomistów zajmujących się zarządzaniem. Analizują oni proces podejmowania decyzji np. w kontekście działalności danej organizacji oraz narzędzi informatycznych wspomagających proces decyzyjny<sup>3</sup>. Współczesna nauka wyróżnia dwa typy teorii dotyczących podejmowania decyzji: normatywną oraz opisową, inaczej behawioralną<sup>4</sup>. 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 zachowaniu człowieka<sup>5</sup>. Należy nadmienić, iż procesy podejmowania decyzji są na tyle skomplikowane, iż pojawiają się inne teorie, które zakładają nowe czynniki wykluczające sztywny podział na jedynie dwie opcje. Przykładem są badania Herberta Simona dotyczące *Bounded rationality* (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 decyzji. Decydenci

---

<sup>1</sup> A. Andrzejuk, *Istnienie i istota. Wstęp do filozofii i bytu Tomasza z Akwinu*, Wydawnictwo Navo, Warszawa, 2003, s. 71.

<sup>2</sup> D. Zapisek, *Miejsce woli w zagadnieniu ludzkiego działania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Rocznik Tomistyczny”, nr 1, 2012, s. 112-117.

<sup>3</sup> P. Ziuziański, M. Furmankiewicz, *Rola kokpitu menadżerskiego w procesie podejmowania decyzji*, „Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej”, nr 1927, 2015, s. 311-321.

<sup>4</sup> T. Tyszka, *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa, 2010, s. 28-30.

<sup>5</sup> A. Holska, *Teorie podejmowania decyzji*, [w:] K. Klincewicz (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2016, s. 239-244.

poszukują zadowalającego rozwiązania<sup>6</sup>. Człowiek jest ograniczony możliwymi kierunkami działania, co za tym idzie, często wybiera pierwsze, dostateczne rozwiązanie.

Podjęcie decyzji w ekonomii obecnie związane jest z wszelkiego rodzaju systemami diagnostycznymi określającymi prawdopodobieństwo zdarzenia lub nowo powstającymi systemami wspomaganymi decyzji stosowanymi np. w zarządzaniu korporacji, wojsku, transporcie etc. Jest to grupa algorytmów, programów, które w systemie komputerowym są w stanie wspomagać użytkownika w podjęciu najbardziej racjonalnej decyzji<sup>7</sup>. Wynikiem rzeczywistych zastosowań teorii decyzji są także wszelkiego rodzaju decyzje personalne jak: zatrudnianie pracowników, nagrody, zwolnienia. Dodatkowo bada się także decyzje konsumenckie, tak by dana firma mogła generować możliwie największe zyski. Opisując style podejmowania decyzji zakupów badacze zwracają uwagę: „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”<sup>8</sup>. Warto zauważyć, iż w takim kontekście, proces podejmowania decyzji zakłada jedno optymalne rozwiązanie.

Psychologiczna teoria decyzji definiowana przez Józefa Kozińskiego jako „system twierdzeń ogólnych o rozwiązywaniu zadań decyzyjnych”<sup>9</sup> odnosi się do etapów podejmowania decyzji przez człowieka. Podstawową 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. W teorii 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 oraz piąte – odzwierciedla czynniki sterujące procesem decyzyjnym, do których zalicza się środowisko zewnętrzne, wpływ grupy społecznej, osobowość decydenta<sup>10</sup>. Teoria decyzji używana jest w znaczących sferach życia. Na nowo rozwijają się klasyfikacje procesu podejmowania decyzji. Elżbieta Kowalczyk

---

<sup>6</sup> G. Gigerenzer, R. Selten, *Bounded Rationality: The Adaptive Toolbox.*, Mit Press, 2001, s. 40-46.

<sup>7</sup> A. P. Wierzbicki, *Teoria i praktyka wspomaganie decyzji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, s. 37.

<sup>8</sup> R. Mąciak, D. Mąciak, *Style podejmowania decyzji zakupowych konsumenta oraz ich pomiar*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 236, 2015, s. 138.

<sup>9</sup> J. Koziński, *Psychologiczna teoria decyzji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 23.

<sup>10</sup> Tamże, s. 24.

i Gabriela Roszyk-Kowalskiej przedstawiają następujące etapy procesu podejmowania decyzji<sup>11</sup>:

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 kryteriami<sup>12</sup>.

Decydent podejmuje zatem decyzję przechodząc przez poszczególne etapy procesu. Istotna jest również cecha, o której wspomina Józef 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”<sup>13</sup>. Formułowanie celów warunkują preferencje człowieka. Psychologowie czy ekonomiści coraz częściej interesują się procesem powstawania preferencji, gdyż te będą miały znaczenie w krystalizowaniu się celów, a te 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 funkcjonują w świecie ekonomii a sami codziennie podejmują decyzję, które na nią oddziałują. W przypadku analizy decyzji związanych z rodziną, częściej jednak będzie sięgać się do teorii behawioralnej. Psychologiczna teoria decyzji obejmująca klasyfikację sytuacji decyzyjnych, nie poświęca jednak zbyt wiele miejsca decyzjom rodzicielskim. Można jednak doszukać się w niej analogii przydatnych do badań preferencji wychowawczych.

Analizując klasyfikację sytuacji decyzyjnych, Tadeusz Tyszka opisuje trzy kategorie podejmowania decyzji w warunkach pewności, ryzyka i niepewności<sup>14</sup>. Decyzje

---

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> E. Kowalczyk, G. Roszyk-Kowalska, *Człowiek w Organizacji XXI wieku. Wyzwania dla współczesnego zarządzania*, Studenckie Koło Naukowe Psychologii Biznesu, Poznań 2016, s. 56.

<sup>13</sup> J. Koziński, *Psychologiczna teoria decyzji...*, dz.cyt., s. 39.

<sup>14</sup> T. Tyszka, *Decyzje. Perspektywa psychologiczna...*, dz. cyt., s. 25-27.



w warunkach pewności to te, których skutki prowadzą do określonego rezultatu<sup>15</sup>. Decydent ma zatem pewność tego 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. Rodzic może np. myśleć, że wyjazd na kolonię będzie dla dziecka swego rodzaju „szkołą życia” lub świetną przygodą. 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 – dotykając ognia można się poparzyć, zatem nie będę prosił dziecka by to zrobiło. 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 nich<sup>16</sup>. Przykładem może być rodzic, który często doświadcza konkretnej sytuacji w kontakcie z dzieckiem. Przy kolejnym wystąpieniu 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 kolejnym wystąpieniu takiej sytuacji, prawdopodobnie rodzic ponownie poprosi o to samo, zakładając, że osiągnie pożądany wyniki. Jest tu obecne ryzyko, gdyż nie ma pewności, że się tak się stanie.

Ostatnią grupą są decyzje w warunkach (całkowitej) niepewności<sup>17</sup>. Charakteryzuje je niepewność skutków, decydent nie jest w stanie określić ich prawdopodobieństwa<sup>18</sup>. Takie sytuacje decyzyjne stanowią będą 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 nie wiedzieć jak się zachować, jakie podjąć działanie. Wówczas podejmuje ryzyko, wybierając jedną z możliwych reakcji. Jak zauważa T. Tyszka: „warto od razu dodać, że wybór w warunkach (całkowitej)

---

<sup>15</sup> T. Tyszka, *Decyzje. Perspektywa psychologiczna...*, dz. cyt., s. 25-27.

<sup>16</sup> M. Piśniak, *Ryzyko w teorii podejmowania decyzji*, „Zeszyty naukowe Politechniki Częstochowskiej, Zarządzanie”, nr 19, 2015, s. 116-126.

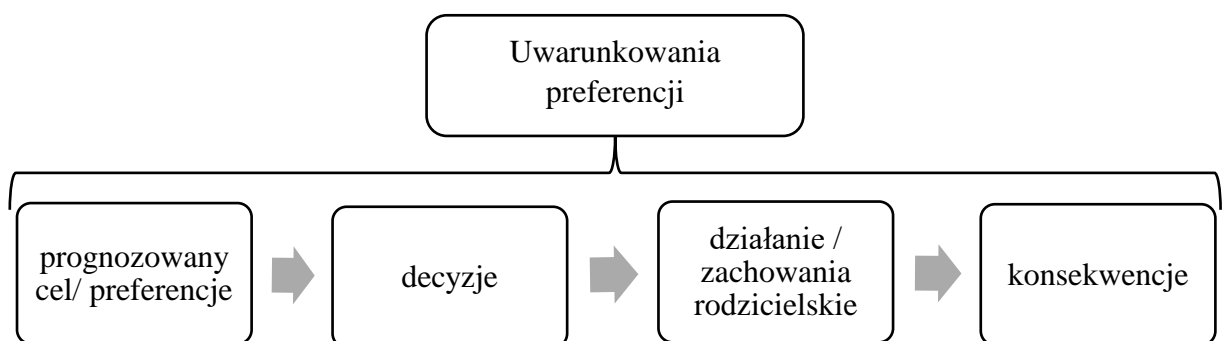
<sup>17</sup> T. Tyszka, *Decyzje. Perspektywa psychologiczna...*, dz. cyt., s. 27-28.

<sup>18</sup> Z. Redziak, *Niepewność w podejmowania decyzji*, „Zeszyty Naukowe AON”, nr 2(91), 2013, s. 104.

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”<sup>19</sup>. 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. Tadeusz Tyszka nawiązuje do emocji w podejmowaniu decyzji jako subiektywnego stanu, który mobilizuje człowieka do określonych zachowań<sup>20</sup>. 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 Anna 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”<sup>21</sup>. Permanentność rodzicielstwa oznacza także, że rodzic całe życie konstruuje swoje preferencje wychowawcze. Ich miejsce w podejmowaniu decyzji wskazano na rysunku 2.

**Rysunek 2. Preferencje w podejmowaniu decyzji**



**Źródło: opracowanie własne**

<sup>19</sup> T. Tyszka, *Decyzje. Perspektywa psychologiczna* ..., dz. cyt., s. 28.

<sup>20</sup> Tamże, s. 127.

<sup>21</sup> A. Błasiak, *(Nowy) wymiar rodzicielstwa – wybrane aspekty*, [w:] D. Opozda, M. Leśniak (red.), *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2017, s. 31.

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

#### 1.4. Zachowania rodzicielskie

Analizowana już refleksja wychowawcza rodziców może dotyczyć zachowań rodzicielskich. W literaturze amerykańskiej nazywane są one *Parenting Practices*, czyli w dosłownym tłumaczeniu 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 rodzicielskich<sup>22</sup>, 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 osiągnięciu kolejnych etapów procesu socjalizacji, jak i w sprostaniu wymaganiom związanym z codziennym funkcjonowaniem”<sup>23</sup>.

Badaniem zachowań, praktyk rodzicielskich zajmuje się Paul Frick, Na podstawie analizy literatury, stworzył on Alabama Parenting Questionnaire (Kwestionariusz zachowań rodzicielskich). Narzędzie pozwoliło mu zbadać praktyki rodzicielskie i ich wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka. Kwestionariusz jest szeroko wykorzystywane w badaniach na całym świecie. Jego użyteczność potwierdziły m.in. badania Karen Shelton dotyczące zachowań rodzicielskich rodziców dzieci w wieku 6-13 lat<sup>24</sup>, czy Mark’a Dadds, Annick Maujean, Jennifer Fraser, które z kolei objęły rodziców australijskich dzieci w wieku 4- 9 lat<sup>25</sup>. Kwestionariusz został zaadoptowany

---

<sup>22</sup> N. Darling, L. Steinberg, *Parenting style as context: An integrative model*, „Psychological Bulletin”, nr 113(3), 1993, s. 487-496.

<sup>23</sup> M. Woźniak-Prus, K. Matusiak, *Praktyki rodzicielskie matek i ojców a nasilenie objawów zaburzeń eksternalizacyjnych u dzieci w wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 13, 2018, s. 40.

<sup>24</sup> K. K. Shelton, P.J Frick, J. Wootten, *Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children*, „Journal of Clinical Child Psychology”, nr 25, 1996, s. 317-329.

<sup>25</sup> 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”, nr 38, 2003, s. 238-241.

również w Hiszpanii, Niemczech, Norwegii i Danii. Polską weryfikację narzędzia przeprowadzili Małgorzata Świącicka, Małgorzata Woźniak-Prus, Małgorzata Gambin i Maciej Stolarski, którzy sprawdzili pięciostopniową skalę narzędzia wykorzystanego w badaniach na terenie Polski<sup>26</sup>.

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, ale aktywnie zaangażowani są w pomoc swojemu dziecku w nauce radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w odpowiedni sposób, pozostając spokojnym, przyjaznym i pełnym szacunku dla samych dzieci,
- *poor monitoring/supervision* (słaby nadzór) – odnosi się do świadomości rodzicielskiej, czujności i nadzoru (tj. 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 przepełniona niespójnością,
- *corporal punishment* (kary cielesne) – przemoc fizyczna wobec dziecka jako próba rozwiązania sytuacji konfliktowych<sup>27</sup>.

Praktyki rodzicielskie można podzielić na dwie grupy: pozytywne i negatywne. Do pierwszej zaliczamy te zachowania rodziców, które sprzyjają rozwojowi i funkcjonowaniu dziecka. „Są one związane z pozytywnymi cechami relacji rodzic-dziecko w szczególności z ufnym stylem więzi, bliskością, ciepłem i responsywnością”<sup>28</sup>. Zaangażowanie i pozytywne rodzicielstwo są praktykami rodzicielskimi, które wzmacniają więź pomiędzy rodzicami a dzieckiem oraz pozwalają kształtować dziecku wysoki poziom kompetencji społecznych.

Do grupy negatywnych praktyk rodzicielskich zalicza się słaby nadzór, niespójną dyscyplinę oraz kary cielesne. Te zachowania rodziców nie odpowiadają na potrzeby

---

<sup>26</sup> M. Świącicka, M. Woźniak-Prus, M. Gambin, M. Stolarski, *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.

<sup>27</sup> P. J. Frick, A. Cecilia, S. Sagawa, *Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire*, „Journal of Child and Family Studies”, nr 5, 2006, s. 597-616.

<sup>28</sup> M. Woźniak-Prus, K. Matusiak, *Praktyki rodzicielskie matek...*, dz. cyt., s. 41.

dziecka, będąc tym samym nieefektywnymi, „skutkują brakiem poczucia bezpieczeństwa, ciepła i stałości”<sup>29</sup>.

Polska literatura przedmiotu podobną terminologię stosuje w określaniu postaw rodzicielskich lub stylu 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”<sup>30</sup>. Przykładem są badania Mari Ziemskiej, która definiuje postawę rodzicielską jako tendencję do zachowania się w pewien specyficzny sposób w stosunku do dziecka<sup>31</sup>. 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”<sup>32</sup>. Mieczysław Płopa wyróżnia z kolei 5 wymiarów postaw rodzicielskich:

- akceptacji/ odrzucenia,
- nadmiernie wymagająca,
- autonomii,
- niekonsekwencji,
- ochraniająca<sup>33</sup>.

Na postawę rodzicielską składać będą się 3 składniki: myślowy, działania i uczuciowy<sup>34</sup>. Stąd też pojęcie postawy rodzicielskiej będzie pojęciem szerszym, zawierającym w sobie zachowania rodziców. Są one jednym z elementów postawy, które są jawnym odzwierciedleniem myśli oraz uczuć w stosunku do dziecka.

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

---

<sup>29</sup> M. Woźniak-Prus, K. Matusiak, *Praktyki rodzicielskie matek...*, dz. cyt., s. 41.

<sup>30</sup> Tamże, s. 40.

<sup>31</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>32</sup> Słownik Języka Polskiego, *termin: postawa*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/postawa.html> [dostęp: 26.01.19 r.].

<sup>33</sup> M. Płopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 223-238.

<sup>34</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie...*, dz. cyt., s. 40-43.

## 1.5. Wybrane uwarunkowania preferencji wychowawczych

Zgodnie z założeniami przedstawionych teorii w ciągu swojego życia człowiek buduje pulę preferencji dotyczących różnych aspektów. W taki sam sposób nabywa on preferencje dotyczące wychowania. Nasuwa się zatem pytanie: jakie są uwarunkowania preferencji wychowawczych. Innymi słowy, co wpływa na to, że w 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 preferencji wychowawczych mogą być zatem rozpatrywane w wielu aspektach, gdyż konstruowanie preferencji składa się z doświadczeń życiowych człowieka, które są zróżnicowane.

Z racji na obszerność pojęcia preferencji wychowawczych w niniejszej pracy analizie poddano wybrane uwarunkowania. Uwaga zostaje skupiona na refleksyjności w wychowaniu, źródłach wiedzy pedagogicznej oraz nagradzaniu i karaniu. Opis wskazanych uwarunkowań stanowi teoretyczne wprowadzenie w kontekst podejmowanych badań.

### 1.5.1. 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”<sup>35</sup>. 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 myślącej<sup>36</sup>. Socjologia, pedagogika i psychologia także analizują refleksyjność jako zagadnienie związane z fenomenem człowieczeństwa. Zrozumienie istoty refleksyjności w wychowaniu możliwe jest dzięki analizie dyskursu interdyscyplinarnego.

Analizując refleksyjność w teorii socjologicznej, Elżbieta Hałas pisze, że „Refleksyjność jest własnością uniwersalną umysłu w tym sensie, że działający nigdy

---

<sup>35</sup> M. Chrost, *Refleksyjność w wychowaniu. Proces poznawania siebie*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, nr 20, 2017/2, s. 131.

<sup>36</sup> R. Zyzik, *Pojęcie osoby – jedno czy wiele?* „Racjonalia”, nr 2, 2012, s. 16-20.

całkowicie nie polegają na rutynach”<sup>37</sup>. Oznacza to, że człowiek przy podejmowaniu decyzji dokonuje chociażby małej refleksji nad jej słusnością. 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)”<sup>38</sup>. Rozwój człowieka w poszczególnych fazach jego życia związany będzie z refleksją życiową odnoszącą się do zadań rozwojowych<sup>39</sup>.

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 II<sup>40</sup>.

Na poziomie pedagogiki zwraca się uwagę na potrzebę refleksji w pracy nauczyciela. Przedstawia to koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schön. Zwraca on uwagę na istotę refleksji w wychowawcy, który świadomie, krytycznie w toku swojej pracy stara się ocenić swoją pracę, co z kolei pozwala mu rozbudować swoją wiedzę<sup>41</sup>. Jak wskazuje M. Chrost „(...) podstawą refleksyjnego działania jest zdolność dokonywania przemyślanych wyborów oraz umiejętność wyciągania wniosków z dotychczasowych działań”<sup>42</sup>.

Refleksja towarzyszy również rodzicom. W trakcie wychowywania swoich dzieci konstruują w dalszym ciągu preferencje wychowawcze. Opierając się na opisanej teorii preferencji, w ciągu życia doświadczając różnych sytuacji, człowiek buduje swoją, unikalną pulę preferencji. Doświadczenia stanowią także istotny aspekt refleksji, który opisywany był m.in. przez Johna Dewey. „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”<sup>43</sup>.

Refleksja związana jest także z wartościami. Jak podkreśla Krystyna Chałas: „Przez wartość w ujęciu pedagogicznym rozumieć będziemy wszystko to, co cenne i ważne dla

---

<sup>37</sup> E. Hałas, *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 2(188), 2011, s. 194.

<sup>38</sup> K. Jeziński, *Refleksja autobiograficzna jako czynnik rozwoju*, [w:] W. Kałużna-Wielobób, *Specyfika rozwoju człowieka dorosłego. Procesy, struktury, mechanizmy rozwoju*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2015, s. 3.

<sup>39</sup> K. Jeziński, *Refleksja autobiograficzna...*, dz. cyt.

<sup>40</sup> A. Kołodziejczyk, *Teologia spotkania jako nowy paradygmat refleksji nad objawieniem*, „Teologia Młodych”, nr 6, 2017, s. 130-131.

<sup>41</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 64-75.

<sup>42</sup> M. Chrost, *Refleksyjność w wychowaniu...*, dz. cyt., s. 139.

<sup>43</sup> Tamże, s. 140.

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”<sup>44</sup>. Codzienne wybory często opierane są 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 nie<sup>45</sup>.

Temat refleksji w wychowaniu 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”<sup>46</sup>. Refleksja będzie też wspierać zaangażowanie wychowawcze, które jak podkreśla Lucyna Bakiera: „(...) wskazuje, że dorośli nie tylko biernie obserwują czy towarzyszą zmianom w życiu dziecka, lecz je wywołują i modyfikują”<sup>47</sup>.

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 rozwagę w naukach społecznych. Marta Wiatr rozważając przemiany refleksji wychowawczej rodziców, którzy wykazują postawę aktywności proedukacyjną

---

<sup>44</sup> K. Chałas, *Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom podstawą budowania szkoły jako wspólnoty życia, pracy i służby*, „Prima Educatione”, nr 2, 2018, s. 12-13.

<sup>45</sup> M. Szymański, *Wartości i antywartości – aspekt edukacyjny*, „Ruch pedagogiczny”, nr 2, 2012, s. 19-20.

<sup>46</sup> H. Cudak, *Rola kultury pedagogicznej rodziców w eliminowaniu dysfunkcji rodziny*, „Pedagogika Rodziny”, nr 2(3), 2012, s. 20.

<sup>47</sup> L. Bakiera, *Zaangażowanie w rodzicielstwo na tle współczesnej rodziny*, „Kultura i edukacja”, nr 2(102), 2014, s. 155.



nazywa rodzicami refleksyjnymi<sup>48</sup>. Następnie jednak zaznacza: „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”<sup>49</sup>. 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?”<sup>50</sup>.

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

### 1.5.2. 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 dziecka, rodziców i wychowania. Na kanwie tej wiedzy budują się umiejętności wychowawcze<sup>51</sup>”. Istotnym elementem konstruowania preferencji wychowawczych jest próba odpowiedzi na pytanie skąd rodzice biorą wiedzę o tym jak wychowywać.

Marian Śnieżyński zauważa: „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”<sup>52</sup>. Warto nadmienić, iż badania nad kulturą pedagogiczną rodziców prowadził w Polsce Stanisław Kawula. Stały się one podstawą do dalszych badań dotyczących wiedzy pedagogicznej rodziców. Dotyczyły świadomości wychowawczej oraz kultury rodziców ze środowisk wiejskich, małomiasteczkowych oraz miejskich.

---

<sup>48</sup> M. Wiatr, *Przemiany refleksyjności współczesnych rodziców*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, 2013, s. 13-15.

<sup>49</sup> Tamże, s. 15.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2016, s. 103.

<sup>52</sup> M. Śnieżyński, *Wiedza rodziców o wychowaniu swoich dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019, s. 89.

Prowadzone w latach 1971-1975 wywiady w rodzinach miały na celu poznanie poglądów rodziców i 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”<sup>53</sup>.

Badania te są wykorzystywane obecnie, a wyniki są przytaczane w artykułach i publikacjach. S. Kawula podaje, m. in 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”<sup>54</sup>. Praca S. Kawuli zwróciła uwagę na kontekst wychowawczy oraz świadomość pedagogiczną rodziców. Istotę wiedzy pedagogicznej wskazała także Anna Błasiak, zauważając, że: „wysoki poziom wiedzy pedagogicznej rodziców koreluje z wysokim poziomem osiągnięć szkolnych dziecka”<sup>55</sup>.

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”<sup>56</sup>. Literatura 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 wychowawczej<sup>57</sup>.

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”<sup>58</sup>. Wiedza rodziców jako element kultury wychowawczej pełni istotną rolę w kształtowaniu się preferencji wychowawczych rodziców.

---

<sup>53</sup> S. Kawula, *Świadomość wychowawcza rodziców. Stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1975, s. 278.

<sup>54</sup> Tamże, s. 293.

<sup>55</sup> A. Błasiak, *Kultura pedagogiczna rodziców jako wewnątrzrodzinny determinant jakości procesu wychowania najmłodszego pokolenia*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, nr 22, 2019/2, s. 96.

<sup>56</sup> J. Maciaszkowa, *O współżyciu w rodzinie*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1980, s. 112.

<sup>57</sup> A. Błasiak, *Kultura pedagogiczna rodziców...*, dz. cyt. s. 89.

<sup>58</sup> M. Bereźnicka, *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015, s. 35.

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; aspekt instrumentalny – rozumiany jako dbanie o wszechstronny, kompleksowy rozwój wychowanka; aspekt normatywny – odnoszący się do odpowiedniego dostosowania metod wychowawczych<sup>59</sup>. 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”<sup>60</sup>.

Źródła wiedzy pedagogicznej są związane również z transmisją międzypokoleniową. Rodzina jako grupa odniesienia może być uznana za źródło wiedzy pedagogicznej, gdyż to w niej po raz pierwszy człowiek doświadcza obserwacji pełnienia roli matki lub ojca<sup>61</sup>. 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, 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 następną pokolenie”<sup>62</sup>. W kontekście konstruowania preferencji istotne zatem jest prawidłowe rozumienie socjalizacji i jej znaczeniu w życiu człowieka. 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

---

<sup>59</sup> M. Bereźnicka, *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015, s. 30-36.

<sup>60</sup> Tamże, s. 36.

<sup>61</sup> I. Przybył, *Źródła wiedzy o rolach małżeńskich*, „Roczniki socjologii rodziny”, nr 13, 2001, s. 105-107.

<sup>62</sup> M. Farnicka, *W poszukiwaniu uwarunkowań transmisji międzypokoleniowej - znaczenie pełnionej roli rodzinnej w kontynuowaniu wzorców rodzicielstwa*, „Psychologiczne zeszyty naukowe”, nr 1, 2016, s. 14.

zawartych w kulturze<sup>63</sup>”. Można rozróżnić dwa rodzaje socjalizacji: początkową (pierwotną) i permanentną (wtórną). W kontekście badania rodziny, istotną rolę pełni socjalizacja początkowa, jako, że to właśnie w rodzinie jako grupie pierwotnej dominują silne więzi emocjonalne, które oddziałują na jednostkę. Wpływ na człowieka mają znaczący inni. Oznacza to, iż dziecko w procesie socjalizacji uczy się, początkowo głównie poprzez naśladowanie sposobu życia od swoich rodziców – znaczących innych. Dziecko obserwuje wypełnianie ról rodzicielskich, funkcji rodziny przez rodziców, a także jest czynnym uczestnikiem relacji rodzinnych. Na tym etapie życia, dziecko uczy się również norm obowiązujących w społeczeństwie, a także sposób przestrzegania ich. Rozwija się również przywiązanie, o którym pisze Mieczysław Płopa przedstawiając teorię przywiązania Bowlby’ego. Podkreśla on, iż „relacja między dzieckiem a rodzicem odgrywa centralną rolę w psychospołecznym rozwoju dziecka”<sup>64</sup>.

Pierwsze relacje są dla dziecka kluczowe, gdyż tworzą pewien model więzi, na podstawie, którego tworzyć będą się kolejne relacje. Zwraca się również uwagę, iż przywiązanie rozumiane jako „trwały związek społeczno – emocjonalny z drugą osobą<sup>65</sup>”, może być uznane jako pewien prawzór przyszłych relacji społecznych w okresie dorosłości. Rodzina generacyjna oraz doświadczenia wczesnego dzieciństwa odgrywają ważną rolę w konstruowaniu preferencji wychowawczych. Pokazały to analizy Stanisława Kawuli, Józefy Brągiel i Andrzeja 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 Zygmunutowi Freudowi. Jednak dopiero jego późniejsi kontynuatorzy, między innymi Alice Miller, odsłoniли 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 bezwzględного posłuszeństwa, maltretowani psychicznie czy seksualnie wykorzystywani”<sup>66</sup>.

---

<sup>63</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, dz. cyt., s. 391.

<sup>64</sup> M. Płopa, *Więzi małżeńskie i rodzinne w perspektywie teorii przywiązania*, w: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2014, s. 143.

<sup>65</sup> Tamże, s. 142.

<sup>66</sup> S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 257.

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 grupie. Mieczysław Plopa zauważa, że „wcześniejsze doświadczenia nabyte w rodzinie generacyjnej wpływają na psychiczne zdrowie i osobowość potencjalnego rodzica – podstawowe zasoby powiązane z rodzicielskim stylem”<sup>67</sup>. 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, wiarygodności oraz trwałości bliskich relacji międzyludzkich<sup>68</sup>. 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. R. Skrzypniak zauważa: „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”<sup>69</sup>. Wartości, którymi kieruje się człowiek dorosły mogą mieć podłoże w rodzinie generacyjnej. Elżbieta Jezierska-Wiejak podkreśla: „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

---

<sup>67</sup> M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 247.

<sup>68</sup> J. Belsky, L. Steinberg, P. Draper, *Childhood Experience, Interpersonal Development, and Reproductive Strategy: An Evolutionary Theory of Socialization*, *Child Development*, nr 62, 1991, s. 647-651.

<sup>69</sup> R. Skrzypniak, *Transmisja międzypokoleniowa wartości...*, dz. cyt. s. 151.

nieprzestrzeganie ich”<sup>70</sup>. Zaznacza się jednak, że wartości przekazywane w rodzinie generacyjnej mogą być także nieprzyjmowane, wręcz dystansowane lub odrzucone<sup>71</sup>. Wpływa na to m.in. klimat emocjonalny panujący w rodzinie.

Jak wskazują badania Ewy Kopeć 61,7% rodziców czerpie wiedzę wychowawczą ze szkoły, zapewne są to kontakty z wychowawcami, natomiast 23% uzyskuje ją od swoich rodziców<sup>72</sup>. Literatura przedmiotu podkreśla, że działania wychowawcze rzadko są efektem wiedzy naukowej pozyskanej przez rodziców<sup>73</sup>. Stąd też, wiedza wychowawcza rodziców często wymaga pewnej weryfikacji ze względu na źródła jej pozyskiwania. Jak pokazują badania prowadzone przez M. Śnieżyńskiego, 23% matek czerpie ją z literatury, a także z programów telewizyjnych czy Internetu, natomiast 21% kobiet opiera się na intuicji. Dla 31,2% ojców źródłem informacji są rozmowy ze znajomi lub własne doświadczenia<sup>74</sup>. Owe źródła nie muszą przedstawiać jedynie słusznych wniosków, mają jednak niewątpliwie swój wpływ na podejmowanie działań wychowawczych przez rodziców.

Coraz częściej jako źródło wiedzy dotyczącej wychowania rozważa się szeroko pojęte media. Internet opisywany jest jako kopalnia wiedzy parentingowej<sup>75</sup>. Rodzice poszukują porad dotyczących ważnych lub trudnych w ich ocenie sytuacji wychowawczych. Małgorzata 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”<sup>76</sup>. Łatwość dostępu sprawia, że czasami najłatwiej zasięgnąć porady wychowawczej właśnie korzystając z forum internetowego. Refleksji należy podać jedynie wiarygodność i słuszność zamieszczanych treści. Z jednej strony, rady wychowawcze mogą być nieadekwatne do sytuacji z którą zmagają się rodzice. Z drugiej, fora internetowe są coraz częściej miejscem wsparcia dla

---

<sup>70</sup> E. Jezierska-Wiejak, *Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 8, nr 2, 2013, s. 297.

<sup>71</sup> Tamże, s. 288-292.

<sup>72</sup> 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”, nr 5/1 (8), 2014, s. 121-126.

<sup>73</sup> A. Błasiak, *Kultura pedagogiczna rodziców...*, dz. cyt., s. 88-90.

<sup>74</sup> M. Śnieżyński, *Wiedza rodziców o...*, dz. cyt., s. 90.

<sup>75</sup> W. Baranowska, *Internet jako źródło porad wychowawczych dla rodziców*, [w:] W. Welskop (red.), *Przyszłość edukacji- edukacja przyszłości*, Łódź 2014, s. 319-321.

<sup>76</sup> M. Bereźnicka, *Fora internetowe jako źródło informacji pedagogicznej współczesnych rodziców*, [w:] H. Batorowska, Z. Kwiasowski (red.), *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym: teoria i praktyka*, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie Kraków 2016, s. 282.

rodziców, np. wychowujących dzieci z wadami genetycznymi, tworząc przestrzeń wymiany informacji o chorobie oraz wzajemnego wsparcia psychicznego<sup>77</sup>.

### 1.5.3. Nagrody i kary w wychowaniu

Rodzice często zadają sobie pytanie w jaki sposób wychowywać swoje dzieci. Jak wskazano, rad na ten temat dostarcza im m.in. Internet, w tym znajdujące się w nim artykuły parentingowe<sup>78</sup>. W rzeczywistości pytanie to dotyczy metod wychowawczych. J. Brągiel definiuje je jako: „celowy sposób postępowania opiekuna wychowawcy z wychowankiem znajdującym się pod jego opieką”<sup>79</sup>. Z kolei, Mieczysław 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 sytuacyjne<sup>80</sup>. Należy dodać, że metody wychowawcze doczekały się wielu podziałów<sup>81</sup>. M. Łobocki wskazuje na pewne istotne czynniki takie jak świadomość, konsekwencja, oddziaływanie pedagogiczne, wpływu na aktywność wychowanka. Z racji na obszerność tematyki, w 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 zachęcających skutków pożądaných 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 pożądaných form zachowania”<sup>82</sup>. Autor zaznacza, że nagroda nie powinna być odraczana. W innym wypadku straci ona swoją atrakcyjność oraz nie będzie motywować do dalszych

---

<sup>77</sup> A. Jarzębińska, *Internetowe forum dyskusyjne jako źródło społecznego wsparcia rodziców dzieci z wadą letalną*, „Opuscula Sociologica”, nr 2, 2014, s. 47-51.

<sup>78</sup> E. Nowak, *Jak wychować syna? Jakie błędy popełniamy w wychowywaniu chłopca? Wspomnienia dorosłych mężczyzn*, <https://zwierciadlo.pl/psychologia/124874,1,jakie-bledy-popolniamy-wychowujac-chlopcow-wspomnienia-doroslych-mezczyzn.read#> [dostęp: 20.11.21 r].

<sup>79</sup> J. Brągiel, *Metodyka pracy...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>80</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w...*, dz. cyt., s. 187.

<sup>81</sup> Tamże.

<sup>82</sup> K. Dziedzic, *Rola kar i nagród w procesie wychowania w opinii wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu. „Współczesne poszukiwania w pedagogice”, t. 47, nr 1, 2019, s. 66.

konstruktywnych zmian. Nagradzanie ma przede wszystkim nieść za sobą określone następstwa. Ma zwiększać szanse na postępowanie dziecka w oczekiwany sposób oraz motywować do poznania i stosowania się do społecznie akceptowanych zachowań. Nagradzanie umacnia poczucie sukcesu i godności dziecka<sup>83</sup>.

Warto zaznaczyć, iż obecnie coraz częściej zamiast nagród i kar zachęca się do stosowania pozytywnej dyscypliny. Jest to metoda polegająca na jasnej komunikacji na linii rodzic dziecko. Dorosły deklaruje jakie zachowania są właściwe, a jakie niewłaściwe oraz jakie są nagrody za dobre zachowanie i konsekwencje za złe zachowanie. Metoda została opracowana przez Jane Nelsen<sup>84</sup>. Skupia się ona na rozwiązywaniu problemów. Pozytywna dyscyplina nie jest utożsamiana z karą, nie używa krzyku ani klapsów. Charakteryzuje ją przestrzeganie pewnych zasad. Przede wszystkim jest to wzajemny szacunek na linii rodzic dziecko oraz stosowanie skutecznej, a zatem 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 rozwiązaniu danego problemu wychowawczego. Wszystkiemu powinna towarzyszyć zachęta do podejmowania wysiłku w pracy nad sobą<sup>85</sup>.

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 wytycznych celów wychowawczych, zasada umożliwiająca regulowanie, kontrolowanie”<sup>86</sup>. 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: „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

---

<sup>83</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w...*, dz. cyt., s. 208-213.

<sup>84</sup> J. Nelsen, *Pozytywna dyscyplina*, przeł. A. Czechowska, A. Rosiak, Warszawa, 2016, s. 31-40.

<sup>85</sup> K. Witerska, A. Sieczka, *Realizacja założeń pozytywnej dyscypliny we współczesnej rodzinie*, „Kultura i Wychowanie”, t.18, 2020, s. 97-116.

<sup>86</sup> P. Kowolik, *Wychowawcze znaczenie kar i nagród stosowanych w wychowaniu dzieci przedszkolnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1(49), 2011, s. 98.



„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”<sup>87</sup>. Autorka podkreśla funkcje kary, która odpowiednio zastosowana może być swego rodzaju drogowskazem. Podkreśla również, że ważne jest, by dziecko zrozumiało dlaczego rodzic wymierzył karę.

### **1.6. Młodszy wiek szkolny dziecka a preferencje wychowawcze rodziców**

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”<sup>88</sup>. Warto zwrócić uwagę na ten etap rozwojowy w życiu dziecka, gdyż niesie on ze sobą zmiany nie tylko w jego życiu, ale także funkcjonowaniu całej rodziny.

Wraz z rozpoczęciem nauki w szkole, dziecko staje przez 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 ucznia<sup>89</sup>. 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, mianowicie: „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”<sup>90</sup>. 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 zajęciach domowych. Przystwaja reguły funkcjonowania w poszczególnych miejscach,

---

<sup>87</sup> E. Miśkowiec, *Karanie i nagradzanie wprowadzaniem w świat wartości i postaw moralnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 3-4, 2010, s. 46.

<sup>88</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 1, Warszawa 2002, s. 130.

<sup>89</sup> Tamże.

<sup>90</sup> A. Pożoga, *Gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 2, 2009, s. 44.

w których przebywa. Spędza swój czas już nie tylko w domu 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 czas sielankowego okresu zabawy. Pojawiają się nowe obowiązki a także nowe osoby wokół. Patrycja Czyżewska zauważa: „Doświadczenia społeczne są bardzo ważne dla rozwoju dziecka. Wiązą 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”<sup>91</sup>.

Podjęcia przez dziecko nauki w szkole to także istotny czas dla rodziców, którzy wchodzą w swego rodzaju nową rolę – rodzica dziecka w wieku szkolnym. A. Ładyżyński zwraca uwagę na ten moment jako niełatwy czas dla małżonków, mianowicie mówi: „To doświadczenie, które można nazwać zewnętrznorodzinną oceną”<sup>92</sup>. Dodatkowo rodzice, na nowo muszą zorganizować życie rodziny, w którym pojawić powinien się czas na nowe zadania takie jak: pomoc w odrabianiu zadań domowych, planowanie zajęć pozaszkolnych czy przestrzeganie planu lekcji narzuconego przez szkołę. Czas edukacji związany jest także z wydatkami, które ponoszą rodzice. Wychowanie wraz z gospodarowaniem budżetem domowym może okazać się w tym czasie trudniejsze niż dotychczas<sup>93</sup>. 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”<sup>94</sup>. Oprócz wspomnianych zmian, które dotyczą także rodziców, istotna wydaje się także kwestia ich wyobrażeń i oczekiwań względem szkoły. Badania wskazały, że rodzicom najbardziej zależy na bezpieczeństwie dziecka, jasnym i zindywidualizowanym sposobie przekazywania wiedzy czy gwarancji dotyczącej wysokich kwalifikacji nauczycieli.

---

<sup>91</sup> P. Czyżewska, *Trudności dzieci w wieku wczesnoszkolnym w integracji społecznej oraz sposoby ich przezwycięzania*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 3, 2012, s. 45.

<sup>92</sup> A. Ładyżyński, *Życie rodzinne jako...*, dz. cyt., s. 63.

<sup>93</sup> Tamże.

<sup>94</sup> E. Skrzetuska, *Problemy dziecka i jego rodziny przygotowujących się do rozpoczęcia systematycznej nauki szkolnej*, [w:] K. Bogacka (red.), *Dziecko w kulturze europejskiej*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa 2016, s. 281.

Dodatkowo dla rodziców ważne było rozwijanie u dzieci samodzielności, organizowanie zajęć wyrównawczych oraz dostęp do świetlicy szkolnej. Podkreślanym aspektem były także warunki lokalowe szkoły, w tym wyposażenia sali dydaktycznych oraz dostęp do placu zabaw<sup>95</sup>.

Rodzina jako system wraz z rozpoczęciem nauki przez dziecko wchodzi w nowy etap. Tak duże zmiany w życiu dziecka znacząco wpływają na wszystkich 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”<sup>96</sup>. Rodzina, z socjologicznego punktu widzenia jest wyjątkową grupą, gdyż to w niej wytwarza się tożsamość indywidualna i społeczna jej uczestników. Literatura przedmiotu wyróżnia głównie trzy obszary społeczne, ważne dla formułowania się tożsamości. Pierwszym jest rodzina, drugim instytucja w rozumieniu miejsca, w którym dziecko styka się z nowym dla niego obszarem rzeczywistości – jest to np. szkoła, natomiast trzecim obszarem jest dalsze otoczenie społeczne<sup>97</sup>. Tadeusz Paleczny podkreśla: „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”<sup>98</sup>.

Kształtowanie się tożsamości dziecka w rodzinie jest tematem wielu prac badawczych<sup>99</sup>. W rodzinie nie kształtuje się jednak jedynie tożsamość dzieci. Istotnym dla prowadzonych badań jest kształtowanie się tożsamości rodzicielskiej. Preferencje wychowawcze będą korelować z tożsamością rodzica. Tożsamość rodzicielska odnosi się

---

<sup>95</sup> E. Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły a realia realizacji obowiązku szkolnego*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010, s. 101-106.

<sup>96</sup> T. Paleczny, *Socjologia tożsamości. Rejony Humanistyki*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2008, s. 24.

<sup>97</sup> M. Rękosiewicz, *W drodze do dorosłości. Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Tipi, Wielichowo 2012, s. 17-18.

<sup>98</sup> T. Paleczny, *Socjologia tożsamości. Rejony...*, dz. cyt., s. 41.

<sup>99</sup> D. Opozda, *Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży*, „Przegląd pedagogiczny”, nr 1, 2007, s. 49-56.

do roli, którą przyjmuje rodzic. Rozważając jej istotę można odnieść się do pojęcia tożsamości człowieka. Izabela Gątarek podkreśla: „Tożsamość człowieka, czyli jego wyobrażenie o sobie samym, jest niejako percepcyjną soczewką, okularami, przez które postrzega otaczający go świat i samego siebie”<sup>100</sup>. Zatem tożsamość rodzicielska – czy dziecka, może być rozumiana jako wyobrażenie, postrzeganie człowieka o samym sobie w roli rodzica. W fińskich badaniach tożsamość rodzicielska definiowana jest jako tożsamość rodzica i mierzona jest jako stopień zaangażowania w rodzicielstwo oraz stopień osobistej eksploracji w przyswajaniu sobie poglądów na temat rodzicielstwa (np. idei, wartości i zasad, które uważają za ważne w wychowaniu potomstwa)<sup>101</sup>. Rodzice budują zatem swoją tożsamość rodzicielską, co stanowi proces, który trwa i podlega zmianom. Wysokie poczucie świadomości bycia rodzicem, pozostawania 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 identyfikacji z rolą macierzyńską/ ojcowską oraz charakterem motywacji do współżycia rodzinnego”<sup>102</sup>.

Niniejszy rozdział stanowi przede wszystkim przedstawienie przyjętej w niniejszej 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 zasadna stała się analiza wybranych uwarunkowań kształtowania się tychże preferencji. W zrozumieniu roli jaką pełni rodzic wobec swojego dziecka istotnym stały się rozważania dotyczące refleksyjności rodziców, ich poglądów na temat nagród i kar oraz źródeł wiedzy pedagogicznej. Te elementy stanowią bowiem istotną część konstruowania preferencji wychowawczych.

W prowadzonych badaniach istotną rolę pełni także wiek dziecka. Podjęcie przez niego edukacji wpływa na całą rodzinę, która wchodzi w nowy etap. Związane jest to także z wejściem poszczególnych członków rodziny w nową rolę. Podjęcie tego

---

<sup>100</sup> I. Gątarek, *Kim jestem? Czyli o kształtowaniu tożsamości dziecka*, „Seminare”, t. 37, nr 1, 2016, s. 105.

<sup>101</sup> P. Fadjukoff, L. Pulkkinen, A. L. Lyyra, K. Kokko, *Parental Identity and Its Relation to Parenting and Psychological Functioning in Middle Age*, „Parenting”, nr 16(2), 2016, s. 88.

<sup>102</sup> D. Dobosz, K. Słania, *Rodzicielstwo w mozaice przemian społeczno-kulturowych – zagrożenia i perspektywy*, [w:] T. Nestorenko, E. Kowalska, M. Hanulewicz (red.), *Edukacja na rozdrożu. Część 2: Rodzina w obliczu wyzwań współczesnego świata*, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2016, s. 12.

zagadnienia, w niniejszym rozdziale, stanowi podsumowanie ujęcia konstruowania preferencji wychowawczych, które mogą zmieniać się w momentach podejmowania nowych zadań rozwojowych czy ról społecznych.

## ROZDZIAŁ II WYCHOWANIE WOBEC PRZEMIAN RODZINY

Zmiana towarzyszy człowiekowi od zawsze. Rozwój społeczeństw naturalnie przynosi zmiany w wielu aspektach życia. Społeczeństwo późnej ponowoczesności wciąż ulega różnym przemianom, co wpływa na rodzinę<sup>103</sup>. Lucyna Bakiera stwierdza, że ciągłość i zmiana są naturalnymi cechami rodziny, gdyż podlega ona ciągłemu rozwojowi<sup>104</sup>. 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”<sup>105</sup>. Zmiana w kontekście wychowawczym jest zatem oczywista.

Niniejszy rozdział stanowi próbę znalezienia odpowiedzi na podstawowe pytania, które nurtują badaczy rodziny. Zawiera on opis zmian rodziny na tle jej przemian w kontekście epoki preindustrialnej, industrialnej i postindustrialnej wraz z odniesieniem do teorii wychowania, która ukazuje koncepcje wychowawcze, gdyż w sposób naturalny mają one związek z wychowaniem w rodzinie. Uwaga zostaje skupiona także na samym pojęciu „rodzina” i pojawiających się problemach definicyjnych. Istotnym elementem jest ujęcie i rozumienie rodziny w nauczaniu Kościoła katolickiego. Zaprezentowane zostają także alternatywne formy życia rodzinnego jako próba redefiniowania konceptu rodziny. Niniejszy rozdział zakończony jest opisem kategorii wychowania i socjalizacji – pojęć bliskich, a jednocześnie odrębnych oraz refleksją na temat zmian w wychowaniu i możliwych działań wspierających rodziców i wychowawców, w realizacji funkcji socjalizacyjno-wychowawczej.

---

<sup>103</sup> B. Bieszczad, *Wychowawcze aspekty ojcostwa*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1, 2020, s. 3-11.

<sup>104</sup> L. Bakiera, *Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana*, „Roczniki socjologii rodziny”, nr 17, 2006, s. 101-104.

<sup>105</sup> A. Błasiak, *Współczesne rodzicielstwo – tendencje zmian i ich uwarunkowania*, [w:] J. Karbowniczek, A. Błasiak E. Dybowska (red.), *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 55.

## 2.1. 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 opisuje się rodzinę tradycyjną, nowoczesną i ponowoczesną. Przyjęty podział opisywany jest przez Zbigniewa Tyszkę<sup>106</sup>. 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 makro – mikrostrukturalnych”<sup>107</sup>.

### 2.1.1. Rodzina epoki preindustrialnej

Epoka preindustrialna (XVIII wiek, przed pojawieniem się maszyny parowej w Europie) to okres społeczeństwa feudalnego, który cechowała sztywna struktura oraz podział na klasy<sup>108</sup>. 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 szefa zarazem byli zatrudnieni pozostali członkowie rodziny. Rodzina była bowiem ściśle zespolona z warsztatem pracy”<sup>109</sup>.

Rodzina w tym czasie również charakteryzowała się odpowiednią strukturą oraz pełniła odpowiednie funkcje, głównie ekonomiczną oraz opiekuńczo – socjalizacyjną<sup>110</sup>. 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”<sup>111</sup>. Interes grupy w rodzinie tradycyjnej przewyższał interes jednostki, która dla dobra ogółu musiała podporządkować się obowiązującym regułom.

---

<sup>106</sup> Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2002, s. 13-19.

<sup>107</sup> Tamże, s. 13.

<sup>108</sup> I. Żeber-Dzikowska, *Kierunki przemian rodziny w Polsce w obliczu globalizacji*, „Drohiczyński Przegląd Naukowy”, nr 5, 2013, s. 177.

<sup>109</sup> H. Bednarski, *Przemiany struktury i funkcji rodzin polskich w XX i XXI wieku*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, nr 1-2, 2008, s. 201.

<sup>110</sup> Z. Tyszka, *Rodzina współczesna - jej geneza i kierunki przemian*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001, s. 193-195.

<sup>111</sup> J. Czekajewska, *Przemiany życia rodzinnego. Studium etyczne*, Wydawnictwo Tako, Toruń 2014, s. 15.

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 społeczności lokalnych. 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”<sup>112</sup>.

Na czele rodziny tradycyjnej stał ojciec, tzw. żywiciel rodziny<sup>113</sup>. To on wyznaczał zasady współżycia w gospodarstwie, zasiadał pierwszy do stołu, a jego głównym zadaniem była ochrona rodziny, zapewnienie jej bytu<sup>114</sup>. Głównym zadaniem dzieci było posłuszeństwo, zaangażowanie w religijność oraz szacunek dla tradycji. W przyszłości dzieci miały opiekować się członkami rodziny, którzy nie mogli już pracować, np. starsi rodzice. Chłopcy od najmłodszych lat uczeni byli, głównie przez ojców, rzemiosła lub pracy w polu. Dziewczynki natomiast uczyły się tzw. „oporządzania” gospodarstwa domowego – karmienia zwierząt, przygotowania 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 majątku<sup>115</sup>. Matka przekazywała córce wiedzę o życiu małżeńskim, w tym 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. Niejednokrotnie podyktowane były rozsądkiem, wolą rodziców, niekoniecznie wiązało się z głębszym uczuciem miłości<sup>116</sup>.

### 2.1.2. 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 przemysłową<sup>117</sup>. W tym czasie pojawiały się idee wolności,

---

<sup>112</sup> H. Bednarski, *Przemiany struktury i funkcji...*, dz. cyt. s. 202.

<sup>113</sup> W. Śmigielski, *Modele życia rodzinnego. Studium demograficzno-społeczne na przykładzie łódzkiej młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 43-45.

<sup>114</sup> A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 13-15.

<sup>115</sup> L. Dyczewski, *Kulturowe aspekty wartości dziecka a urodzenia*, [w:] K. Slany, A. Małek, I. Szczepaniak-Wiecha (red.), *Systemy wartości a procesy demograficzne*, Kraków 2003, s. 137-143.

<sup>116</sup> H. Bednarski, *Przemiany struktury i funkcji...*, dz. cyt. s. 200.

<sup>117</sup> Z. Tyszcza *Rodzina we współczesnym...*, dz. cyt. 13-19.



równości i demokracji. Obserwowano również rosnący wyż demograficzny, co powodowało powstawanie nowych form produkcji na większą skalę. Małe warsztaty zastąpione zostały większymi fabrykami, rozwijał się handel i usługi, malała natomiast liczba osób zajmujących się rolnictwem. W tych warunkach, 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”<sup>118</sup>. 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 Maria Ziemska, „powiązania rodziny małej (dwupokoleniowej) z mikrostrukturami wspólnotowymi słabną (np. więź sąsiedzka)”<sup>119</sup>.

Cywilizacja rozwoju nauki i techniki przynosząc 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 rozmawiano o uczuciach lub swoich opiniach. Zdystansowana więź między rodzicami i dzieckiem została zastąpiona swobodą w wyrażaniu swoich poglądów i uczuć. Zmieniała się także pozycja kobiety w rodzinie<sup>120</sup>. 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 czas wolny w swoim gronie. Podnosił się poziom wykształcenia w społeczeństwie, rozwijała się również medycyna, co podniosło jakość i długość życia człowieka<sup>121</sup>. W rodzinie industrialnej potrzeby jednostki były na równi z potrzebami grupy lub nawet czasami ważniejsze od wspólnego interesu. Człowiek zaczął określać

---

<sup>118</sup> A. Regulska. *Przeobrażenia w modelu i funkcjach rodziny na przestrzeni XIX -XX wieku*, „Studia nad Rodziną” nr 15(1-2), (28-29), s. 236.

<sup>119</sup> Z. Tyszka, *Rodzina współczesna - jej ...*, dz. cyt. s. 196.

<sup>120</sup> I. Żeber-Dzikowska, *Kierunki przemian rodziny...*, dz. cyt. s. 177-178.

<sup>121</sup> A. Kwak, *Rodzina w dobie...*, dz. cyt. s. 15-18.

siebie w kontekście „ja”, a nie „grupa”<sup>122</sup>. Wiązało się to również z odpowiedzialnością za własne czyny i decyzje.

Rodzina tego okresu borykała się z nowymi, nieznanymi dotąd problemami np. podziałem opieki nad dzieckiem - rodzice byli w pracy, a dziadków lub innych krewnych nie było w pobliżu lub spełnianiem siebie równolegle z troską o innych członków rodziny.

### 2.1.3. Rodzina postindustrialna

W połowie XX wieku nastąpił bardzo intensywny rozwój cywilizacji nauki i techniki. Nowe technologie pozwalały na szybki przepływ informacji, przenikanie się różnych kultur poprzez migracje ludności. Praca fizyczna w dużym stopniu została zastąpiona pracą umysłową, rośnie zatem zapotrzebowanie 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. Polacy, w 2019 r. w badaniach CBOS, wskazali na taki model rodziny jako najczęściej występujący: „niezmiennie od lat dominującym typem rodziny jest dwupokoleniowa, 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 żyje obecnie samotnie (10%) i jest to o 2 punkty procentowe mniej niż przed sześcioma laty”<sup>123</sup>.

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”<sup>124</sup>. Rodzice pracują zawodowo, spełniają swoje pasje dbając o wysoki poziom satysfakcji z życia. Role męża

---

<sup>122</sup> B. Więckiewicz, *Zmiana wartości dziecka w rodzinie w procesie przemian społeczno-gospodarczych*, [w:] M. E. Ruszel (red.), *Rodzina, wartości, przemiany*, Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli, Stalowa Wola 2010, s. 16-18.

<sup>123</sup> R. Boguszewski, Komunikat z badań CBOS, *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*, Warszawa 2019, s. 2.

<sup>124</sup> R. Doniec, *Rodzina wielkiego miasta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 16.

i żony ujednolicają się, a sami małżonkowie są dla siebie partnerami. Rodzina zwykle nie utrzymuje więzi sąsiedzkich oraz pokoleniowych<sup>125</sup>.

Zmianie ulega również wychowanie dziecka. Jego pozycja w rodzinie nie jest marginalizowana, wręcz przeciwnie, dziecko jest traktowane priorytetowo. Rodzice częściej poszukują najlepszych metody wychowawczych w poradnikach, wiedzy naukowej z zakresu pedagogiki lub psychologii, korzystają również z rad nauczycieli lub innych specjalistów. W związku z tym także współczesna szkoła staje przed nowymi zadaniami. Z racji na pracę rodziców, dziecko w instytucjach spędza większość swojego dnia, gdzie rozwiązywane są problemy wychowawcze<sup>126</sup>. 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 wchodzi w dorosłe życie, podejmują pracę zawodową, zawierają małżeństwa oraz stają się rodzicami”<sup>127</sup>. Natomiast Aldona Moleszczak 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”<sup>128</sup>.

Zmiany rodziny, a przede wszystkim obecny jej kształt stał się tematem wielu badań. W obecnym dyskursie dotyczącym współczesnej rodziny pojawiają się dwie kategorie: kryzysu rodziny lub jej ewolucji. Jak zaznacza Anna Błasiak, „wynika to z obecnego dzisiaj przejścia od ujmowania rodziny w kategoriach instytucji do postrzegania rodziny w kategoriach dynamicznych relacji wewnątrzrodzinnych”<sup>129</sup>. Kryzys rodziny opisywany jest m.in. ze względu na wzrost liczby rozwodów, spadek dzietności, rezygnację z usankcjonowania prawnego związku<sup>130</sup>. 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

---

<sup>125</sup> Z. Tyszka, *Rodzina współczesna - jej...*, dz. cyt. s. 196-197.

<sup>126</sup> P. Pindera, *Wpływ rodziny i szkoły na postawy społeczno-moralne uczniów szkoły podstawowej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3(4) (32-33), 2006, s. 162-164.

<sup>127</sup> A. Regulska. *Przeobrażenia w modelu...*, dz. cyt., s. 244.

<sup>128</sup> A. M. Molesztak, *Dynamika współczesnej rodziny*, „Horyzonty wychowania”, nr 16(38), 2017, s. 83.

<sup>129</sup> A. Błasiak, *Tendencje zmian we współczesnych rodzinach w ponowoczesności*, „Horyzonty wychowania”, nr 18(45), 2019, s. 16.

<sup>130</sup> Z. Tyszka *Rodzina we współczesnym...*, dz. cyt., s. 20-25.

drugie akcentuje zmiany i ewolucję rodziny. Skupia się na doświadczeniu człowieka w rodzinie, odkryciu i opisie procesów, które w niej występują<sup>131</sup>.

#### 2.1.4. Przemiany modelu rodziny a teoria wychowania

Przeobrażenia rodziny na przestrzeni lat były warunkowane przez zmiany społeczne. Równoległe do tych przeobrażeń dokonywały się zmiany w zakresie wychowania, czym zajmuje się teoria wychowania. Formułuje ona i opisuje cele, koncepcje wychowawcze dotyczące nie tylko instytucji wychowawczych (np. szkoły), ale także rodziny. Badacze sprawdzają także czy opisywane koncepcje wychowawcze mają realne odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej<sup>132</sup>.

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. Na przestrzeni lat teoria wychowania zmieniała się, przechodząc od ortodoksji, przez heterodoksje aż do heterogeniczności. Różnorodność i wielorakość teorii są konsekwencją przemian społecznych i kulturowych. Zmienia się również rodzina i jej funkcjonowanie<sup>133</sup>.

Okres 1945-1948 to czas (w pewnym stopniu) korzystania z pedagogiki przedwojennej. Krytykowano pajdocentryzm, rozumiany wyłącznie jako pomoc w naturalnym rozwoju dziecka. Wychowanie w tych latach rozumiane było jako świadome kształtowanie człowieka mające na celu ułatwienie przystosowania się do nowych, powojennych warunków życia, w tym nowego ustroju<sup>134</sup>.

Kolejny okres (lata 1949-1956) przyniósł przede wszystkim nacisk ze strony władz państwowych. Wychowanie tożsame było z egzekwowaniem od podopiecznego podporządkowania się organom politycznym. W tym czasie nastąpił regres w naukowym

---

<sup>131</sup> J. Ostrouch-Kamińska, *Przełom, przejścia, przesunięcia. Rodzina w procesie zmian*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2(64), 2017, s. 83-93.

<sup>132</sup> M. Czerepaniak-Walczak *Między teorią a praktyką. Funkcje koncepcji pedagogicznych w pracy nauczycieli i nauczycielek*, „Refleksje”, nr 6, 2014, s. 10-13.

<sup>133</sup> M. Łobocki, *Minimum wiedzy o współczesnej teorii wychowania*, „Chowanna”, t.1, 2003, s. 81-98.

<sup>134</sup> Tamże.

rozumieniu teorii wychowania. Właściwie bezkrytycznie przyjęto myśl Antoniego Makarenki, radzieckiego pedagoga. 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”<sup>135</sup>.

W latach 1956-1989 powoli rozwijała się współpraca z pedagogami krajów Europy Zachodniej i Ameryki, co w konsekwencji zmieniło nieco charakter teorii wychowania. Cenzura państwowa nadal jednak utrudniała prowadzenie nieskrępowanych ideologicznie 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”<sup>136</sup>. Naciski ideologiczne były już coraz mniejsze, jednak wciąż wymuszały pewien charakter opisu teorii czy prowadzenia badań.

Po 1989 roku nastął okres rozwoju teorii nurtów, których konsekwencją była intensyfikacja stylów wychowania, strategii czy postaw, w rezultacie ewoluowały także metody. Ciekawego przeglądu ewolucji teorii wychowania na tle porównawczym, dokonał Bogusław Śliwerski. Korzystając z dorobku m.in. Zbigniewa Kwiecińskiego, czy Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, autor opisuje poszczególne okresy: lata ortodoksji, heterodoksji oraz heterogeniczności<sup>137</sup>.

Lata ortodoksji (lata pięćdziesiąte, sześćdziesiąte) to przede wszystkim metodologia pozytywistyczna, eliminacja odmiennych poglądów, czas PRL-u, próba ustalenia pewnych prawidłowości naukowych czy zamknięcie się na wiedzę z innych źródeł niż rosyjski strukturalizm. Następnie nastął okres heterodoksji – (lata siedemdziesiąte, osiemdziesiąte). Było to pojawienie się krytycznych teorii wobec występującego modelu, kwestionowanie teorii wychowania socjalistycznego<sup>138</sup>.

Kolejnym okresem są lata heterogeniczności (lata dziewięćdziesiąte). To nowe teorie i szkoły naukowe, próba uchwycenia nowych perspektyw badawczych<sup>139</sup>. Jest to także otwarcie na dialog i debatę dotyczącą różnych orientacji na wychowanie. Ten czas staje się szczególnie ważny z punktu widzenia pedagogiki porównawczej. Komparatystyka

---

<sup>135</sup> M. Łobocki, *Minimum wiedzy o...*, dz. cyt., s. 81-98.

<sup>136</sup> Tamże, s. 83.

<sup>137</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 40-43.

<sup>138</sup> Tamże, s. 42.

<sup>139</sup> Tamże, s. 40-43.

daje możliwość analizy i próby zrozumienia różnych, 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 sposób doświadczania świata. Jak podaje B. Śliwerski, „takie podejście gwarantuje swobodę w relacji między rozumieniem tekstu a jego uznawaniem”<sup>140</sup>.

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. Nie obowiązuje już w postmodernistycznej pedagogice autorytet, nie ma tu też apelowania do posłuszeństwa, nawiązywania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami. Dominującą kategorią jest w społeczeństwie postmodernistycznym dobrowolność”<sup>141</sup>. 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 to pytanie, biorąc przy tym pod uwagę różne teorie rozwoju człowieka. Pedagogika alternatywna obecnie rozwija się, a założenia różnych nurtów są rozpowszechniane. Wszystkie stawiają pytania: oddziaływać czy wychowywać, dawać wolność rozwoju czy kontrolować, jak ma wyglądać relacja opiekun – dziecko. Przykładem może być pedagogika niedyrektywna. Za 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 samodzielnym człowiekiem, który dokonuje świadome decyzje i wykorzystuje własny potencjał rozwojowy.

Innym przykładem jest pedagogika emancypacyjna<sup>142</sup>, której propagatorem był Paulo Freire. Podstawową kategorią jest tu emancypacja rozumiana jako wyzwolenie się

---

<sup>140</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>141</sup> Tamże, s. 387.

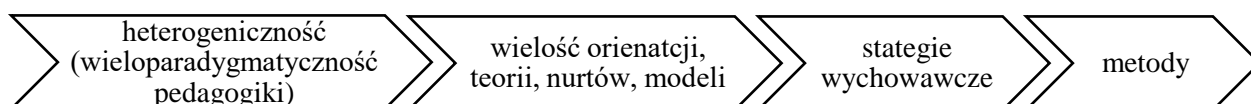
<sup>142</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 230-232.

spod władzy społecznej dominacji i zależności<sup>143</sup>. Wychowawca ma stać po stronie biednych i uciskanych, ma pomagać odzyskać siłę, by mówić o swoich sprawach, wierzyć w siebie i podejmować inicjatywy społeczne.

Pedagogika międzykulturowa jest kolejnym przykładem. Jest to odpowiedź na potrzeby współczesnego społeczeństwa, które jest zróżnicowane kulturowo. Wychowawca ma za zadanie stwarzać warunki (równoprawne) do życia i funkcjonowania dla różnych kultur, grup etnicznych, które żyją w ramach tego samego społeczeństwa<sup>144</sup>.

Wymienione przykłady są jedynie wycinkiem wszystkich nurtów, które można nazwać spojrzeniem alternatywnym. Młodzi rodzice współcześnie nie są ograniczeni żadną, „jedynie słuszną” koncepcją wychowania. Podsumowując, teoria wychowania rozwijała się na przestrzeni lat. Od jednego, „właściwego” nurtu poprzez pojawienie się konkurencyjnych, aż do wielości. Lata heterogeniczności to przede wszystkim rozwój wielu orientacji, teorii nurtów, co wpływa na rozwój strategii, a te z kolei powodują intensyfikację metod. Obrazuje to rysunek 3.

*Rysunek 3. Rozwój teorii wychowania – lata heterogeniczności*



*Źródło: badania własne*

Z drugiej jednak strony, 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, rolę oświaty<sup>145</sup>.

---

<sup>144</sup> A. Młynarczuk-Sokołowska, *Uczenie się z innymi i od innych jako wartość w procesie edukacji międzykulturowej*, [w:] M. Guzik-Tkacz, A. Józefowicz, A. J. Siegień-Matyjewicz (red.), *Współczesne konteksty pedagogiki międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2014, s. 197-201.

<sup>145</sup> J. Kostkiewicz, *Humanistyczna Pedagogika Społeczna jako pogranicze i obszar wspólny z katolicką nauką społeczną. Szkic zagadnienia*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, nr 2, 2016, 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 – dziecko<sup>146</sup>. 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”<sup>147</sup>.

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”<sup>148</sup>. 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. „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 funkcjonują (nie wpływają na

---

<sup>146</sup> R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1996.

<sup>147</sup> A. M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 74.

<sup>148</sup> A. Jawłowska, *Kategoria potoczności*, Wydawnictwo IK, Warszawa 1991, s. 6.



działanie człowieka) w oderwaniu od siebie”<sup>149</sup>. W takim kontekście autor analizuje dwie racjonalności: adaptacyjną i emancypacyjną. Racjonalność adaptacyjna została omówiona na podstawie rozważań A. Schütza. Jest to „koncepcja doświadczania świata, która nie zauważa własnej genezy”<sup>150</sup>. 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”<sup>151</sup>. Tymczasem, świat jest już uporządkowany znaczeniowo, poprzez próby podejmowane przez człowieka na przestrzeni dziejów mające na celu nazywać nowe sytuacje go otaczające. 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 liberalnego.

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

## **2.2. Wokół pojęcia „rodzina” – problemy definicyjne**

Rodzina jako pierwsza wspólnota życia człowieka leży w obszarze zainteresowań wielu nauk. Istota tej wyjątkowej 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 zajmuje się m.in. socjologia, pedagogika, psychologia, antropologia czy teologia. Każda z definicji zwraca uwagę na inny aspekt np. więź, funkcję społeczną czy komponent emocjonalny. Wielość definicji wymaga pewnego uporządkowania.

---

<sup>149</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 9.

<sup>150</sup> Tamże, s. 109-110.

<sup>151</sup> Tamże, s. 110-111.

Lucjan Kocik analizując sposoby definiowania rodziny przytacza cztery podejścia analizowane przez kanadyjskich badaczy Larson, Goltz, Hobarth: strukturalne, funkcjonalne, uniwersalne oraz inkluzywne<sup>152</sup>.

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 zaproponowana przez Wincentego Okonia, który 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”<sup>153</sup>. Definicja określa strukturę rodziny, dodatkowo podkreśla rolę więzi między jej członkami.

Podejście funkcjonalne zwraca uwagę na funkcje, które rodzina pełni wobec jej członków i społeczeństwa. Rodzina w ramach tego podejścia będzie 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”<sup>154</sup>.

Podejście uniwersalne zakłada, że rodzina to grupa osób spokrewnionych więziami 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 dorosłych osób oraz dzieci połączonych uczuciem i więziami rodzinnymi. Definicją, najczęściej przytaczaną w odniesieniu do podejścia otwartego jest ta określona przez Vanier Institute of the Family w Kanadzie. Sformułowana w 1994 roku przez ośrodek badań nad rodziną zakłada, że rodzinę tworzy

---

<sup>152</sup> L. Kocik, *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2006, s. 68-72.

<sup>153</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny, termin: rodzina*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2001, s. 337.

<sup>154</sup> F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 34.

dowolna kombinacja dwóch lub więcej osób, które są powiązane ze sobą przez wzajemną umowę, narodziny i / lub adopcję, które wspólnie przyjmują odpowiedzialność za różne czynności np. utrzymanie, opieka nad członkami grup, prokreację, socjalizację dzieci, społeczną kontrolę, produkcję, konsumpcję oraz efektywną pielęgnację emocjonalną (np. miłość)<sup>155</sup>. 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 wspólnota<sup>156</sup>. Komponenty te wyznaczają postrzeganie wychowania. Z kolei 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”<sup>157</sup>. J. Brągiel uznaje rodzinę za „podstawowe, naturalne i pierwotne środowisko”<sup>158</sup>. 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”<sup>159</sup>. Z kolei Irena Jundził uważa, że rodzina „tworzy naturalne środowisko wychowawcze, w którym główne elementy stanowią interakcje zachodzące między poszczególnymi jej członkami”<sup>160</sup>. 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”<sup>161</sup>.

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

---

<sup>155</sup> Vanier Institute of the Family, <https://vanierinstitute.ca/family-definition-diversity/> [dostęp: 27.04.19 r.]

<sup>156</sup> S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary...*, dz. cyt., s. 257.

<sup>157</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 36.

<sup>158</sup> J. Brągiel, *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowanie sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994, s. 12.

<sup>159</sup> W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna, termin: rodzina*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 695.

<sup>160</sup> I. Jundził, *Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania*, Warszawa 1983, s. 16-17.

<sup>161</sup> A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972, s. 82.

określają się jako rodzina i chcą być tak postrzegane i definiowane. Do dalszej dyskusji nad kształtem rodziny należy dodać katolicką wizję rozumienia rodziny oraz alternatywne formy życia rodzinnego. Konteksty te pozwolą uszczegółowić opis rodziny współczesnej.

### **2.3. Rodzina w nauczaniu Kościoła katolickiego**

Rodzina jako podstawowy byt opisywana jest w Biblii. Już stworzenie człowieka przez Boga na swój obraz i podobieństwo, 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 poruszana jest szerzej 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”<sup>162</sup>. 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 zaś odeszła, niech pozostanie samotną albo niech się pojedna ze swym mężem. Mąż również niech nie odda żony”<sup>163</sup>. 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.

---

<sup>162</sup> Ewangelia wg Św. Mateusza, *Działalność Jezusa w Judei i Jerozolimie*, [w:] Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1989, Mt 19.

<sup>163</sup> Pierwszy List do Koryntian, [w:] Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1989, 1 Kor 7,10 n.

W tym miejscu, warto przytoczyć kilka fragmentów nauczania Kościoła dotyczącego 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”<sup>164</sup>. Zwracając uwagę na nierozzerwalność małżeństwa oraz wspólnotę jaką tworzy rodzina, Paweł VI odwołał się do wcześniej przytoczonych fragmentów Pisma Świętego. Konstytucja duszpasterska *Gaudium et spes* z kolei 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”<sup>165</sup>. W tym krótkim fragmencie dokumentu Soboru Watykańskiego II ukazana została istota „kolebki życia i miłości”<sup>166</sup>. 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 apostolskiej *Familiaris consortio*: tworzenie wspólnoty osób, służba życiu, udział w rozwoju społeczeństwa, uczestnictwo w życiu i posłannictwie Kościoła<sup>167</sup>.

Z kolei 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 dozgonną wspólnotę miłości i życia, dopełniając się w sposób specyficzny poprzez zrodzenie potomstwa”<sup>168</sup>. W tym miejscu warto zwrócić także uwagę na rozważania Jana Pawła II w trakcie śródowych audiencji

---

<sup>164</sup> Paweł VI, *Przemówienie w Nazarecie*, Nazaret, 1964.

<sup>165</sup> Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska *Gaudium es spes*, Rzym 1965, 48.

<sup>166</sup> B. Biela, *Rodzina domowym Kościołem – aspekt pastoralny*, [w:] A. Malina (red.), *Dom, w którym rodzi się wspólnota*, „Studia i materiały Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 69, Katowice 2012, s. 70.

<sup>167</sup> Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *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 1980 r., List do dzieci z 1994 r., List *Mulieris dignitatem* z 1988r., *Evangelium vitae* z 1995r., List do rodzin z 1994r. oraz Cykl katechez śródowych o rodzinie 1979-1984.

<sup>168</sup> Jan Paweł II, List do rodzin *Gratissimam Sane*, 1994, 7.

dotyczących 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”<sup>169</sup>.

Papież Franciszek w *Lumen fidei* także pisze o głębokim sensie małżeństwa: „Przyrzeczenie miłości na zawsze staje się możliwe, gdy odkrywamy większy od naszych projektów plan, który nas wspiera i pozwala nam ofiarować ukochanej osobie całą przyszłość”<sup>170</sup>. Wszystkie definicje i opisy w zaprezentowanych fragmentach dokumentów łączy kilka określeń istotnych w katolickim postrzeganiu rodziny. Jest 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: „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”<sup>171</sup>. 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 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 czego dowiaduje 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”<sup>172</sup>.

Poprzez sytuacje wychowawcze, codzienne spotkania w relacji, rodzice swoją postawą, poglądami prezentują świat, którego uczy się dziecko. Danuta Opozda zwraca

---

<sup>169</sup> Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, Lublin 1986, s. 65.

<sup>170</sup> Franciszek, *Lumen fidei*, Rzym 2013, 52.

<sup>171</sup> R. Jusiak, *Wychowanie społeczne w katolickiej rodzinie*, „Pedagogika rodziny”, nr 2(1), 2012, s. 63.

<sup>172</sup> W. Kędzior, *Wychowanie katolickie we współczesnej rodzinie polskiej. Szanse i zagrożenia*, „Pedagogika Katolicka”, nr 7, 3/2010, s. 129.

uwagę na istotny aspekt, mianowicie „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”<sup>173</sup>. Oznacza to, że rodzice wyznaczają drogę, którą podąża dziecko w poznaniu wartości. Poprzez uświadamianie, tłumaczenie, wspólne odkrywanie oraz swoją postawą, rodzice uwidaczniają szerszy kontekst doświadczania świata. To również oni jako pierwsze znaczące osoby w życiu dziecka, uczą refleksji w nazywaniu i rozumieniu wartości. Najpierw to jednak wychowujący powinni zrozumieć prawdę jaką niesie wiara w Boga. W rozumieniu wiary katolickiej, rodzice jako przykład dla potomstwa, sami muszą odkryć wiarę, potrzebę jej praktykowania 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 osoby<sup>174</sup>. 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 się jego aktywnym uczestnikiem, oczywistym 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”<sup>175</sup>. W tym rozumieniu nie chodzi jedynie o przekazywanie wiary, ale także dawanie przez jednostkę społeczeństwu dobrych wzorców. 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 zewnątrz sterowalności. Jego istotą jest podmiotowe traktowanie dziecka, dbanie o jego rozwój osobisty oraz jego własną aktywność. Założenia te wpisują się w koncepcję

---

<sup>173</sup> D. Opozda, *System wartości rodziców drogą wychowania w rodzinie – zarys refleksji nad badaniami*, [w:] *Wartość życia a wychowanie - XX rocznicę encykliki Jana Pawła II Evangelium Vitae*, Wydawnictwo Episteme, Lubin 2015, s. 108.

<sup>174</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, dz. cyt., s. 219-220.

<sup>175</sup> W. Petryk, *Rodzina fundamentem społeczeństwa*, [w:] M. Ryś (red.), *Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę*, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2013, s. 90.

personalistyczną K. Wojtyły uznającego człowieka jako osobę obdarzoną godnością, będącą wartością absolutną<sup>176</sup>. 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”<sup>177</sup>.

Wychowanie w rodzinie katolickiej zawiera pewne uniwersalne przesłanie. Niezależnie od wyznawanej wiary rodzic powinien najpierw prawdziwie wierzyć w pewne przekonania by 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: „katolicycy 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. Dużo tego rodzaju działań ma charakter wsparcia, pomocy i opieki wobec osób potrzebujących we własnym środowisku i wobec innych”<sup>178</sup>.

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.

---

<sup>176</sup> K. Olbrycht, *Wychowanie w rodzinie jako wychowanie do wartości „domu”*, [w:] A. Malina (red.), *Dom, w którym rodzi się wspólnota*, „Studia i materiały Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 69, Katowice 2012, s. 56-59.

<sup>177</sup> R. Czekalski, *Personalistyczna pedagogika wychowawcza Jana Pawła II*, „Warszawskie Studia Teologiczne”, nr 21, 2008, s. 187.

<sup>178</sup> R. Jusiak, *Wychowanie społeczne w...*, dz. cyt. s. 75.



## 2.4. Alternatywne formy życia rodzinnego

We wspomnianym wcześniej podejściu inkluzywnym w definiowaniu rodziny 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 usankcjonowany prawnie oraz wychowujących dzieci<sup>179</sup>. Wśród alternatywnych form życia rodzinnego wymienia się głównie: związki LAT, DINKS, kohabitacja oraz związki homoseksualne<sup>180</sup>. Pojawienie się nowych typów związków upatrywane jest przez niektórych badaczy w kryzysie rodziny objawiającym się spadkiem wskaźnika dzietności w Europie i Stanach Zjednoczonych<sup>181</sup>. Przyczyn kryzysu może być wiele. Badacze zauważają także istotny wzrost liczb rozwodów. Agnieszka Zaborowska, analizując badania m.in. Eurostatu zauważa: „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”<sup>182</sup>. Niezależnie od przyczyn, nowe związki różnią się od rodziny nuklearnej.

Związki DINKS (*Double income, no kids* - podwójny dochód bez dzieci) są z podjęciem decyzji o rozwoju osobistym dwojga ludzi, którzy pozostają ze sobą w związku, ale świadomie decydują się, że nie będą wychowywać w nim dzieci. Niezależność, pozbawiona wyrzeczeń w przypadku bycia rodzicem jest głównym powodem decyzji o wyborze takiej formy związku. Para, z racji na poświęcenie się pracy, posiada podwójny przychód, który przeznaczają na realizację pasji, lokatę kapitału, podróże bądź inne, wybrane przez siebie cele<sup>183</sup>. Świadoma bezdzietność, która wpisuje się w opis 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

---

<sup>179</sup> K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko – rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2002, s. 77-79.

<sup>180</sup> D. Jabłoński, L. Ostasz, *Zarys wiedzy o małżeństwie, kohabitacji, konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Wydawnictwo Adiaphora, Olsztyn 2001, s. 244-249.

<sup>181</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2011, s. 367.

<sup>182</sup> A. Zaborowska, *Współczesna rodzina – kryzys czy przemiana?* [w:] M. Brzeziński, J. Jęczeń (red.), *Tożsamość i posłannictwo rodziny*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2014, s. 76.

<sup>183</sup> I. Jaguś, *Od wielodzietności do bezdzietności? Przemiany w poglądach na posiadanie dzieci i ich uwarunkowania*, [w:] *Dylematy współczesnych rodzin*, „Roczniki Socjologii rodziny”, nr 16, 2005, s. 130-138.

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 jedną 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<sup>184</sup>. 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 together apart* - żyjąc razem, ale 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: „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”<sup>185</sup>.

Osobne mieszkanie daje partnerom niezależność a także nastawienie na osobisty rozwój w obrębie np. kariery zawodowej. Irene Levin prowadząc badania dotyczące LAT wskazała na wytyczne w określaniu danej pary jako taki związek „definicja wymaga spełnienia trzech warunków: para musi się zgodzić, że jest parą, inni muszą ją widzieć jako parę, muszą żyć w oddzielnych domach”<sup>186</sup>. 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 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 LAT<sup>187</sup>”. Ze względów finansowych

---

<sup>184</sup> E. Garncarek, *Podejmowanie decyzji o dobrowolnej bezdzietności w kontekście jakości relacji małżeńskiej*, „Dyskursy młodych andragogów”, nr 18, 2017, s. 384.

<sup>185</sup> A. Kwak, *Współczesny świat zmian – alternatywy dla małżeństwa*, „Acta Universitatis Lodzianis, Folia Sociologica”, nr 51, 2014, s. 14.

<sup>186</sup> I. Levin, *Living apart together: A new family form*, „Current Sociology”, nr 52(2), 2004, s. 227. Badania są także przytaczane w opracowaniach A. Kwak dotyczących związków LAT.

<sup>187</sup> K. Upton-Davis, *Living Apart Together Relationships (LAT): Severing Intimacy from Obligation*, „Gender Issues”, nr 9, 2012, s. 25-38.

oraz poglądowych taka forma związku jest preludium do wejścia w formę kolejną, związaną ze wspólnym zamieszkaniem (czy to w związku formalnym lub nieformalnym).

Kohabitacja jest kolejną alternatywną formą życia rodzinnego<sup>188</sup>. Jest to podobna postać do małżeństwa, ale nieusankcjonowana prawnie. Partnerzy mieszkają ze sobą, tworząc wspólne gospodarstwo domowe, posiadając wspólny budżet, dzieląc obowiązki dnia codziennego, wychowują dzieci, jeżeli je mają. Rozwój kohabitacji w Europie przechodził przez pewne fazy. Początkowo wspólne życie poza małżeństwem traktowane było jako społeczna dewiacja, coś piętnowanego, nienaturalnego, w kontrze do tradycyjnej rodziny. Następnie, z biegiem czasu, stało się ono okresem poprzedzającym małżeństwo, pewnym „sprawdzeniem się” w roli przyszłych małżonków. Ostatnia faza, to rosnąca społeczna akceptacja takich związków<sup>189</sup>.

Monika Pokrywka nakreśliła 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”<sup>190</sup>. Można wymienić 3 warianty takiego związku. Pierwszym jest czas poprzedzający małżeństwo, który może dotyczyć nie tylko młodych ludzi, ale także pary czekające na zakończenie wcześniejszego małżeństwa (rozwód). Druga opcja to alternatywa dla małżeństwa, polegająca na odrzuceniu formalnie zdefiniowanego związku. Może to wiązać się brakami finansowymi lub poglądami ideologicznymi. Trzecia forma to alternatywa dla życia jako singiel przy zachowaniu niezależności i wolności osobistej<sup>191</sup>. Społeczna akceptacja kohabitacji sprawia, iż poszerza się rozumienie samej rodziny. Potwierdzają to najnowsze badania CBOS z lutego 2019 r.: „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

---

<sup>188</sup> Obecnie odchodzi się od zamiennego stosowania nazwy konkubinaty ze względu na pejoratywne zabarwienie.

<sup>189</sup> A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 142.

<sup>190</sup> M. Pokrywka, *Małżeństwo i kohabitacja jako alternatywne wzory życia rodzinnego wśród młodzieży maturalnej*, „Innowacje psychologiczne”, t. 1, nr 1, 2012, s. 105.

<sup>191</sup> A. Kwak, *Rodzina w dobie...*, dz. cyt. s. 110-113.

nieformalnym wspólnie wychowują dzieci z poprzednich związków<sup>192</sup>. 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*”<sup>193</sup>.

W 2013 roku Centrum Badania Opinii Społecznej 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 dziewięciu na dziesięciu (87%) nie zgadza się na możliwość adoptowania przez nie dzieci”<sup>194</sup>. Badania CBOS z 2019 roku wskazują natomiast, iż 13% ankietowanych uznaje związek dwóch osób tej samej płci niewychowujących dzieci za rodzinę, natomiast 23% deklaruje, że rodziną można nazwać związek osób tej samej płci wychowującej wspólnie dziecko jednej/jednego z nich<sup>195</sup>.

W 2014 roku ukazał się raport z badań „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 pojedynkę<sup>196</sup>. Już na samym początku raportu przedstawiono definicje pojawiające się w badaniach, np. „rodziny z wyboru – rodziny tworzone przez osoby nieheteroseksualne. Funkcjonują często bez

---

<sup>192</sup> R. Boguszewski, Komunikat z badań CBOS, *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*, Warszawa 2019, s. 6.

<sup>193</sup> M. Ukleja, *Rodzina z wyboru. Homoseksualny związek jako współczesna alternatywa rodziny – analiza zjawiska*, „Acta Universitatis Lodzianis Folia Sociologica”, nr 51, 2014, s. 120.

<sup>194</sup> M. Feliksiak, *Centrum Badani Opinii Społecznej. Stosunek do praw gejów i lesbijek oraz związków partnerskich*, Warszawa 2013.

<sup>195</sup> R. Boguszewski, Komunikat z badań CBOS, *Preferowane i realizowane...*, dz. cyt.

<sup>196</sup> J. Mizieleńska, M. Abramowicz, A. Stasińska, *Rodziny z wyboru w Polsce. Życie rodzinne osób nieheteroseksualnych*, Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2014, s. 22.

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*)<sup>197</sup>. 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”<sup>198</sup>.

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 prawnym świetle nie mogą być uznawane za małżeństwo. Art. 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”<sup>199</sup>. 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 transpłciowe) chcą prawnego zdefiniowania rodziny na nowo<sup>200</sup>. Analizując historię ruchów, M. Ukleja stwierdza: „wraz z postulatem równouprawnienia orientacji homoseksualnej jako indywidualnej tożsamości każdego człowieka zaczęto mówić o równouprawnieniu związków homoseksualnych w kontekście tworzenia rodzin”<sup>201</sup>.

Związki nieformalne nie mają także usankcjonowanych prawnie stosunków majątkowych. Pomimo wspólnego zamieszkania, prowadzenia gospodarstwa domowego, w świetle prawa nie zawiązuje się pomiędzy nimi wspólność majątkowa. Przepisy regulują taką sytuację tylko w przypadku małżeństwa<sup>202</sup>. Oznacza to także, że ustawowe dziedziczenie majątku nie jest możliwe, wyjątek stanowi sytuacja spisania testamentu.

---

<sup>197</sup> J. Mizielińska, M. Abramowicz, A. Stasińska, *Rodziny z wyboru...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>198</sup> Tamże, s. 149.

<sup>199</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 18.

<sup>200</sup> Obecnie, coraz częściej spotyka się nazwę LGBTQ+, jest to rozszerzenie nazwy o wszystkie osoby, które są nieheteroseksualne lub poszukujące swojej orientacji.

<sup>201</sup> M. Ukleja, *Rodzina z wyboru...*, dz. cyt., s. 119.

<sup>202</sup> P. Siejka, *Skutki prawne konkubinatu jako alternatywy dla małżeństwa w XXI wieku*, „Journal of modern science”, nr 20, 2014, s. 436-439.

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 stanowi wyzwanie dla stanowiących prawo, a także dla Kościoła katolickiego innych wspólnot wyznaniowych.

## 2.5. Wychowanie w rodzinie wobec przemian

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 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.

Jak podaje P. 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 kulturze<sup>203</sup>”. Można rozróżnić dwa rodzaje socjalizacji: początkową (pierwotną) i permanentną (wtórną). W kontekście badania rodziny, istotną rolę pełni socjalizacja początkowa, jako, że to właśnie w rodzinie jako grupie pierwotnej dominują silne więzi emocjonalne, które oddziałują na jednostkę. Wpływ na człowieka mają znaczący inni. Termin oznacza, iż dziecko w procesie socjalizacji uczy się, początkowo głównie poprzez naśladowanie, sposobu życia od swoich rodziców – znaczących innych<sup>204</sup>. Dziecko obserwuje wypełnianie ról rodzicielskich, funkcji rodziny przez rodziców, a także jest czynnym uczestnikiem relacji rodzinnych. Na tym etapie życia, dziecko uczy się również norm obowiązujących w społeczeństwie, a także sposobu przestrzegania ich. Rozwija się również przywiązanie, o którym pisze Plopa przedstawiając teorie przywiązania Bowlby’ego. Podkreśla on, iż „relacja między

---

<sup>203</sup> P. Sztompka, *Socjologia, Analiza...*, dz. cyt., s. 391.

<sup>204</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna – W” Naukowa, Warszawa 2003, s. 152-153.

dzieckiem a rodzicem odgrywa centralną rolę w psychospołecznym rozwoju dziecka<sup>205</sup>. Pierwsze relacje są dla dziecka kluczowe, gdyż tworzą pewien model więzi, na podstawie, którego tworzyć będą się kolejne relacje. Zwraca się również uwagę, iż przywiązanie rozumiane jako „trwały związek społeczno-emocjonalny z drugą osobą<sup>206</sup>”, może być uznane jako pewien prawzór przyszłych relacji społecznych.

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 rozwija<sup>207</sup>. 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<sup>208</sup>. Funkcja socjalizacyjno-wychowawcza rodziny łączy zatem socjalizację jako szerszy proces oraz wychowanie. 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 rodziców<sup>209</sup>.

Wychowanie natomiast stawiane jest jako podstawowa kategoria pedagogiki. Zainteresowanie badaczy wychowaniem urzeczywistnia się w wielości definicji podkreślających jego wyjątkowy charakter. Słownik pedagogiczny Wincentego Okonia podaje następującą definicję: „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem, a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka<sup>210</sup>”. Bożena Kubiczek

---

<sup>205</sup> M. Płopa, *Więzi małżeńskie i rodzinne w perspektywie teorii przywiązania*, w: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2014, s. 143.

<sup>206</sup> Tamże, 142.

<sup>207</sup> A. Przygoda, *Mechanizmy socjalizacji w rodzinie*, „Pedagogika rodziny”, nr 1(1), 2011, s. 109-118.

<sup>208</sup> A. Zduniak, *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, nr 1(221), 2013, s. 48.

<sup>209</sup> B. Zięba, *Zakres funkcji socjalizacyjno-wychowawczej rodziny*, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny”, nr 4, 1989, s. 347-349.

<sup>210</sup> W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 445.

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 zgodnych z moralnymi zasadami oraz funkcjonować bezkolizyjnie w środowisku, którego jest ogniwem<sup>211</sup>”.

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”<sup>212</sup>. Poza przytoczoną definicją, S. Kunowski zajął się także podziałem na cztery grupy pozostałych definicji wychowania. Wskazał na grupę definicji prakseologicznych, w których zwraca się uwagę na oddziaływania wychowawców (urabianie wychowanków); definicje ewolucyjne, akcentujące swobodny rozwój i doświadczanie świata przez dziecko; definicje sytuacyjne, wskazujące na warunki, które służą rozwojowi wychowanka; definicje adaptacyjne, odnoszące się do skutków działania wychowawczego<sup>213</sup>.

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. Umieszczenie jej w określonych grupach społecznych i środowiskach

---

<sup>211</sup> B. Kubiczek, *Sztuka wychowania. Jak nie zepsuć własnego dziecka? Od poczęcia do dorosłości*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2016, s. 11.

<sup>212</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 166.

<sup>213</sup> Tamże, s. 166-168.



wychowawczych wiąże się oczywiście nie tylko ze złożonością tej problematyki, ale i z pewną specyfiką wynikającą z charakteru jej społecznych kontekstów”<sup>214</sup>.

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 D. Opozda, z założenia powinna być możliwie jak najlepsza by można byłoby 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 długofalowy proces budowania relacji, na który składają się codziennie, zwykłe i niezwykłe 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”<sup>215</sup>. 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 S. Kawulę jako: „działalność zmierzająca do stałego wzbogacania posiadanej przez rodziców potocznej wiedzy pedagogicznej o elementy naukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży”<sup>216</sup>. Ma ona służyć nie tylko pomocy rodzicom, ale również wspierać współpracę placówek, wychowawcą z 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”<sup>217</sup>. Zapotrzebowanie na obopólną współpracę wydaje się zasadne, gdyż wraz z rozwojem cywilizacyjnym pojawiły się nowe wyzwania, problemy, zjawiska związane z wychowaniem, których nie występowały w rodzinach preindustrialnych czy industrialnych.

---

<sup>214</sup> D. Opozda, *Relacyjny wymiar wychowania w perspektywie związku między jakością relacji małżeńskiej a spostrzeganiem rzeczywistości wychowania w rodzinie*, „Wychowanie w rodzinie”, t. 6, 2012, s. 119.

<sup>215</sup> K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, dz. cyt., s. 101.

<sup>216</sup> S. Kawula, *Pedagogizacja rodziców*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 581.

<sup>217</sup> P. Ziółkowski, *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016, s. 133.

Warto zaznaczyć, iż 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”<sup>218</sup>. Czerpanie wiedzy z różnych dziedzin nauki pozwala w sposób holistyczny spojrzeć na wychowanie i podjąć refleksje na jego temat. Praktyka rodzicielska również wymaga znajomości nie tylko aspektu, który można nazwać opieką nad dzieckiem, ale całej grupy informacji dotyczących zdrowia, świata kultury, ekonomii, psychologii i wielu innych. Tylko globalne spojrzenie na całościowy proces jakim jest wychowanie pozwoli realizować jego cel, który M. Śnieżyński definiuje: „...celem wychowania dziecka zawsze będzie ukształtowanie takich mechanizmów regulacyjnych, które umożliwią mu prawidłowe funkcjonowanie poznawcze i emocjonalno-społeczne w kolejnych okresach jego życia”<sup>219</sup>.

Zagłębienie definicyjne w kategorię wychowania i socjalizacji stanowi podsumowanie rozdziału, w którym uwaga skupiona jest na zmianach, które dotyczą rodziny współczesnej. 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 fenomenu rodziny. Z punktu badawczego istotnym stało się przedstawienie rodziny w świetle nauczania Kościoła katolickiego. Prowadzone bowiem badania dotyczące preferencji wychowawczych będą zawierały wątki religijności oraz jej przejawów w wychowaniu. Przedstawiono także alternatywne formy życia rodzinnego, które nie są tylko trendem a kategorią występującą we współczesnym świecie. Rozdział stanowi zatem teoretyczne podstawy wiedzy o rodzinie, niezbędnej do badania preferencji wychowawczych.

---

<sup>218</sup> D. Opozda, *Interdyscyplinarność i intradyscyplinarność w pedagogice rodziny*, „Pedagogia Christiana”, nr 2(34), 2014, s. 172.

<sup>219</sup> M. Śnieżyński, *Wiedza rodziców o...*, dz. cyt., s. 82.

## 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”<sup>1</sup>. 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 wyników”<sup>2</sup>. W przypadku badania preferencji wychowawczych rodziców, zgodnie z metodologią badań ilościowych celem było przede wszystkim obiektywne i rzetelne poznanie tychże preferencji przy użyciu trafnych narzędzi<sup>3</sup>.

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

### 3.1. Proces badawczy

Kolejne działania w ramach prowadzenia badań tworzą proces badawczy. Według Tadeusza Pilcha składa się on z fazy koncepcyjnej oraz fazy wykonawczej<sup>4</sup>. Faza koncepcyjna poprzedzona była pogłębianiem wiedzy dotyczącej istotnych aspektów związanych z rodziną, w tym wychowaniem. Jej wynikiem są analizy przedstawione w części teoretycznej pracy. W trakcie konceptualizacji i realizacji badań, fazie koncepcyjnej towarzyszył schemat postępowania badawczego zaproponowany przez T. Pilcha:

---

<sup>1</sup> E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2008, s. 106.

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

<sup>3</sup> T. Pilch, *Strategia badań ilościowych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2008. s. 66-67.

<sup>4</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Ekonomiczne „Żak”, Warszawa 2001, s. 186.

- 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 metody, techniki oraz narzędzi badawczych,
- zdefiniowanie ważniejszych dla pracy pojęć teoretycznych,
- przeprowadzenia badania pilotażowego,
- weryfikacja przyjętych problemów badawczych, hipotez teoretycznych i narzędzi badań,
- przygotowanie harmonogramu badań,
- spis bibliografii<sup>5</sup>.

Każdy z etapów posiada szczególne znaczenie. Uporządkowanie kolejnych czynności badawczych pozwoliło zachować właściwy przebieg badań naukowych. Ponadto, zachowanie logicznego ciągu działań uwzględniło 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,
- uporządkowanie materiałów badawczych,
- opracowanie klucza kodyfikującego,
- kodyfikacja i opracowanie statystyczne,
- analiza klasyfikacja zagadnień i zależności,
- weryfikacja hipotez,
- opracowanie teoretyczne<sup>6</sup>.

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,

---

<sup>5</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, dz. cyt. s. 186.

<sup>6</sup> Tamże, s. 187.

który należy każdorazowo dostosować do potrzeb konkretnego procesu badawczego”<sup>7</sup>. Owe dostosowanie zostało przedstawione w kolejnych podrozdziałach.

### 3.2. Przedmiot i cel badań

Jak wynika z zaprezentowanego schematu procesu badawczego, zdefiniowanie przedmiotu i celu badań są 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”<sup>8</sup>. Według Alberta Wojciecha 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”<sup>9</sup>. Biorąc pod uwagę te wskazania, w niniejszej pracy przedmiotem badań są preferencje wychowawcze rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym, w szczególności uwarunkowania 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 opisania, zrozumienie i wyjaśnienie interesujących badacza zjawisk, procesów, jak i przewidywanie wynikających z nich następstw”<sup>10</sup>. 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, wyjaśnienie<sup>11</sup>. Badania eksploracyjne pozwalają badaczowi lepiej zrozumieć przedmiot badań. Opis sytuacji lub wydarzenia daje możliwość jego trafnej i dokładnej oceny. Z kolei wyjaśnienie jako cel badań znajduje przyczyny występowania zjawiska<sup>12</sup>. W świetle tak ujmowanych celów badań, w niniejszej pracy celem byłaby eksploracja preferencji wychowawczych, ich opis oraz wyjaśnienie źródeł powstania.

---

<sup>7</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, dz. cyt. s. 218.

<sup>8</sup> J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1995, s. 18.

<sup>9</sup> A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 91.

<sup>10</sup> A. W. Maszke, *Metody i techniki badań...*, dz. cyt. s. 28.

<sup>11</sup> E. Babbie, *Podstawy badań społecznych...*, dz. cyt., s. 107.

<sup>12</sup> Tamże, s. 107-109.

Inny, choć podobny opis celów badawczych proponuje Janusz Gnitecki. Wymienia on trzy cele: poznawcze, teoretyczne i praktyczne<sup>13</sup>. 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 pedagogicznych<sup>14</sup>.

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”<sup>15</sup>. W kontekście tak definiowanych celów, w pracy przyjęto następujący cele teoretyczno-poznawczy oraz praktyczno-wdrożeniowy prowadzonych badań. Celem teoretyczno-poznawczym była diagnoza preferencji wychowawczych młodych rodziców oraz opis uwarunkowań preferencji wychowawczych i zachowań wychowawczych. Celem praktyczno-wdrożeniowym było opracowanie wskazań dla podmiotów, placówek, instytucji wpierających wychowawcze funkcje rodziny.

Przyjęte cele były ze sobą powiązane. Diagnoza preferencji oraz opis uwarunkowań stanowiły wstęp do opracowania wskazań praktycznych. Według Z. Skorny: „Realizacja celów teoretyczno-poznawczych stanowiła podstawę osiągnięć celów praktyczno-wdrożeniowych, gdyż poznanie prawidłowości kierujących daną kategorią zjawisk umożliwia kierowanie nimi”<sup>16</sup>. 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

---

<sup>13</sup> J. Gnitecki, *Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2007, s. 98.

<sup>14</sup> Tamże, s. 98-101.

<sup>15</sup> Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984, s. 65.

<sup>16</sup> Tamże.

jeszcze inaczej deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania”<sup>17</sup>. Stefan Nowak zauważa, że problem badawczy to: „pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”<sup>18</sup>. Z kolei A. W. Maszke stwierdza: „Pytania, na które szukamy odpowiedzi w drodze badań naukowych to problemy badawcze”<sup>19</sup>. Przedstawione definicje zwracają uwagę na znaczenie pytania jakim wyrażony jest problem badawczy. Zwracają także uwagę na jego istotę, którą jest chęć znalezienia odpowiedzi na to lub te pytania.

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

- teoretyczne i praktyczne,
- ogólne i szczegółowe,
- podstawowe i cząstkowe<sup>20</sup>.

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

- problemy metateoretyczne, problemy metametodologiczne,
- problemy teoretyczne,
- problemy teoretyczno-praktyczne,
- problemy ściśle praktyczne<sup>21</sup>.

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 i jakie są uwarunkowania kształtowania się tych preferencji 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

---

<sup>17</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, dz. cyt., s. 43.

<sup>18</sup> S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970 s. 214.

<sup>19</sup> A. W. Maszke, *Metody i techniki badań...*, dz. cyt. s. 94.

<sup>20</sup> J. Sztumski, *Wstęp do metod...*, dz. cyt., s. 48

<sup>21</sup> S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 20-21.

zagadnień”<sup>22</sup>. Przyjęty w pracy problem główny także 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 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 badanych rodziców?

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”<sup>23</sup>. 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 formułowania<sup>24</sup>. A. W. Maszke podkreśla z kolei, że formułowanie hipotez w tego typu badaniach nie sprzyja im oraz może komplikować postępowanie badawcze<sup>25</sup>. 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

---

<sup>22</sup> A. W. Maszke, *Metody i techniki badań...*, dz. cyt. s. 100.

<sup>23</sup> J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Bernardinum, Gdynia 2002, s. 48.

<sup>24</sup> S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007, s. 35-36.

<sup>25</sup> A. W. Maszke, *Tok przygotowania badań*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 163.



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”<sup>26</sup>.

### 3.4. Charakterystyka zmiennych i wskaźniki

Według T. Pilcha zmiennymi nazywa kilka podstawowych cech konstytutywnych dla danego zdarzenia<sup>27</sup>. Zmienne w badaniach pełnią ważną rolę. Nazwanie zespołu zmiennych, które tworzą dane zjawisko pozwala dokonać rzetelnych badań<sup>28</sup>. Zmienne przyjmują różną formę np. płeć, poziom wykształcenia, poczucie winy<sup>29</sup>. Stąd też literatura przedmiotu grupuje je, wskazując na kilka rodzajów zmiennych:

- 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. Na zmienne mogą mieć wpływ sytuacje, których badacz nie może przewidzieć, na które nie ma on wpływu. Wówczas wyróżnia się zmienne pośredniczące<sup>30</sup>.

Inny podział proponuje Mirosław Krajewski, który wyznacza zmienne obserwowalne, nieobserwowalne oraz ustalone i losowe<sup>31</sup>.

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

---

<sup>26</sup> A. W. Maszke, *Metody i techniki badań...*, dz. cyt., s. 163.

<sup>27</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, dz. cyt., s. 50.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2004, s. 184-185.

<sup>30</sup> A. W. Maszke, *Metody i techniki badań...*, dz. cyt., s. 114-120.

<sup>31</sup> M. Krajewski, *O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego. Uwagi podstawowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 34.

wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje”<sup>32</sup>. Dobór wskaźników jest tożsamy ze zdefiniowaniem zmiennej<sup>33</sup>. Wskaźnik ma odzwierciedlać badaną zmienną.

W prezentowanych badaniach główną zmienną badawczą były preferencje wychowawcze rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym i uwarunkowania kształtowania się tych preferencji wychowawczych z następującymi podzmiennymi:

- zachowania rodzicielskie w kontekście wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym,
- uwarunkowania kształtowania się preferencji rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z systemem ich wartości i doświadczeń życiowych,
- uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z ich wykształceniem i refleksją wychowawczą,
- uwarunkowania poglądów i zachowań rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym dotyczące stosowania nagród i kar w wychowaniu, uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z cechami socjodemograficznymi.

W analizie wyników badań wykorzystano także zmienne metryczkowe zawarte w kwestionariuszu ankiety w opracowaniu własnym (aneks nr 1):

Cechy strukturalne badanych i ich rodzin oraz cechy socjodemograficzne badanych:

- płeć,
- wiek,
- miejsce zamieszkania,
- struktura gospodarstwa domowego,
- wykształcenie,
- wyznanie,
- staż związku formalnego,
- liczba dzieci w rodzinie,
- liczba dzieci w szkole,
- subiektywna ocena sytuacji materialnej rodziny.

---

<sup>32</sup> T. Pilch, T. Bauman za: S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 103-104.

<sup>33</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, dz. cyt., s. 103-104.

W badaniach funkcje wskaźników pełniły:

- wypowiedzi respondentów zawarte w wypowiedziach rodziców,
- wskaźniki liczbowe jako wynik skalowania.

### 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 oceniają<sup>34</sup>. 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”<sup>35</sup>. 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: „Narzędzie badań to środek pomocniczy wykorzystywany przy gromadzeniu materiałów empirycznych przydatnych przy rozwiązywaniu podjętego problemu badań”<sup>36</sup>. 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<sup>37</sup>.

W pracy niniejszej dysertacji, do realizacji wymienionych metod wykorzystano dwa narzędzia badawcze: Kwestionariusz zachowań rodzicielskich Alabama Parenting Questionnaire (APQ) autorstwa Paula Josepha Frick<sup>38</sup> (polska adaptacja narzędzia

---

<sup>34</sup> D. Skulicz, *Badania opisowe i badania diagnostyczne*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2008. s. 226-227.

<sup>35</sup> J. Apanowicz, *Metodologia ogólna...*, dz. cyt. s.70-71.

<sup>36</sup> Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii...*, dz. cyt. s. 95.

<sup>37</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2006, s. 39.

<sup>38</sup> P. J Frick, A. Cecilia, S. Sagawa, *Psychometric Properties...*, dz. cyt., s. 597-616.

w opracowaniu Małgorzaty Świącickiej) oraz kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym „Preferencje Wychowawcze Rodziców” (PWR).

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 wersję dla rodziców w polskiej adaptacji narzędzia, przeprowadzonej przez zespół badawczy w składzie Małgorzata Świącicka, Małgorzata Woźniak-Prus, Małgorzata Gambin i Maciej Stolarski<sup>39</sup>. Wyniki badań wskazały, że teorie i zalecenia opracowane na podstawie wyników badań przeprowadzonych na próbach północnoamerykańskich i Europy Zachodniej mogą być stosowane w odniesieniu do rodziców z Polski<sup>40</sup>. W maju 2020 roku, po kontakcie mailowym z prof. Małgorzatą Świącicką, 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 to, co dziecko robi; niespójną dyscyplinę, czyli niespójne stosowanie zasad dyscyplinarnych; kar cielesnych. Kwestionariusz był stosowany w różnych krajach, m.in. Hiszpanii, Norwegii, Dani, Niemczech<sup>41</sup>. 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

---

<sup>39</sup> M. Świącicka, M. Gambin, M. Woźniak-Prus, M. Stolarski, *Confirmation of the five-factor structure of the Parent Global version of the Alabama Parenting Questionnaire in a Polish community sample*, „Current Psychology”, 2019, s. 1-13.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> C. A. Essau, S. Sasagawa, P.J. Frick, *Psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire*, „Journal of Child and Family Studies”, nr 5, 2006, s. 597-616.

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. oraz poglądów dotyczących edukacji dziecka oraz nagradzania i karania w wychowaniu

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze i przetestowania postawionych hipotez przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics w wersji 25. Za jego pomocą wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych, testy Manna Whitney'a, testy Kruskala-Wallisa, analizę korelacji *rho* Spearmana, testy chi kwadrat niezależności. Za poziom istotności statystycznej przyjęto klasyczny próg  $\alpha = 0,05$ .

### 3.6. Charakterystyka grupy badawczej

K. Rubacha podaje, iż: „próba badawcza to pobrany z populacji zbiór obiektów objętych badaniem”<sup>42</sup>. Badacz musi zatem określić jaką grupę 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 badacz jest szczególnie zainteresowany”<sup>43</sup>. Dobór próby zazwyczaj następuje w sposób losowy lub celowy. Z kolei J. Brzeziński podkreśla: „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*)”<sup>44</sup>. Odnosząc się do doboru celowego E. Babbie podaje: „można chcieć zbadać mały podzbiór większej populacji, w której wielu członków tego podzbioru da się łatwo rozpoznać, ale sporządzenie wykazu ich wszystkich byłoby niemożliwe”<sup>45</sup>. Dodatkowo dobór celowy stosowany jest, gdy

---

<sup>42</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją...*, dz. cyt., s. 116.

<sup>43</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>44</sup> J. Brzeziński, *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 231.

<sup>45</sup> E. Babbie, *Podstawy badań społecznych...*, dz. cyt. s. 212.

badacz zamierza zbadać specyficzne cechy danej populacji. Wówczas w sposób zamierzony wybiera taką grupę, która spełnia założonego przez niego kryteria<sup>46</sup>.

W niniejszych badaniach dobrane próby nastąpiło w sposób celowy. 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. Matki i ojcowie uzupełniali ten sam kwestionariusz. Badania prowadzone były na terenie województwa małopolskiego.

Wśród badanych znalazło się 438 kobiet i 93 mężczyzn co stanowi odpowiednio 82,5% i 17,5%. Płeć może mieć znaczenie przy konstruowaniu preferencji wychowawczych. Kobieta i mężczyzna odmiennie wypełniają swoją rolę jako rodzic. 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 dorosłość”<sup>47</sup>. Matkom przypisuje się emocjonalność, natomiast ojcu zadaniowość. Podkreśla się także, odmienność relacji z dzieckiem. Kiedy matka od pierwszych dni życia dziecka połączona jest z nim głęboką relacją, ojciec taką relację tworzy poprzez bycie z matką i opiekę nad nią i rozwijającym się życiem<sup>48</sup>.

---

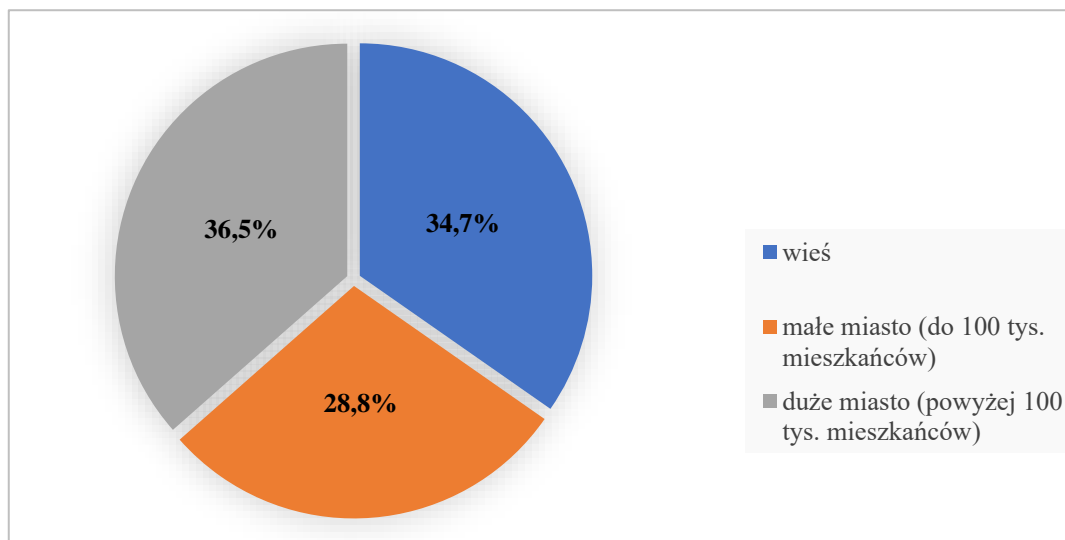
<sup>46</sup> A. Maszke, *Tok przygotowania badań...*, dz. cyt., s. 172-173.

<sup>47</sup> M. Grabowska, *Świadomość rodzicielska matki i ojca*, „Państwo i społeczeństwo”, nr 4(15), 2015, s. 74.

<sup>48</sup> Tamże, s. 72-73.

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

*Wykres 1. Miejsce zamieszkania badanych*



*Źródło: badania własne*

Największą grupę stanowili mieszkańcy dużego miasta (powyżej 100 tys. mieszkańców). Następnie mieszkańcy wsi (34,7%). Najmniejszą grupę stanowili mieszkańcy małego miasta 28,8%. 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%). 24,5% rodziców posiada wykształcenie 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: „Najwyższe aspiracje mają rodzice z wykształceniem wyższym. Prawie wszyscy oczekują, że ich dzieci będą miały w przyszłości wykształcenie wyższe”<sup>49</sup>. Zależność między wykształceniem rodziców a ich oczekiwaniami względem wykształcenia ich dzieci jest znacząca. Rodzice oceniają szanse na zdobycie danego wykształcenia na podstawie swojego wykształcenia. Im jest ono wyższe, tym częściej rodzice uważają, że ich dziecko także jest w stanie osiągnąć zadowalające kwalifikacje<sup>50</sup>.

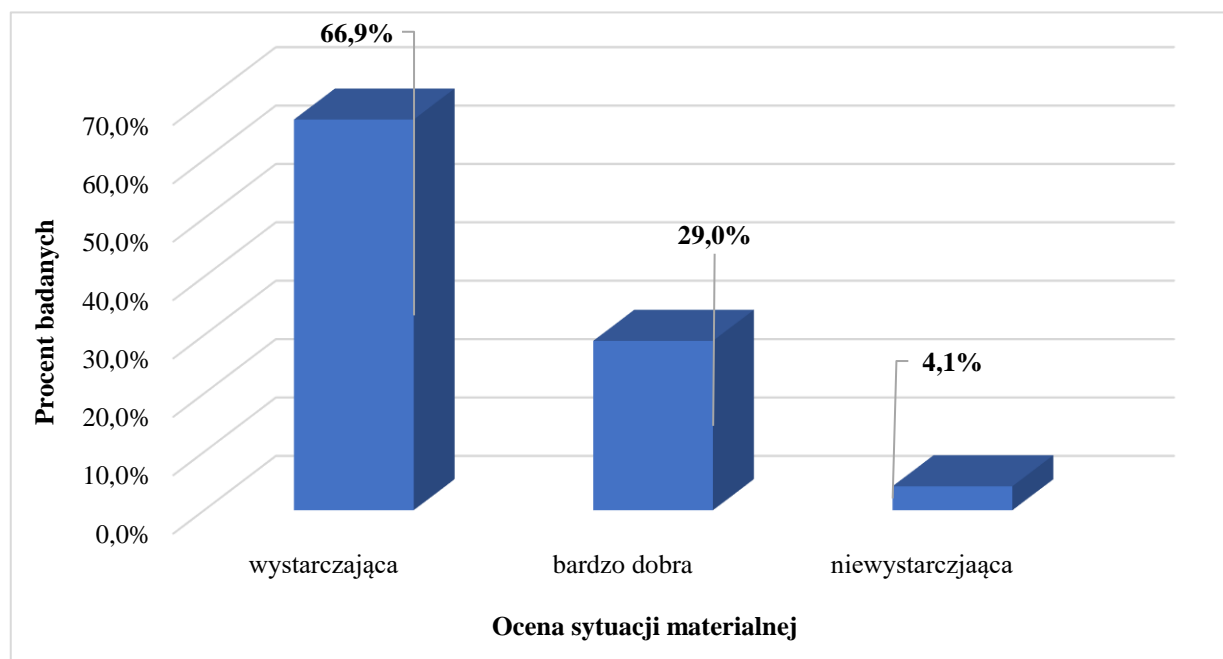
<sup>49</sup> E. Matczak, W. Kozłowski, *Aspiracje edukacyjne rodziców*, „Ruch pedagogiczny”, nr 1, 2012, s. 45.

<sup>50</sup> Tamże, s. 46.

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 opóźnianiu decyzji o rodzicielstwie. Monika Mynarska z przeprowadzonych badań jakościowych wnioskuje, 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 opóźnianie rodzicielstwa”<sup>51</sup>. Średni staż małżeński 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: badania własne**

<sup>51</sup> M. Mynarska, *Kiedy mieć dziecko? Jakościowe badanie procesu odraczania decyzji o rodzicielstwie*, „Psychologia społeczna”, 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 finansowej. Pytanie to z badawczego punktu widzenia 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”<sup>52</sup>.

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”<sup>53</sup>. 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”<sup>54</sup>. Zasady wiary mogą formować światopogląd, refleksję wychowawczą lub bezpośrednio wskazywać na kierunek wychowania, stąd dla

---

<sup>52</sup> B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 187.

<sup>53</sup> T. Żurawski, *Świadomość wychowawcza a wykształcenie rodziców*, „Pedagogika Rodziny”, nr 1(2), 2011, s. 192.

<sup>54</sup> S. H. Zaręba, J. Mariański, *Religion as a value during the pandemic*, „Journal of Modern Science”, t. 1, nr 46, 2021, s. 24.

prorowadzonych badań istotne było sprawdzenie deklarowanych praktyk religijnych. W tabeli 1 przedstawiono odpowiedzi badanych.

*Tabela 1. Praktyki religijne oraz wyznanie badanych*

	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: Badania własne*

W badanej grupie zdecydowaną grupę stanowili katolicy (89,4%). Rodzice zadeklarowali, że są wierzący oraz praktykują, było to 65,3% badanych. 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”<sup>55</sup>. 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 kl. 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-2<sup>56</sup>, na terenie kraju wprowadzono szereg ograniczeń, które uniemożliwiły przyjęcia zakładanej formy badań. Edukacja dzieci w formie online<sup>57</sup>, 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 pozostawione pytania badawcze.

<sup>55</sup> M. Podczasik, *Rodzina i religijność jej dzieci a stosunek do wiary*, „Family Forum”, nr 4, 2014, s. 180.

<sup>56</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 marca 2020 r..., dz. cyt.

<sup>57</sup> 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.

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 2020 r. do końca października 2020 r., 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 r. na mocy rozporządzenia Ministerstwa Edukacji i Nauki, w związku z dalszym rozwojem pandemii, przywrócono edukację zdalną dla uczniów kl. I-III szkół podstawowych<sup>58</sup>. 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 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

---

<sup>58</sup> 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.

zmęczenia cyfrowego”<sup>59</sup>. 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 kl. I-III do nauki stacjonarnej w styczniu 2020 r.<sup>60</sup>. Badania zakończono na początku kwietnia 2021 r. 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 badanych. Kilka z nich zostało 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.

---

<sup>59</sup> G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, s. 29.

<sup>60</sup> 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.

# **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 doświadczeń życiowych.
- 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

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 wymienionych wymiarów odpowiadały odpowiednie pytania zawarte w kwestionariuszu. Poniżej przedstawiono szczegółowe analizy kolejnych wymiarów zachowań rodzicielskich. W obliczeniach nie wzięto pod uwagę siedmiu pytań, które przez autorów kwestionariusza zostały uznane za pozycje buforowe, niebrane pod uwagę przy obliczaniu wyników kwestionariusza.

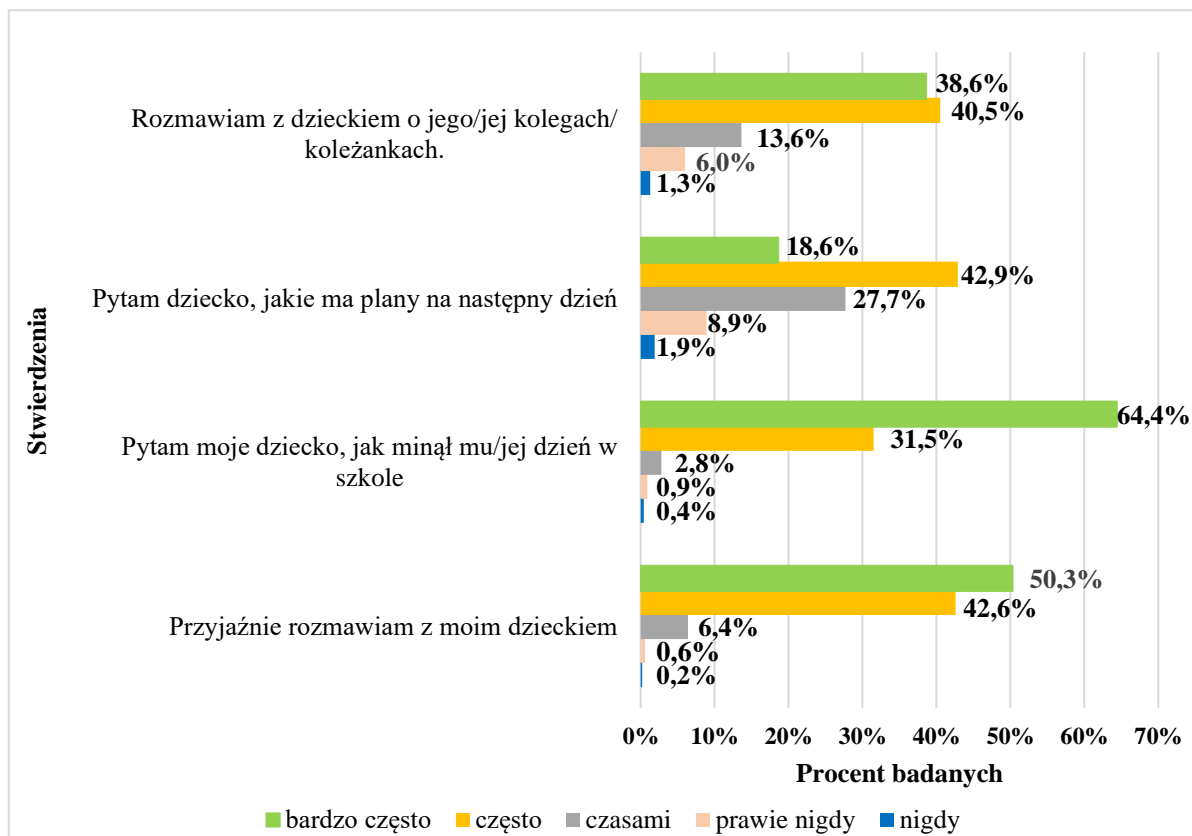
##### **4.1.1. Zaangażowanie**

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 najbliższym otoczeniem dziecka 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: badania 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 doświadczeń z danego dnia.

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/jej kolegach/ koleżankach, natomiast 38,6 % bardzo często. Jest to istotny element relacji

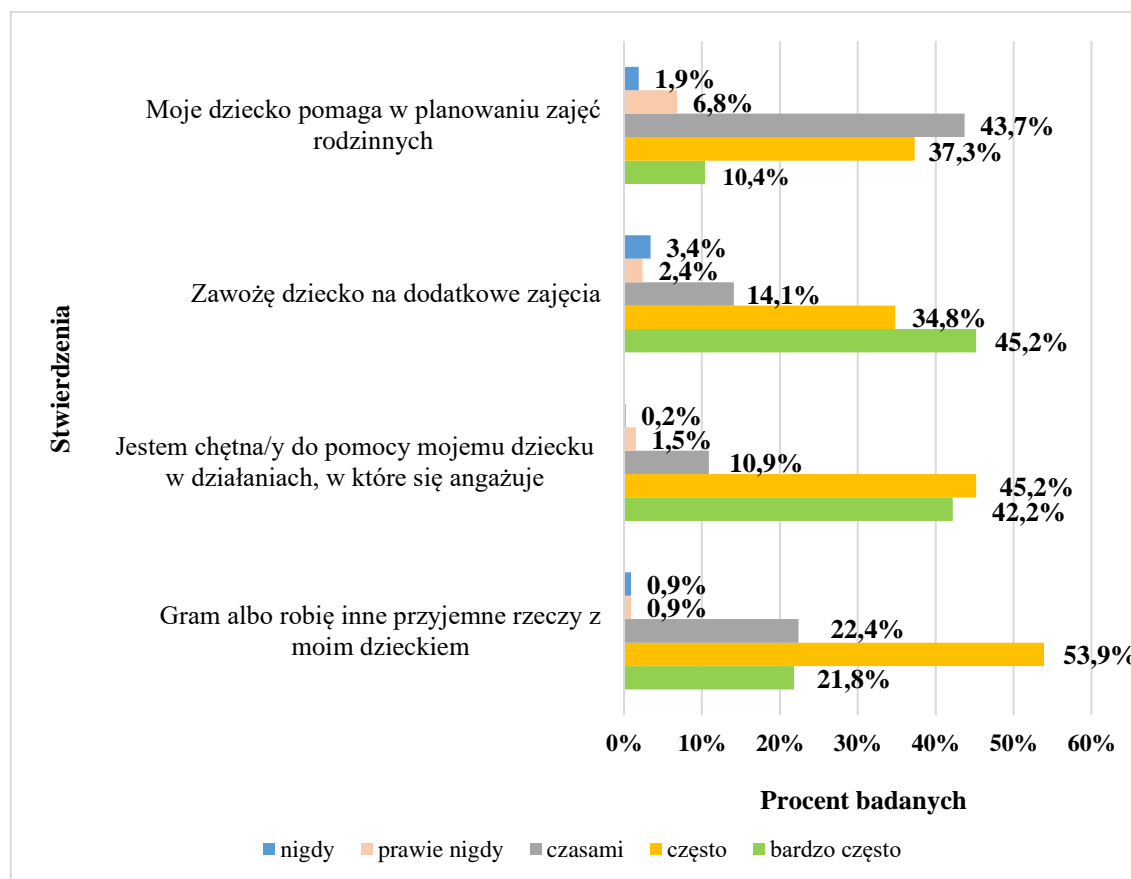
rodzic-dziecko, świadczący o zainteresowaniu rodziców z kim ich dzieci spędzają czas i się przyjaźnią.

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: badania własne*

Niewiele ponad połowa badanych rodziców (53,9%) często gra z dzieckiem lub w inny, przyjemny sposób spędza z nim czas. Jedyne 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 kreatywnego i często opartego na zasadach ustalonych przez dziecko działania. Zabawa pozwala m.in. poznać dziecko, ćwiczyć z nim zdrową rywalizację, w tym jak zdobywać wygraną oraz godzić się 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 obliguje rodzica do uwzględnienia tego 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.

Analizując deklarowane przez badanych zaangażowanie w wychowanie, 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 o czasie wolnym jest jego wiek. Możliwe, że rodzice uznają je za zbyt młode, by dać mu możliwość współdecydowania o zajęciach rodzinnych. Z drugiej strony jest to ważne, 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. Wspomagali swoje dzieci w nowej formie nauki, która mogła być dla obu stron trudna.

#### 4.1.2. Pozytywne rodzicielstwo

Pozytywne rodzicielstwo związane jest z określonymi praktykami rodzicielskimi, np. wsparcie emocjonalne, spójność, przewidywalność, poczucie bezpieczeństwa, określona struktura relacji. W kwestionariuszu znalazły się pytania dotyczące informacji zwrotnej kierowanej do dziecka, okazywaniu uczuć, przytulaniu i chwaleniu. 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 standardowe)
Informuję dziecko o tym, że robi coś dobrze.	0,2%	0,9%	9,0%	45,4%	44,4%	<b>4,3</b> (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%	<b>3,1</b> (1,1)
Gratuluję dziecku, kiedy zrobi coś dobrze.	0,4%	1,1%	5,5%	31,6%	61,4%	<b>4,5</b> (0,7)
Chwalę dziecko, jeśli dobrze się zachowuje.	1,3%	1,7%	12,4%	39,4%	45,2%	<b>4,3</b> (0,8)
Przytulam lub całuję moje dziecko, kiedy zrobi coś dobrze.	0,6%	3,6%	11,5%	37,9%	46,5%	<b>4,3</b> (0,8)
Mówię dziecku, że lubię, kiedy pomaga w pracach domowych.	0,8%	4,0%	17,5%	33,0%	44,8%	<b>4,2</b> (0,9)

*Źródło: Badania 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. Czulość 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 czy 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 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, 45,2% zadeklarowali bardzo częste słowne nagrody 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 częściej w sposób słowny wyrażają pochwały 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 przepływu informacji na linii rodzic-dziecko.

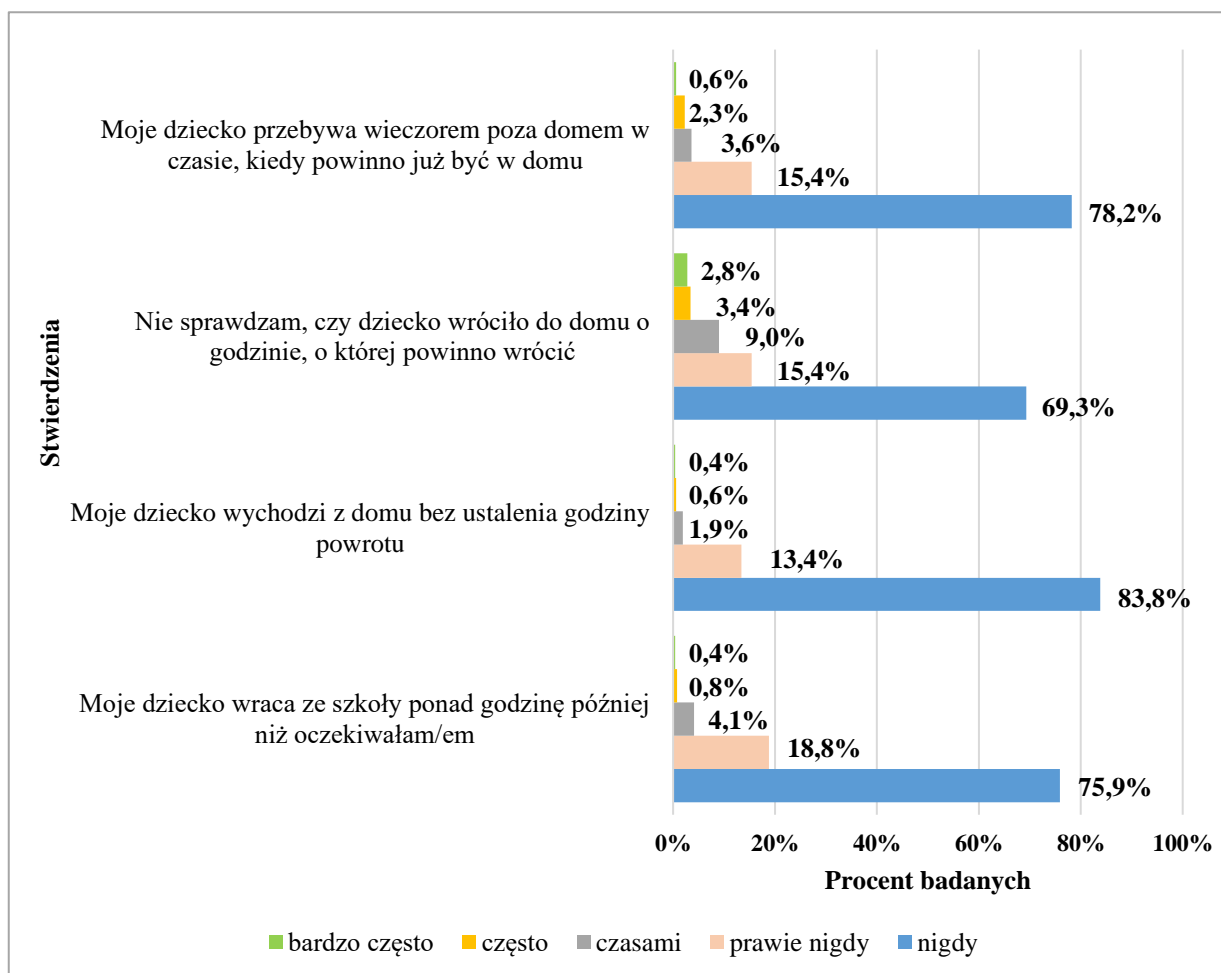
Na podstawie uzyskanych wyników badań, średnia przedstawionych stwierdzeń wyniosła 1,4 co oznacza, że deklaracje badanych rodziców znalazły się pomiędzy nigdy a prawie nigdy w kwestii słabego nadzoru. Respondenci nie zgadzali się ze stwierdzeniami, które miałyby obrazować sytuację, w której granice i 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/em”;
- „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: badania 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 dzieci

badanych. Możliwe też, jeżeli dzieci wracają do domu samodzielnie, że np. telefonicznie informują rodziców o możliwym spóźnieniu.

Interesujące okazały się wyniki dotyczące ustaleń godziny powrotu dziecka. Najwięcej rodziców zadeklarowało, że nigdy ich dziecko 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 sprawdzają czy powrót dziecka do domu jest zgodny ze 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 wieczorem 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 się udaje. 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 pozwalają, by ich obowiązki sprawiły, że nie będą pamiętać, gdzie ich dziecko przebywa. Rodzice starają się zachować opiekę nad dzieckiem, nawet gdy nie ma go w domu.

Badani rzadziej niż ich dzieci informują o tym dokąd wychodzą z domu. 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 przybywają, natomiast nie zawsze uważają, że oni 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 ci 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 ma takich sytuacji, 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 poza domem po zmierzchu bez obecności rodziców. 94,8% badanych odpowiedziało, że nigdy lub prawie nigdy nie ma takiej sytuacji. Jest to spójne z odpowiedziami rodziców dotyczącymi przebywania dziecka poza domem wieczorem. Dzieci w godzinach wieczornych spędzają czas pod opieką rodziców, a nie poza domem.

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 linii rodzic dziecko na temat bezpieczeństwa podczas przebywania poza domem oraz o zaangażowaniu rodziców. Świadczy to także o komunikacji między nimi, 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 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 oznacza, że rodzice kontrolują, gdzie przebywa i jak spędza czas ich dziecko, ale częściej mają problem ze spójnością swoich działań w kwestii dyscypliny.

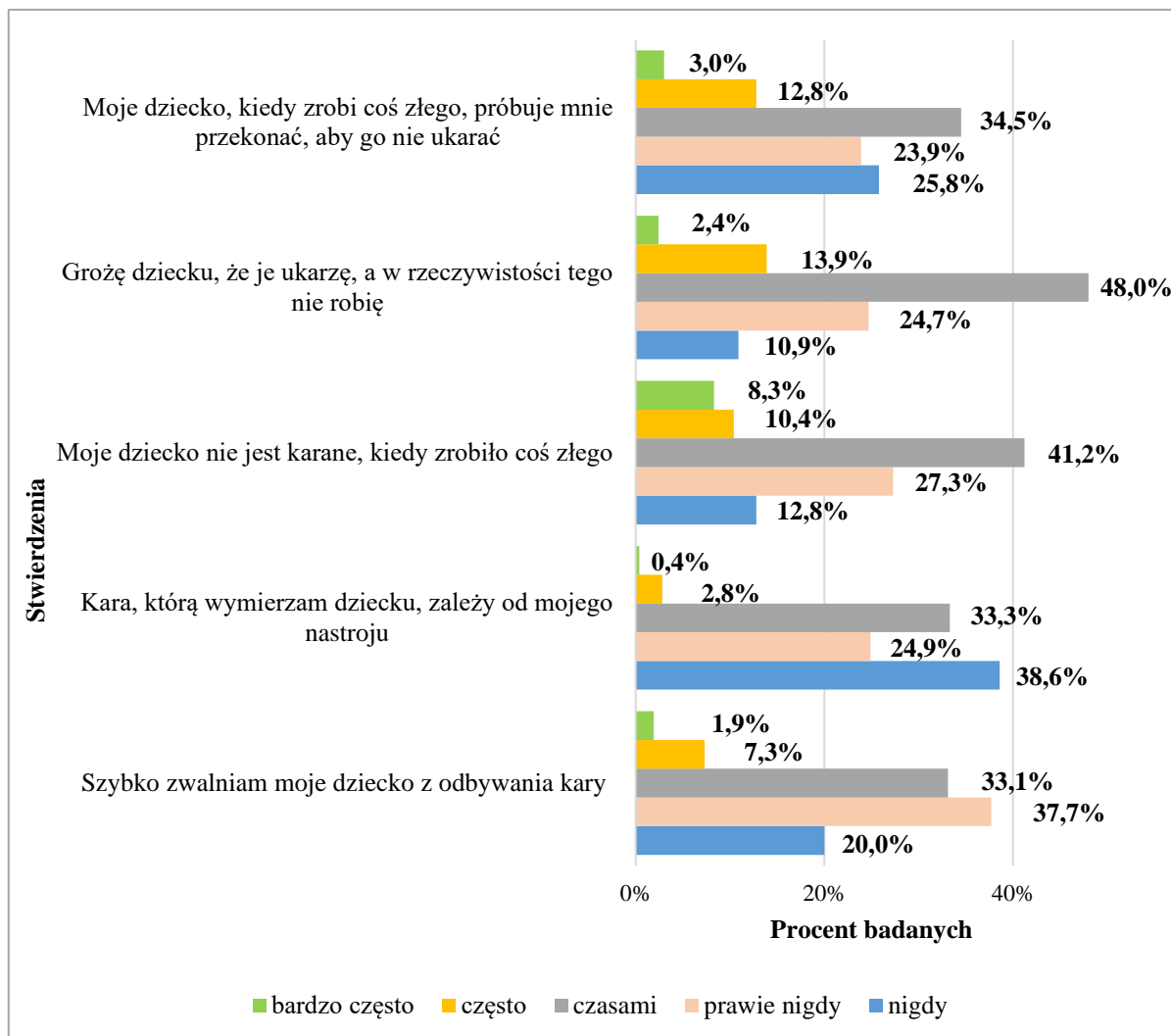
Pierwsze stwierdzenie dotyczyło celowości oczekiwania posłuszeństwa od dziecka: „Czuję, że skłanianie mojego dziecka do posłuszeństwa nie jest warte mojego trudu i się nie opłaca”. Rodzice w większości 58% odpowiedzieli, że taka sytuacja nigdy lub prawie nigdy nie ma miejsca. 33% przyznaje jednak, że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

Rodzice w większości 57,7% przyznają, że nigdy lub prawie nigdy nie zwalniamy dziecka z kary. Oznacza to, że badani kiedy zdecydują o karze dla dziecka, konsekwentnie ją realizują. Z kolei, 33% przyznaje, że czasami zdarza się, że zwalniamy dziecko z kary. Jednocześnie, w większości rodzice deklarują, 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 już samym działaniem lub wskazywać na sytuację, w której rodzice nie uznaje, że zachowanie dziecka jest na tyle złe, by wymierzyć za nie karę. Badani czasami lub często (61,9%) grożą dziecku karą, ale ostatecznie odstępują od niej. Być może w ten sposób chcą zaznaczyć, że nie podoba



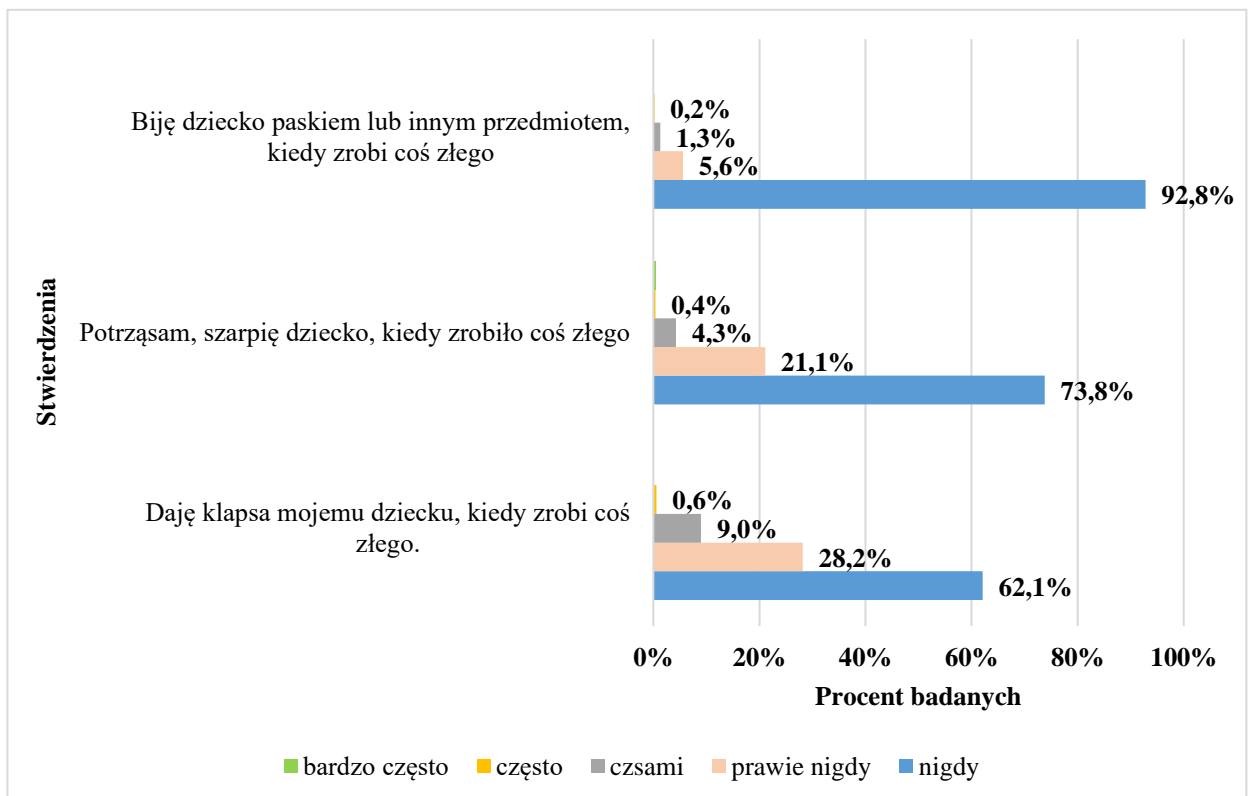
im się dane zachowanie dziecka, ale wymaga ono karania. 35,6% rodziców prawie nigdy lub nigdy nie ucieka się do takiego zachowania. Może to też oznaczać pewną niekonsekwencję w reakcjach.

Tym samym rodzice ocenili, że ich dziecko kiedy zrobi coś złego, czasami przekonuje je, 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 przekonań ze strony dzieci, odstępują 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: badania własne

Średnia przedstawionych stwierdzeń wyniosła 1,3 co oznacza, że rodzice zadeklarowali, że nigdy lub prawie nigdy nie używają wobec swoich dzieci kar

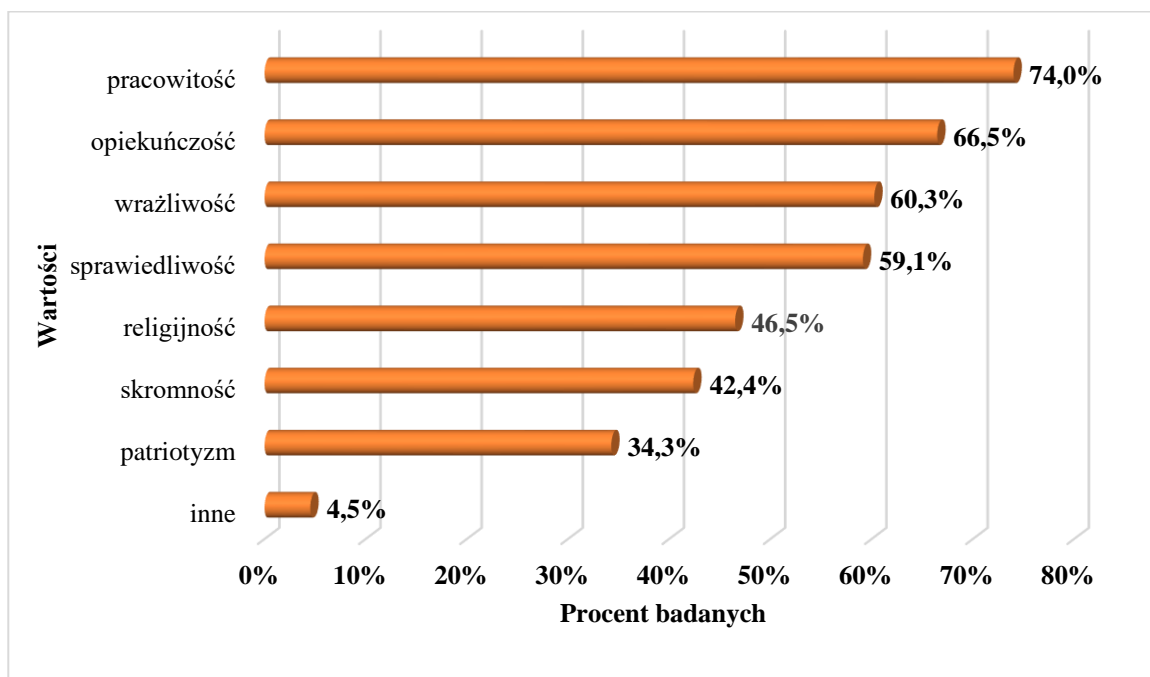
cielesnych. Rodzice najbardziej nie zgadzali się na przemoc fizyczną z użyciem jakiegoś przedmiotu. Badani zadeklarowali, że zdecydowanie nigdy nie biją dziecka paskiem lub innym przedmiotem, procent wyniósł 92,8%. Z kolei przy kolejnym pytaniu, dotyczącym dawania dziecku klapsa, 62,1% rodziców odpowiedziało, że nie robi tego nigdy, a 28,2% prawie nigdy. Oznacza to, że tolerancja wobec dawania klapsa jest większa niż bicia dziecka paskiem lub innym przedmiotem. Należy dodać, iż w zaprezentowanych stwierdzeniach, wskazano na kilka przykładów kar cielesnych, wobec których rodzice deklarowali stopień występowania w ich przypadku takiej reakcji. Rodzice w zdecydowanej większości, bo 73,8% nigdy nie potrzęsają i nie szarpią dziecka. 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 je swoim dzieciom



Źródło: badania własne

Badani rodzice w podanym pytaniu wybierali to, co w wychowaniu od swoich rodziców uznali za istotne dla swojego rozwoju. Dodatkowo obecnie sami chcą przekazywać dzieciom te wartości, gdyż pozwalają odróżnić dobro od zła.

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

Rodzice wskazali, że otrzymali od swoich rodziców, a teraz chcą uczyć swoje dzieci opiekuńczości i wrażliwości. Dbalność 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 było 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. W analizie 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),
- obserwacja (24 odpowiedzi),
- wartości i przekonania rodziców w wychowaniu (25 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 przekazu dzieciom religijności jako istotnej wartości. Należy dodać, że w niektórych wypowiedziach rodzice odnosili się do wiary a nie 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. Podobną wypowiedzi 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 dotyczyła chęci rodziców wychowania swoich 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, wyznając przy tym 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 kierują się nie tylko w wychowaniu dzieci, ale w codziennym życiu badani rodzice. 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 Whitney’ a. Test wykorzystywany jest do określenia różnic między dwiema niezależnymi od siebie grupami. W teście wykonuje się obliczenia m.in. siły efektu  $\eta^2$  (eta kwadrat) oznaczającego wartość określającą jaki procent zmienności w zakresie zmiennej zależnej jest wyjaśniany przez zmienną niezależną. Im wyższa jest jego wartość, tym różnica jest większa (efekt silniejszy). 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	$\eta^2$
	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	<b>0,02</b>
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	<b>0,01</b>

*Źródło: badania własne*

W przypadku religijności jako przekazywanej swoim dzieciom przez badanych 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 pokreślić, 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 (efekty umiarkowane,  $\eta^2$  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 badanie 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 187 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).

W podobnym tonie odpowiedzi 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 okresem dzieciństwa i 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, które ma działanie długofalowe w życiu respondenta. Co ciekawe, mężczyzna ma świadomość błędów popełnionych przez rodziców i swoich własnych. Jednak nie poddaje ich ocenie, ale skupia się na niepowielaniu błędów, 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 z 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 negatywnych znaczeń praktyk religijnych:

„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 dzieciństwa. Inna respondentka wyraźnie zaznacza dlaczego ocenia swoje i swojego męża dzieciństwo negatywnie:

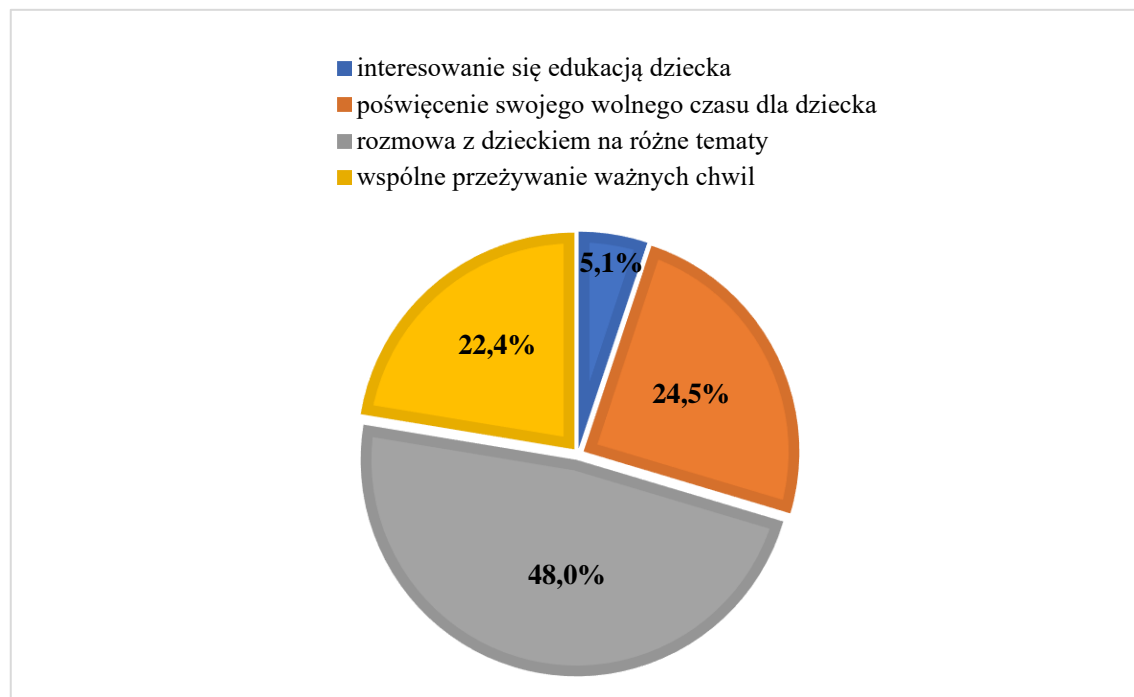
„Pochodzimy z mężem z rodzin alkoholowych, przeżyliśmy w dzieciństwie wiele trudnych chwil, obiecaliśmy sobie, że nasze dzieci będą miały, na ile to możliwe szczęśliwe dzieciństwo” (K, 45).

#### **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: badania własne*

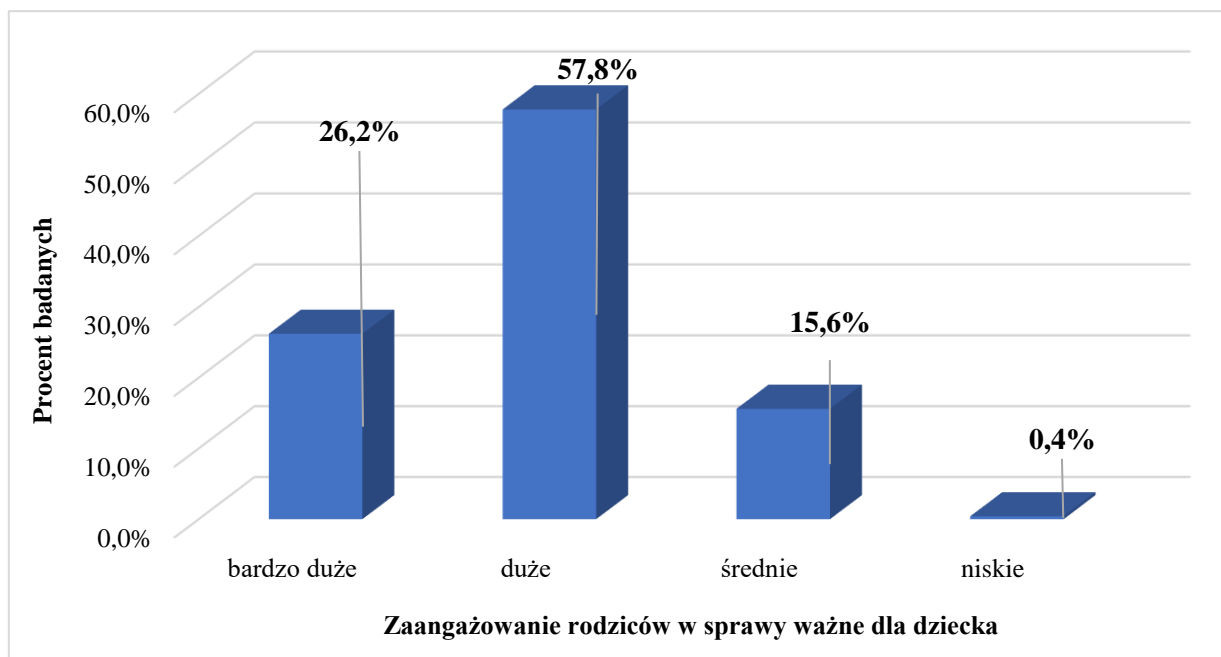
Badani w zdecydowanej większości uznali, że rozmowa z dzieckiem na różne tematy jest najbardziej adekwatnym opisem zaangażowania wychowawczego. Rodzice nadali zatem komunikacji prym, jeśli chodzi o ich aktywną postawę w życiu rodzicielskim. Można przypuszczać, że w odpowiedzi tej, rodzice dostrzegli 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 jako rodzic to poświęcenie swojego wolnego czasu dla dziecka. Odpowiedź ta akcentuje nie tylko spędzanie czasu z dzieckiem w ogóle, ale oddanie mu także części tego czasu, który rodzic mógłby wykorzystać na inne, swoje aktywności. 22,4% badanych uznało, że wspólne przeżywanie ważnych chwil najlepiej oddaje definicję zaangażowania wychowawczego. Rodzice ci chcą zatem celebrować istotne momenty, które dzielą ze swoimi dziećmi.

Najmniej rodziców, jedynie 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: badania własne

Najwięcej rodziców, bo 57,8% zadeklarowało duże zaangażowanie w zaspokajanie potrzeb dziecka. Co ciekawe, znacznie mniej, bo 26,2% 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 wykonano 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**

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

*Źródło: badania 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 ocena ta współwystępuje ujemnie 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 jakie badani rodzice przejawiają.

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

#### 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 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: badania własne

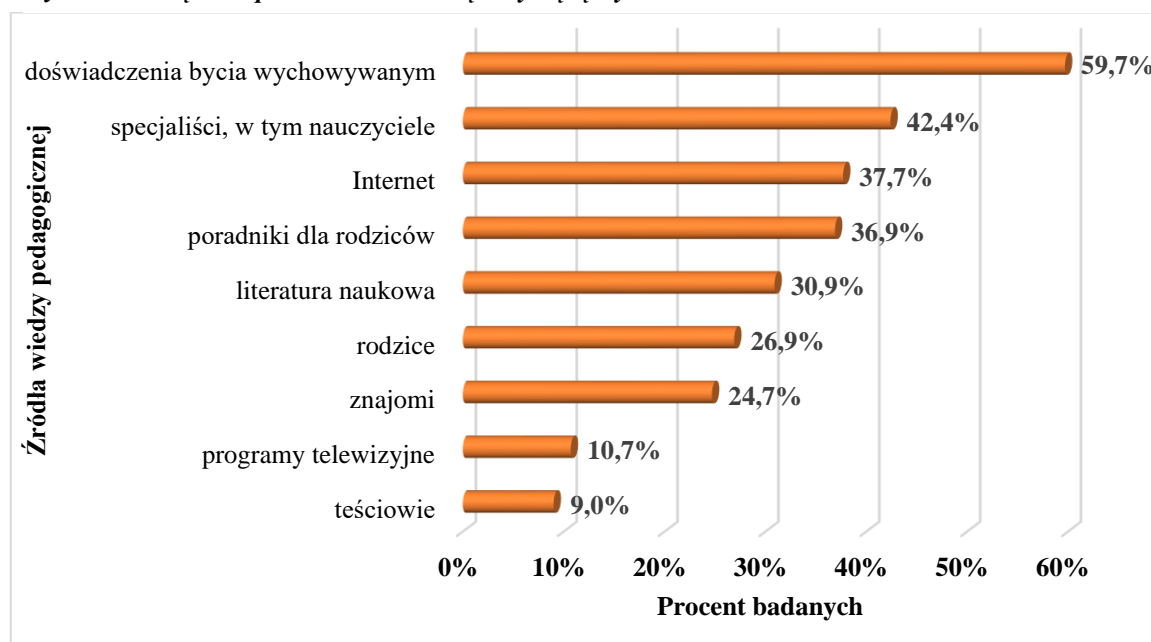
Pojęcie refleksji w wychowaniu nie jest przejrzystie definiowane. Ma to także odzwierciedlenie w odpowiedziach rodziców. Badani rodzice w większości uznali, że refleksja wychowawcza jest ogólnym namysłem nad działaniami wychowawczymi. Ten opis nie odnosi się bezpośrednio do doświadczeń rodzica, podkreśla jedynie globalne spojrzenie na zachowania w wychowaniu. Należy pokreślić, 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% 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, bo 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: badania własne

Badani rodzice czerpią wiedzę dotyczącą wychowania dziecka głównie z własnych doświadczeń bycia wychowanym (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 zakodowano 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 ważnego elementu kształtowania się jej preferencji wychowawczych. Zwraca uwagę, że jako osoba dorosła poddała ocenie wychowanie otrzymane od swoich rodziców dochodząc 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 inna 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 kobieta 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 tutaj wyraźnie zaznacza negatywne aspekty związane z wychowaniem, które otrzymał. Wspomina także

o konsekwencjach w postaci prawdopodobnie trudności, w relacjach z innymi w dorosłym życiu.

Oprócz istotnego doświadczenia bycia wychowywanym, badani zwracali uwagę na czerpanie wiedzy pedagogicznej od innych, znaczących osób. 42,4% respondentów uznało, że w tym przekazie to specjaliści, w tym nauczyciele pełnią ważną rolę. Zapewne wspierają rodziców w pełnieniu ich funkcji. Być może zwracają także uwagę na aspekty, które w natłoku codziennych spraw są przez rodziców pominięte. Interesujące jest to, że badani rodzice choć często w pytaniu otwartym wspominali o swoich rodzicach, to wskazali ich dopiero na szóstym miejscu jako źródło wiedzy pedagogicznej. 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 odrywa obserwacja. Dodatkowo zaznacza, że tyczy się ona rodziny oraz znajomych. Jej celem jest zaś wyciągnięcie wniosków z błędów, które te osoby popełniły, by uniknąć ich w wychowaniu swoich dzieci.

Badani wskazywali także na Internet jako źródło wiedzy pedagogicznej (38%). Znalazł się on na trzecim miejscu 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 kolejno stanowiły czwarte i piąte miejsce w wyborach rodziców. Literatura wciąż jest dla badanych źródłem wiedzy (30,9%). 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. Zapewne sprzyja temu 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 chi kwadrat niezależności. 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 <sub>a</sub>	36,7%	32 <sub>b</sub>	16,3%	44 <sub>a</sub>	22,4%	48 <sub>a</sub>	24,5%
literatura naukowa	70 <sub>a</sub>	42,7%	21 <sub>b</sub>	12,8%	32 <sub>a</sub>	19,5%	41 <sub>a</sub>	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 <sub>a</sub>	39,6%	39 <sub>b</sub>	17,3%	48 <sub>ab</sub>	21,3%	49 <sub>ab</sub>	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: badania 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. Uzasadnienia dla swoich odczuć w kwestii jakimi są rodzicami nie szukają w literaturze. Być może uważają, że nie odpowiada ona na ich potrzeby jako rodziców.

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 rodziców najbardziej trafnej definicji refleksji wychowawczej rozkładały się 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. W tabeli 6 jako przykład przedstawiono 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	$\eta^2$
	nie wybrano (n = 473)		wybrano (n = 58)				
	średnia ranga	Me	średnia ranga	Me			
<b>Zaangażowanie</b>	270,18	4,20	231,91	4,00	-1,80	0,072	0,01
<b>Pozytywne rodzicielstwo</b>	269,85	4,17	234,59	4,00	-1,66	0,097	0,01
<b>Słaby nadzór</b>	<b>259,11</b>	<b>1,30</b>	<b>322,21</b>	<b>1,50</b>	<b>-2,97</b>	<b>0,003</b>	<b>0,02</b>
<b>Niespójna dyscyplina</b>	262,91	2,50	291,19	2,58	-1,33	0,183	<0,01
<b>Kary cielesne</b>	262,08	1,00	297,93	1,33	-1,84	0,066	0,01

*Źródło: badania własne*

Wyniki testów w większości wskazywały na słabe efekty. Wciąż oznacza to jednak, 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

źródło wiedzy. Być może wiedza przekazywana w programach telewizyjnych jest niekompletna lub wskazuje jedynie ogólne zasady, które nie sprawdzają się w każdej sytuacji wychowawczej.

Kolejno 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  $\eta^2$  0,01). Jak się okazuje, badani korzystający z poradników dla rodziców częściej przejawiają zachowania wskazujące na pozytywne rodzicielstwo niż badani niekorzystający z poradników dla rodziców. 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.

Jeśli zaś chodzi o wybór literatury naukowej jako źródła wiedzy pedagogicznej, badani korzystający właśnie z tego źródła przejawiają więcej zaangażowania, a mniej niespójnej dyscypliny, a także kar cielesnych niż badani niekorzystający z literatury naukowej (efekty słabe  $\eta^2$  0,01). Najwyraźniej literatura naukowa dostarcza potrzebnej do kształtowania się pozytywnych zachowań rodzicielskich wiedzy i umiejętności.

Gdy badani wskazywali znajomych jako źródło swojej wiedzy pedagogicznej różnicowało to ich poziom zaangażowania, pozytywnego rodzicielstwa i słabego nadzoru, jako zachowań rodzicielskich (efekty słabe  $\eta^2$  0,02 oraz  $\eta^2$  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 różnych źródeł.

Co ciekawe, korzystanie z wiedzy teściów jako źródła wiedzy na temat wychowania nie różnicuje zachowań rodzicielskich. Ciekawym wynikiem jest jednak wskazanie przez grupę badanych tego źródła wiedzy. 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  $\eta^2$  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 przekaznikiem wiedzy pedagogicznej. Dodatkowo jeśli chodzi o własne doświadczenia bycia wychowanym, to osoby korzystające z wiedzy własnej 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  $\eta^2$  0,03). Być może jest tutaj obecny mechanizm oceny własnych doświadczeń z dzieciństwa, który wskazywany był 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 powielać. Element refleksji dotyczący własnych doświadczeń bycia wychowywanym może prowadzić do kształtowania się pozytywnego rodzicielstwa.

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

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*

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

*Źródło: badania własne*

Analiza wykazała, że wykształcenie jest powiązane słabo z zaangażowaniem (związek dodatni) i niespójną dyscypliną (związek ujemny). Oznacza to, że im wyższe wykształcenie posiadają badani, tym większe jest ich zaangażowanie w wychowaniu, a 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 wychowania dziecka. Dodatkowo otwiera ono na zdobywanie nowej wiedzy, np. dokształcania 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 respektowania ich.

Porównano także badanych posiadających wykształcenie pedagogiczne z badanymi bez takiego wykształcenia w zakresie zachowań rodzicielskich, przy użyciu testu Manna Whitney'a. Rezultat analiz wskazuje na efekt istotny statystycznie dla zaangażowania jako zachowania rodzicielskiego (efekt słaby  $\eta^2$  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 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 wskazując na wykształcenie pedagogiczne podkreślili jego istotę.

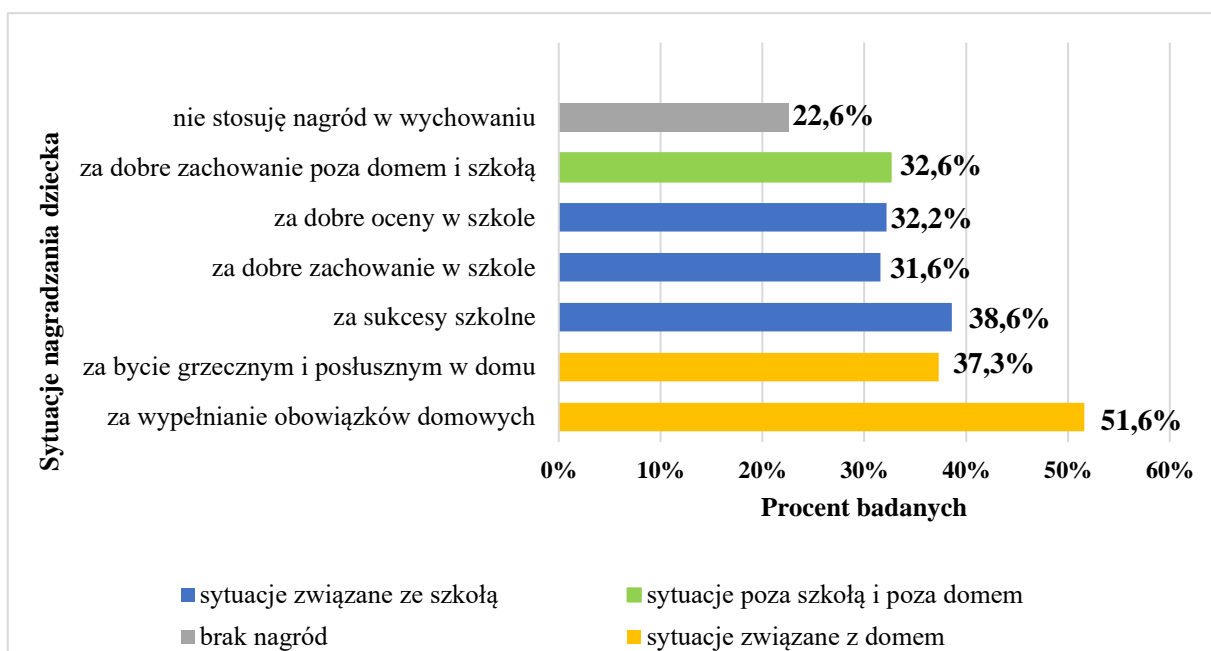
#### **4.4. Uwarunkowania poglądów i zachowań rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym dotyczące stosowania nagród i kar w wychowaniu**

Kolejna analiza dotyczyła poglądów rodziców na temat nagród i kar w wychowaniu. Jako jedna z metod wychowawczych odnosząca się do oddziaływań indywidualnych, metoda nagradzania i karania warta jest analizy w kontekście preferencji wychowawczych. W jednym z pytań rodzice zostali poproszeni o ustosunkowanie się w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniem: „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.

Badani w 68,2% deklarowali, że zgadzają lub zdecydowanie się zgadzają z przedstawionym stwierdzeniem. Oznacza to, że zdecydowana większość badanych uznało metodę nagradzania i karania jako ważne narzędzie pracy z dzieckiem. Z kolei 10,5% zdecydowanie się nie zgadza, a 12,8% raczej się nie zgadza z przedstawionym stwierdzeniem.

Kolejno badani rodzice odpowiadali m.in. na pytanie wielokrotnego wyboru, które dotyczyło sytuacji w których najczęściej nagradzają swoje dziecko. Wyniki przedstawiono na wykresie 13.

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



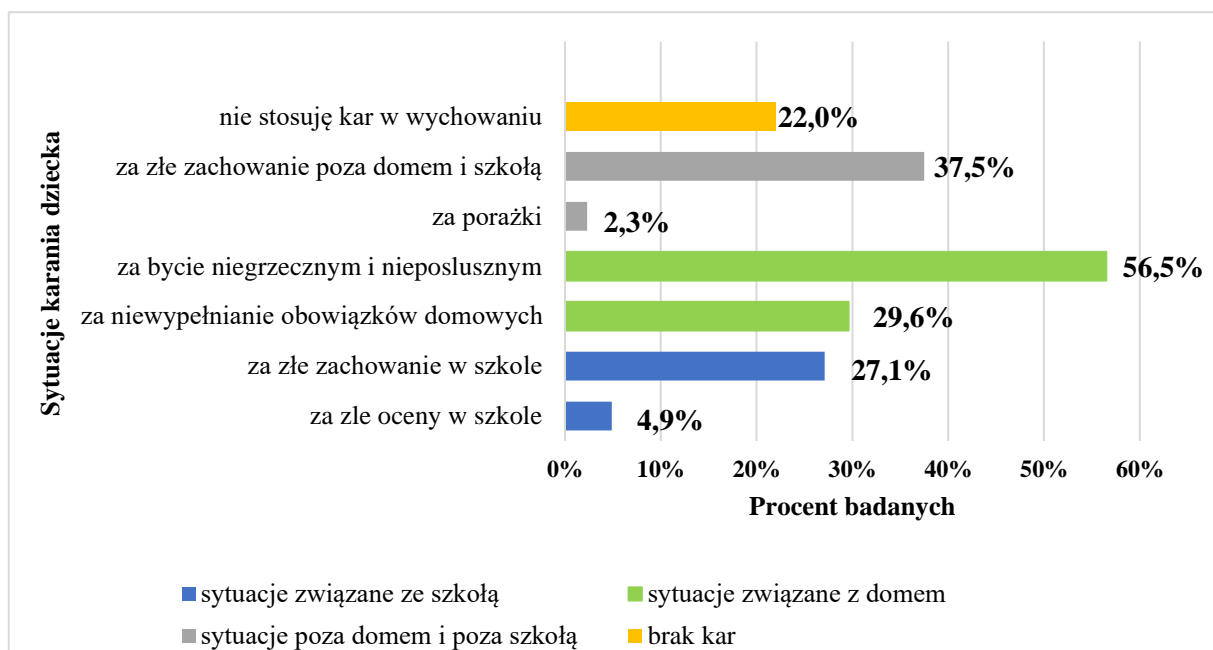
Źródło: badania własne

Z analiz wynika, że rodzice najczęściej nagradzają dzieci za ich zachowanie w domu. Być może związane jest to 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 obowiązków domowych, zwracają także większą uwagę na zachowanie w domu, podczas gdy, to tak zachowują się dzieci w szkole, wiedzą z przekazu nauczycieli.

Analiza sytuacji związanych ze szkołą wskazuje, że dla rodziców sukcesy szkolne są najbardziej warte nagradzania. Kolejno rodzice wskazali na dobre oceny w szkole oraz dobre zachowanie. Edukacja i wyniki pracy są zatem bardziej podkreślane niż zachowanie dziecka. 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.

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

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



Źródło: badania własne

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

Dla rodziców, co wynika z badań, ważne jest zachowanie dziecka. Złe zachowanie w domu, w szkole stanowią 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 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 zachowanymi rodzicielskimi. Im silniej badani zgadzają się ze stwierdzeniem, że nagrody i kary są ważnym narzędziem w pracy z dzieckiem, tym większe jest ich nasilenie zachowań rodzicielskich dotyczących pozytywnego rodzicielstwa, niespójnej dyscypliny oraz kar cielesnych. Oznacza to, że rodzice, którzy uznają nagrody i kary za istotne narzędzie wychowawcze stosują je, choć zdarza się także, 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  $\rho$  Spearmana 0,17; istotność  $<0,001$ ) i pozytywnym rodzicielstwem (korelacja  $\rho$  Spearmana 0,23; istotność  $<0,001$ ) oraz ujemnie ze słabym nadzorem (korelacja  $\rho$  Spearmana -0,19; istotność  $<0,001$ ). Należy uwzględnić, że są to słabe korelacje.

Ponadto zgoda ze stwierdzeniem: „Wiem jak nie wychowywać własnego dziecka wyciągając wnioski z błędów wychowawczych moich rodziców” współwystępują

dotadnio z zachowaniami rodzicielskimi dotyczacy zaangażowania i pozytywnego rodzicielstwa, lecz ujemnie ze słabym nadzorem (korelacja słabe). 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 zgody z poglądami 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, rozważaniem swoich porażek i sukcesów jako rodzic czy namysłem nad każdym zachowaniem jako rodzic.

Z przeprowadzonych testów odnotowano efekty istotne statystycznie dla oceny dotyczących nagród i kar w wychowaniu jako ważnych narzędzi w pracy z dzieckiem oraz transmisji pokoleniowej – wiedzy dotyczącej tego jak wychować dziecko na podstawie tego, jak badani zostali wychowani przez rodziców (efekty słabe  $\eta^2$  0,02 oraz  $\eta^2$  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 Dunn-Bonferroni. 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 Dunn-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 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.

#### **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 Whitney'a. Dokonano analizy na podstawie dalszej części pytania, w którym rodzice zostali poproszeni o ustosunkowanie się w jakim stopniu zgadzają się 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  $\eta^2$  0,01  $\eta^2$  0,02). We wszystkich przypadkach badani przekazujący tę wartość silniej zgadzają się z tymi 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  $\eta^2 0,01$ ). 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  $\eta^2 0,01$   $\eta^2 0,02$   $\eta^2 0,03$ ). 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  $\eta^2 0,01$ ). Okazuje się, że badani przekazujący tę wartość silniej zgadzają się z tym stwierdzeniem niż badani nieprzekazujący tej wartości.

Dla wrażliwości wyniki okazały się istotne statystycznie w zakresie przeproszenia dziecka po popełnionym błędzie względem niego, 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  $\eta^2 0,03$   $\eta^2 0,01$ ). Badani przekazujący wrażliwość jako wartość swoim dzieciom, 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  $\eta^2 0,02$   $\eta^2 0,03$ ). W obu przypadkach badani przekazujący tę wartość silniej zgadzają się z tymi 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  $\eta^2 0,04$ ) oraz ważności edukacji dziecka (efekt umiarkowany  $\eta^2 0,06$ ). Jak się okazuje, badani, którzy przekazują dzieciom tę wartość, silniej zgadzają się z tymi 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 chi kwadrat niezależności.

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	<b>46<sub>a</sub></b>	<b>29,3%</b>	41 <sub>ab</sub>	26,1%	<b>43<sub>b</sub></b>	<b>27,4%</b>	<b>27<sub>a</sub></b>	<b>17,2%</b>
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 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: badania 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

Ostatnia analiza dotyczyła zależności pomiędzy zmiennymi socjodemograficznymi zachowaniami rodzicielskimi. W tym celu wykonano testy Manna Whitney'a 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 Whitney'a. Wyniki tych testów zaprezentowano w tabeli 9.

*Tabela 9. Różnice międzypłciowe w zakresie zachowań rodzicielskich*

	kobiety (n = 438)		mężczyźni (n = 93)		Z	p	$\eta^2$
	średnia ranga	Me	średnia ranga	Me			
<b>Zaangażowanie</b>	288,09	4,20	161,96	3,80	-7,22	<0,001	0,10
<b>Pozytywne rodzicielstwo</b>	284,81	4,17	177,39	3,83	-6,16	<0,001	0,07
<b>Słaby nadzór</b>	245,92	1,21	360,58	1,70	-6,59	<0,001	0,08
<b>Niespójna dyscyplina</b>	257,23	2,50	307,29	2,67	-2,87	0,004	0,02
<b>Kary cielesne</b>	260,85	1,00	290,24	1,33	-1,83	0,067	0,01

*Źródło: badania własne*

Rezultat analiz wskazuje na efekty istotne statystycznie dla prawie wszystkich wskaźników zachowań rodzicielskich – z wyjątkiem kar cielesnych. W większości są to efekty umiarkowane – poza niespójną dyscypliną (efekt słaby). Jak się okazuje, kobiety cechują się silniejszym zaangażowaniem i pozytywnym rodzicielstwem niż mężczyźni. Z kolei odwrotnie jest w przypadku słabego nadzoru i niespójnej dyscypliny – mężczyźni częściej przejawiają te zachowania rodzicielskie niż kobiety. Prawdopodobnie kobiety spędzają więcej czasu z dzieckiem w domu, co przekłada się na ich zaangażowanie rodzicielskie.

Dodatkowo wykonano analizy korelacji *rho* Spearmana pomiędzy miejscem zamieszkania a zachowaniami rodzicielskimi. Wyniki tej analizy są nieistotne statystycznie. Miejsce zamieszkania nie determinuje więc poszczególnych zachowań

rodzicielskich w badanej grupie. Oznacza to, że zaciera się różnica między wychowaniem na wsi a w małym czy dużym miastem.

#### **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 Whitney'a (różnice międzyplciowe) oraz analizy korelacji *rho* Spearmana (związek z miejscem zamieszkania).

Początkowo, przy użyciu testów Manna Whitney'a 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  $\eta^2$  0,11). następujące stwierdzenia:

- „Moje zachowania rodzicielskie wymagają ode mnie zastanowienia i refleksji”,
- „Jako rodzic cały czas powinienem doksztalać 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, a ich poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej. 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 *rho* 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 mieszkanie w większym mieście. Jest to m.in. możliwość doksztalcania się rodziców na temat wychowania poprzez udział w kursach, sympozjach lub grupach dyskusyjnych. Możliwe też, że badani nie mieszkają w tym samym miejscu, w którym

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 analiz 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 *rho* Spearmana i testy Manna Whitney'a.

Początkowo wykonano analizy korelacji *rho* 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 ważnym narzędziem pracy z dzieckiem	<i>rho</i> Spearmana	<b>-0,09</b>
	Istotność	0,047
Moje zachowania rodzicielskie wymagają ode mnie zastanowienia i refleksji	<i>rho</i> Spearmana	0,15
	Istotność	<0,001
Jeżeli popełniłem/am błąd względem dziecka, np. niesłusznie się zdenerwowałem/am, przepraszam swoje dziecko	<i>rho</i> Spearmana	0,08
	Istotność	0,079
Jako rodzic cały czas powinienem doksztalać się w dziedzinie wychowania	<i>rho</i> Spearmana	-0,01
	Istotność	0,852
Wiem jak wychowywać swoje dziecko na podstawie tego jak mnie wychowywali rodzice	<i>rho</i> Spearmana	<b>-0,14</b>
	Istotność	0,001
Wiem jaki 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: badania 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). 19 z nich dotyczyło wykształcenia. 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 Whitney’ a. 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, przeproszają 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 systemem ich wartości i doświadczeń życiowych,
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.

Uogólnienia zostały przedstawione w kolejności postawionych wcześniej szczegółowych problemów badawczych.

### **Rodzaje zachowań rodzicielskich w kontekście wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym**

Badani rodzice często cechują się zachowaniami rodzicielskimi naznaczonymi zaangażowaniem. Wyraża się ono w przyjaznych rozmowach ze swoim dzieckiem czy zainteresowaniem, jak minął mu dzień w szkole. Badani budują w ten sposób więź i pogłębiają relację. Jak podkreśla Iwona Konieczna: „Niezwykle ważnym komponentem dziecięcej rozmowy jest opisanie różnych sytuacji, w ramach których jest ona budowana”<sup>1</sup>. Autorka zaznacza, że jedną z sytuacji rozmowy z dzieckiem jest aktywność „tu i teraz” jako wydarzenie, które jest bezpośrednie i konkretne w odbiorze dziecka. Taką zdefiniowaną sytuacją „tu i teraz” może być powrót dziecka ze szkoły i rozmowa o tym, jak minął dzień.

---

<sup>1</sup> 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.

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 rodzice wybierali odpowiedź „o tym, co się dzieje w szkole, na podwórku, o kontaktach z kolegami, nauczycielami” – 85%<sup>2</sup>. Oznacza to, że tematy rozmów z dzieckiem są podobne 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 w przyjemny sposób czas, np. grają wspólnie 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. zaważą 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 Kutek-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 przeznacza dziennie 3 godziny, a 31,3% pracuje z dziećmi więcej niż 3 godziny”<sup>3</sup>. W zaprezentowanych badaniach, grupę badawczą stanowili rodzice dzieci w klasach 1-6. Jak zaznaczono, 76% z nich jest rodzicem dwojga lub trojga dzieci, z kolei 26,2% z nich wychowuje dwoje lub troje dzieci kształcących się w klasach 1-6. Pokazuje to, jak dużo czasu rodzice poświęcają w ciągu dnia na pomoc dzieciom w edukacji i że wymaga to od nich dużego zaangażowania.

Badani rodzice stosunkowo rzadko zapraszają dziecko do uczestniczenia w podejmowaniu decyzji dotyczących np. czasu wolnego czy obowiązków domowych.

---

<sup>2</sup> M. Falkowska, *O czym dorośli rozmawiają z dziećmi*, Raport z badań CBOS, nr 133, 2002.

<sup>3</sup> G. Godawa, K. Kutek-Sładek, *Zdalne nauczanie w sytuacji pandemii Covid-19 w opinii rodziców uczniów szkół podstawowych*, „Roczniki pedagogiczne”, t. 12(48), nr 4, 2020, s. 125.

Jest to ważna część budowania relacji opartej na możliwości podejmowania wspólnych decyzji, z uwzględnieniem wszystkich w rodzinie, w tym dzieci. Zwiększenie zaangażowania dziecka w podejmowanie takich decyzji dawałoby mu możliwość większego uczestnictwa w życiu rodzinnym oraz wzmocniałoby poczucie przynależności.

Z badań wynika, że rodzice swoimi zachowaniami często prezentują pozytywne rodzicielstwo. Przekazują informacje zwrotne dziecku, gratulują mu, kiedy zrobi coś dobrze. Doceniają sukces dziecka, co może dawać mu 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: „Komunikacja rodzinna ma więc 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”<sup>4</sup>. W takim kontekście komunikaty werbalne w postaci rozmowy z dzieckiem oraz te pozawerbalne, jak przytulanie, całowanie, nabierają dużego znaczenia dla rozwoju więzi między rodzicem a dzieckiem.

Rodzice lubią, kiedy dziecko pomaga przy pracach domowych i potrafią to zakomunikować. Dla dziecka z pewnością jest to pozytywne doświadczenie, gdyż czuje się docenione za swoją pracę. 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 czasu wieczorem poza domem. Badani rodzice mają także świadomość, gdzie i z kim przebywa ich dziecko. Oznacza to, że rodzice dbają o komunikację z dzieckiem. Marian Śnieżyński zwraca uwagę, że w rodzinie jako szczególnej wspólnoty dialog jest jednym z elementów budowania tej wspólnoty<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> B. Harwas-Napierała, *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice-dzieci*, „Roczniki socjologii rodziny”, nr 17, 2006, s. 222.

<sup>5</sup> M. Śnieżyński, *Wiedza rodziców o wychowaniu swoich dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019, s. 10.

Z kolei, G. Godawa i K. Kutek-Sładek podkreślają, że: „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”<sup>6</sup>. 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 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 warte trudu i efektywne. 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 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 Dajmy Dzieciom Siłę. Raport z 2017 roku wskazał, że wśród kary fizycznych, rodzice najczęściej stosują klapsy (94%), bicie ręką (49%). Na trzecim miejscu wskazano na bicie paskiem (22%)<sup>7</sup>. Na uwagę zasługują jednak fakt, że badani rodzice w zdecydowanej większości nie stosują żadnych kar cielesnych, co może oznaczać, że posiadają wiedzę na temat ich negatywnych konsekwencji.

---

<sup>6</sup> G. Godawa, K. Kutek-Sładek, *Dialog w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością – krytyczna ocena funkcjonowania w dzieciństwie w opinii niepełnosprawnych studentów*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 1, 2015, s. 362.

<sup>7</sup> J. Włodarczyk, Raport z badań: *Kary fizyczne wobec dzieci*, Fundacja Dajmy Dzieciom Siłę, Warszawa 2017.

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

Respondenci otrzymali od swoich rodziców różne wartości, które obecnie chcą przekazywać swoim dzieciom. Najczęściej jest to pracowitość, którą słownik języka polskiego definiuje ją jako: „cechę kogoś, kto pilnie i chętnie wykonuje jakąś czynność lub zadanie”<sup>8</sup>. 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 mająca istotne znaczenie dla kształtowania się preferencji wychowawczych. Wyniki wskazują zatem na istotę wartości w wychowaniu i ich późniejszym przekazie. Ci, którzy wybrali religijność jako istotną wartość przekazywaną swoim dzieciom, przejawiają rzadziej 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 pojęciami. Religijność to ustosunkowanie się człowieka do „zbioru prawd, nakazów i zakazów regulujących stosunki między człowiekiem a Bogiem”<sup>9</sup>. Z kolei pojęcie wiary odnosi się do głębszej relacji z Bogiem. Marek Kluz analizując treść encykliki *Lumen fidei* papieża Franciszka zaznacza: „Wiara nie prowadzi tylko do przemiany człowieka, ale w najgłębszej swej istocie tej przemiany dokonuje”<sup>10</sup>. Z kolei Tadeusz Borutka, odnosząc się do encykliki *Fides et ratio* Jana Pawła II podkreśla, że „We wspinaczce na szczyty poznania wiara nie zastąpi rozumu ani rozum wiary”<sup>11</sup>. Autorzy wskazują na wielość aspektów wiary, w tym przemiany człowieka oraz potrzeby 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.

---

<sup>8</sup> Wielki słownik języka polskiego, *termin: pracowitość*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/3869/pracowitosc> [dostęp: 22.10.21 r.].

<sup>9</sup> M. Kasik, *Religijność a osobowość: typy postaw religijnych a obraz siebie*, „Studia Włocławskie”, nr 1, 1998, s. 170.

<sup>10</sup> M. Kluz, *Wiara w życiu i postawie moralnej człowieka w świetle encykliki Lumen fidei papieża Franciszka*, „Polonia Sacra”, 17, nr 2(33), 2013, s. 113.

<sup>11</sup> T. Borutka, *Kryzys duchowy we współczesnym świecie jako problem religijno-moralny*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, nr 23, 2006, s. 191.

Kolejną analizowaną wartością był patriotyzm. Badani, przekazując dzieciom patriotyzm, nieco częściej przejawiają zachowania wskazujące na kary cielesne niż badani nieprzekazujący tej wartości. W tym miejscu należy podkreślać rolę nie tylko rodziców, lecz pozostałych osób w nauce patriotyzmu. Jak 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”<sup>12</sup>. Za wychowanie patriotyczne nie są zatem odpowiedzialni jedynie rodzice, lecz ich postawa zapewne ma duże znaczenie w kształtowaniu się u dzieci późniejszych sposobów 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 opiekuńczość jako wartość są bardziej zaangażowani i wykazują bardziej pozytywne rodzicielstwo niż badanie nieprzekazujący tej wartości. Dodatkowo nie cechują się zachowaniami słabego nadzoru. Konstruowanie preferencji wychowawczych jest zatem ściśle związane z wartościami, które rodzic 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 człowieka dorosłego własnego dzieciństwa znajdują się obecnie w kręgu zainteresowań wielu psychologów i pedagogów<sup>13</sup>. Podkreślają oni, że refleksja człowieka dorosłego dotycząca własnych przeżyć z okresu dzieciństwa stanowi część własnego rozwoju. Stąd też częste nawiązania badanych do ich doświadczeń. Część z nich negatywnie oceniła rolę swoich rodziców zaznaczając, że sami nie chcą wychowywać w taki sposób dzieci. 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

---

<sup>12</sup> A. Zwoliński, *Wychowanie do patriotyzmu*, „Labor et Educatio”, nr 3, 2015, s. 367.

<sup>13</sup> K. Jezierski, *Specyfika rozwojowa struktury pamięci dzieciństwa w biegu dorosłego życia – wyniki badań narracyjnych*, „Psychologia rozwojowa”, t. 25, nr 4, 2020, s. 63-76.

B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium...*, dz. cyt.



o potrzebie nauki przekraczania destrukcyjnych uwarunkowań środowiska rodzinnego<sup>14</sup>. Analizowane wypowiedzi badanych są ich bezpośrednią odpowiedzią na pytanie dotyczące kształtowania się poglądów na temat wychowania. Oznacza to, że przykład ich rodziców był na tyle negatywny, że definitywnie porzucają oni ich styl wychowania. Budują zaś nową wizję rodziny bazując na doświadczeniach i wyciągają z nich wnioski.

Kolejne analizy dotyczące zaangażowania wychowawczego wykazały, że dla badanych rodziców rozmowa z dzieckiem na różne tematy jest najbardziej adekwatnym jego opisem. Badani deklarują duże zaangażowanie w zaspokajanie potrzeb dziecka. Co ciekawe, znacznie mniej zadeklarowało bardzo duże zaangażowanie.

Przetestowany związek pomiędzy oceną zaangażowania w zaspokajanie potrzeb, które sygnalizuje dziecko a zachowaniami rodzicielskimi wykazały, 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 potrzeb, które sygnalizuje dziecko, więcej przejawiają 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 wiedzę pedagogiczną rodzicom. W tym miejscu warto podkreślić rolę nauczycieli i ich odpowiedzialność 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”<sup>15</sup>.

Kolejnymi źródłami okazały się Internet, poradniki dla rodziców oraz artykuły naukowe. Rodzice badanych zostali wskazani na szóstym na dziewięć miejsc jako źródło wiedzy pedagogicznej. Rzadziej jednak niż od rodziców, badani czerpią wiedzę od

---

<sup>14</sup> D. Borodziuk, *Życie dorosłych dzieci alkoholików*, „Parezja”, nr 2(12), 2019.

<sup>15</sup> B. Gołek, *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 43.

swoich znajomych czy teściów. Respondenci rzadko wskazywali na poradniki wychowawcze jako pełniące rolę przekaziciela wiedzy wychowawczej. Z badań 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 używający poradników częściej przejawiają pozytywne rodzicielstwo niż badani niekorzystający z poradników dla rodziców. Z kolei ci wybierający literaturę przejawiają więcej zaangażowania, a mniej niespójnej dyscypliny, a także kar cielesnych niż badani niekorzystający z literatury naukowej. Jeżeli chodzi o znajomych jako źródło wiedzy pedagogicznej, rodzice wybierający taką odpowiedź są mniej zaangażowani i rzadziej wykazują się pozytywnym rodzicielstwem a częściej stosują słaby nadzór niż badani, którzy nie wskazywali na znajomych jako źródło swojej wiedzy pedagogicznej. 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 Ewy Kopec: „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”<sup>16</sup>.

W badaniach autorskich wykazano także zależność pomiędzy wykształceniem a zachowaniami rodzicielskimi. Im wyższe wykształcenie posiadają rodzice, tym większe jest ich zaangażowanie w wychowaniu, rzadziej przejawiają zachowania z zakresu niespójnej dyscypliny. Wykształcenie rodziców może warunkować ich preferencje wychowawcze, w tym plany dotyczące przyszłości ich dziecka. Prowadzone przez Tomasza Żurawskiego badania dotyczące relacji świadomość rodzicielska a wykształcenie 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”<sup>17</sup>. Jednocześnie te same badania wykazały także możliwość negatywnych skutków nieustannego podnoszenia kwalifikacji. Konsekwencją może być zaniedbywanie opieki i wychowania dziecka, nieobecność we wspólnym przeżywaniu ważnych dla niego momentów<sup>18</sup>.

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 jako ważne narzędzie pracy z dzieckiem. Rodzice najczęściej nagradzają dzieci za ich zachowanie w domu. Jeżeli chodzi o aspekt szkolny, rodzice nagradzają częściej dzieci za ich sukcesy szkolne niż zachowanie. Rodzice w większości karzą swoje dzieci za bycie niegrzecznym i nieposłusznym w domu, rzadziej za złe oceny otrzymane w szkole.

---

<sup>16</sup> E. Kopeć, *Sposoby pozyskiwania, ...*, dz. cyt., s. 117.

<sup>17</sup> T. Żurawski, *Świadomość wychowawcza a...*, dz. cyt., s. 193.

<sup>18</sup> Tamże, s. 191-192.

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 narzędzie pracy z dzieckiem, tym 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 rodziców, w rodzinie pochodzenia nauczyli się stosowania nagród i kar. Stosowanie kar i nagród w wychowaniu rodzinnym jest tematem często poruszonym w literaturze przedmiotu. Jednym z wniosków refleksji na temat ich stosowania jest postulat stosowania zróżnicowanych metod wychowawczych i mądrego ich łączenia, co podnosi skuteczność wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież<sup>19</sup>.

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 narzędzie 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 narzędzie w pracy z dzieckiem niż badani, którzy podkreślają, 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.

---

<sup>19</sup> Frączek Z., *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, nr 4(4), 2014, s. 54.

Wśród badanych występują różnice w zakresie poglądów na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisji pokoleniowej w zależności od przekazywanych wartości. Rodzice przekazujący swoim dzieciom religijność jako wartość otrzymaną od swoich rodziców 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 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 rozmiękania 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”<sup>20</sup>. Ta zachęta wdaje się wciąż ważna jako postulat potwierdzony wynikami autorskich badań.

---

<sup>20</sup> 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. <https://edukacja.fdds.pl/course/view.php?id=297>

## **Uwarunkowania kształtowania się preferencji wychowawczych rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym związane z cechami socjodemograficznymi**

Badane matki charakteryzują się silniejszym zaangażowaniem i pozytywnym rodzicielstwem niż ojcowie. Ojcowie zaś częściej cechują się słabym nadzorem i niespójną dyscypliną. Z badań CBOS z 2018 roku wynika, że to głównie kobiety pełnią obowiązki opiekuńczo-wychowawcze, w tym opiekę nad dziećmi<sup>21</sup>. „Odsetek gospodarstw domowych, w których wyłącznie na mężczyźnie spoczywa opieka nad dziećmi, odrabianie lekcji czy opieka nad osobami z niepełnosprawnościami, nie przekracza 3%”<sup>22</sup>. Może to przekładać się na większe zaangażowanie kobiet w wychowanie dzieci. Choć teoretyczne analizy zmiany roli kobiety w rodzinie wskazują, że jest ona współcześnie bardziej wycofana z życia rodzinnego<sup>23</sup>, przeprowadzone badania wskazują, że wciąż są one oddane 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, 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 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 mężczyźni odpowiadały, że wiedzą jak nie wychowywać dziecka, wyciągając wnioski z błędów wychowawczych swoich rodziców.

Wykazano także zależność między wykształceniem a poglądami na temat 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 silniejsza zgoda ze stwierdzeniem, że ich zachowania rodzicielskie wymagają od nich zastanowienia i refleksji.

---

<sup>21</sup> M. Bożewicz, *Kobiety i mężczyźni w domu*, Raport z badań CBOS, nr 127, 2018.

<sup>22</sup> Tamże, s.4.

<sup>23</sup> S. Cudak, *Ewolucja ról kobiety – matki w rodzinie*, „Pedagogika rodziny” 2(1), 2012, s. 54 – 61.

## ZAKOŃCZENIE

Znaczenie rodziny w życiu człowieka jest niepodważalne. Potwierdzeniem tej tezy są także wyniki prowadzonych badań przedstawionych 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, które stanowią podstawę oddziaływań wychowawczych mają znaczenie dla prawidłowego procesu wychowania mającego miejsce w rodzinie.

Założenia teorii konstruowania preferencji, 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 niniejszej dysertacji uwarunkowania preferencji wychowawczych.

2. Rozbudowa teoretycznego modelu uwzględniającego preferencje wychowawcze rodziców, zachowania rodzicielskie oraz kulturę pedagogiczną 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 preferencji wychowawczych.
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 wyeliminowane z działań wychowawczych. Niosą one negatywne konsekwencje dla dziecka, w tym 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 reagowania na nie.
3. Wartości pełnią w życiu człowieka ważną rolę. Rodzina z pewnością jest 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 przez obserwację, stąd istotne jest ciągle uzmysławianie rodzicom ich roli w transmisji wartości. Działania mogą podejmować grupy przy parafialne 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. Interesujące 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 nauk 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 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:] F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości – w kierunku pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo PAT, Kraków 1993.

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

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

Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Bernardinum, Gdynia 2002.

Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2008.

Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., Nosal C. S., *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”, nr 17, 2006, s. 101-115.

Bakiera L., *Zaangażowanie w rodzicielstwo na tle współczesnej rodziny*, „Kultura i edukacja”, nr 2(102), 2014, s. 146-172.

Baranowska W., *Internet jako źródło porad wychowawczych dla rodziców*, [w:] W. Welskop, *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi, Łódź 2014.

Bednarski H., *Przemiany struktury i funkcji rodzin polskich w XX i XXI wieku*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, nr 1-2, 2008, s. 197-214.

Belsky J., Steinberg L., Draper P., *Childhood Experience, Interpersonal Development, and Reproductive Strategy: An Evolutionary Theory of Socialization*, „Child Development”, nr 62, 1991, s. 647-670.

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

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

Biela B., *Rodzina domowym Kościołem – aspekt pastoralny*, [w:] A. Malina (red.), *Dom, w którym rodzi się wspólnota*, „Studia i materiały Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 69, 2012.

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

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

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

Błasiak A., *(Nowy) wymiar rodzicielstwa – wybrane aspekty*, [w:] D. Opozda, M. Leśniak (red.), *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2017, s. 29-43.

Błasiak A., *Kultura pedagogiczna rodziców jako wewnątrzrodzinny determinant jakości procesu wychowania najmłodszego pokolenia*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, nr 22, 2019/2, s. 83-101.

Błasiak A., *Tendencje zmian we współczesnych rodzinach w ponowoczesności*, „Horyzonty wychowania”, nr 18(45), 2019, s. 11-21.

Boczkowski A., *Badania ilościowe i jakościowe w socjologii. Między separacją epistemologiczną a praktyczną komplementarnością*, „Roczniki Nauk Społecznych”, t.10, nr 4(46), 2018, s. 63-80.

- Boguszewski R., Komunikat z badań CBOS, *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*, Warszawa 2019.
- Borodziuk D., *Życie dorosłych dzieci alkoholików*, „Pareja” nr 2(12), 2019, s. 79-93.
- Borutka T., *Kryzys duchowy we współczesnym świecie jako problem religijno-moralny*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, nr 23, 2006, s. 181-194.
- Bożewicz M., *Kobiety i mężczyźni w domu*, Komunikat z badań CBOS, nr 127, 2018.
- Bożewicz M., *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*, Raport z badań CBOS, nr 46, 2019.
- Brańpiel J., *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowanie sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994.
- Brańpiel J., *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej*, Wydawnictwa Skryptowe - Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, Warszawa 1984.
- Brańpiel J., *Zagadnienie przemocy wobec dziecka*, [w:] S. Kawula, J. Brańpiel, A.W Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2004.
- Chałas K., *Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom podstawą budowania szkoły jako wspólnoty życia, pracy i służby*, „Prima Educatione”, nr 2, 2018, s. 11-22.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2003.
- Cudak H., *Rola kultury pedagogicznej rodziców w eliminowaniu dysfunkcji rodziny*, „Pedagogika Rodziny”, nr 2(3), 2012, s. 15-22.
- Cudak S., *Ewolucja ról kobiety – matki w rodzinie*, „Pedagogika rodziny”, nr 2(1), 2012, 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”, nr 21, 2008, 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”, nr 6, 2014, s. 10-14.

Czyżewska P., *Trudności dzieci w wieku wczesnoszkolnym w integracji społecznej oraz sposoby ich przezwyciężania*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 3, 2012, 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”, nr 38, 2003, s. 238-241.

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

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

Doniec R., *Rodzina wielkiego miasta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.

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

Dyczewski L., *Kulturowe aspekty wartości dziecka a urodzenia*, [w:] K. Słany, A. Małek, I. Szczepaniak-Wiecha (red.), *Systemy wartości a procesy demograficzne*, 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 z siedzibą w Wałbrzychu. Współczesne poszukiwania w pedagogice”, t. 47, nr 1, 2019, s. 63-74.

Essau C. A., Sasagawa S., Frick P. J., *Psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire*, „Journal of Child and Family Studies”, nr 5, 2006, 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”, nr 16(2), 2016, s. 87-107.

Falkowska M., *O czym dorośli rozmawiają z dziećmi*, Raport z badań CBOS, nr 133, 2002.

Farnicka M., *W poszukiwaniu uwarunkowań transmisji międzypokoleniowej - znaczenie pełnionej roli rodzinnej w kontynuowaniu wzorców rodzicielstwa*, „Psychologiczne zeszyty naukowe”, nr 1, 2016, s. 11-35.

Feliksiak M., Centrum Badani Opinii Społecznej, *Stosunek do praw gejów i lesbijek oraz związków partnerskich*, Warszawa 2013.

Franciszek, *Lumen fidei*, Rzym 2013.

Frączek Z., *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, nr 4(4), 2014, s. 41-55.

Frick P. J., Cecilia A., Sagawa S., *Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire*, „Journal of Child and Family Studies”, nr 5(15), 2006, s. 597-616.

Garncarek E., *Podjęmowanie decyzji o dobrowolnej bezdzietności w kontekście jakości relacji małżeńskiej*, „Dyskursy młodych andragogów”, nr 18, 2017, s. 373-387.

Gątarek I., *Kim jestem? Czyli o kształtowaniu tożsamości dziecka*, „Seminare”, t. 37, nr 1, 2016, s. 105-116.

Gigerenzer G., Selten R., *Bounded Rationality: The Adaptive Toolbox*, MIT Press, 2001.

Gniecki J., *Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2007.

Godawa G., Kutek-Sładek K., *Zdalne nauczanie w sytuacji pandemii Covid-19 w opinii rodziców uczniów szkół podstawowych*, „Roczniki pedagogiczne”, t. 12(48), nr 4, 2020, s. 121-130.

Godawa G., K. Kutek-Sładek, *Dialog w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością – krytyczna ocena funkcjonowania w dzieciństwie w opinii niepełnosprawnych studentów*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 1, 2015, s. 359-376.

Gołek B., *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Grabowska M., *Świadomość rodzicielska matki i ojca*, „Państwo i społeczeństwo”, nr 4(15), 2015, s. 69-77.

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

Hałas E., *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 2(188), 2011, s. 191-202.

Harwas-Napierała B., *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice-dzieci*, „Roczniki socjologii rodziny”, nr 17, 2006, s. 221-233.

Holska A., *Teorie podejmowania decyzji*, [w:] K. Klincewicz (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych*, 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*, [w:] *Dylematy współczesnych rodzin*, „Roczniki Socjologii rodziny”, nr 16, 2005, s. 130-138.

Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Familiaris consortio*, Rzym 1981.

Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, 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”, nr 2, 2014, 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 IK, Warszawa 1991.

Jeziarska-Wiejak E., *Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 8, nr 2, 2013, s. 285-299.

Jeziarski K., *Refleksja autobiograficzna jako czynnik rozwoju*, [w:] W. Kałużna-Wielobób (red.), *Specyfika rozwoju człowieka dorosłego. Procesy, struktury, mechanizmy rozwoju*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2015.

Jeziarski K., *Specyfika rozwojowa struktury pamięci dzieciństwa w biegu dorosłego życia – wyniki badań narracyjnych*, „Psychologia rozwojowa”, t. 25, nr 4, 2020, s. 63-76.

Jundził I., *Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania*, Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa 1983.

Jusiak R., *Wychowanie społeczne w katolickiej rodzinie*, „Pedagogika rodziny”, nr 2(1), 2012, s. 62-77.

Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.

Katra G., *Współczesne ujęcia i modele wychowania*, „Psychologia wychowawcza”, nr 16, 2019, s. 27-48.

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

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

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

Kasik M., *Religijność a osobowość: typy postaw religijnych a obraz siebie*, „Studia Włocławskie” nr 1, 1998, s. 169-178.

Kędzior W., *Wychowanie katolickie we współczesnej rodzinie polskiej. Szanse i zagrożenia*, „Pedagogika Katolicka”, nr 7, 3/2010, s. 127-136.

Kluz M., *Wiara w życiu i postawie moralnej człowieka w świetle encykliki Lumen fidei papieża Franciszka*, „Polonia Sacra”, 17, nr 2(33), 2013, 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 Młodych”, nr 6, 2017, 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”, nr 5(1) (8), 2014 s. 115-132.

Kostkiewicz J., *Humanistyczna Pedagogika Społeczna jako pogranicze i obszar wspólny z katolicką nauką społeczną. Szkic zagadnienia*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, rok 2, nr 2, 2016, s. 51-81.

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

Kowolik P., *Wychowawcze znaczenie kar i nagród stosowanych w wychowaniu dzieci przedszkolnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1(49), 2011, 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, Katowice 2010.

Krełowska-Kułas M., *Preferencje konsumentów związane ze spożywaniem żywności ekologicznej*, „Zeszyty Naukowe”, nr 743, 2007, 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”, nr 51, 2014, 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 WSP, Bydgoszcz 1996.
- Levin I, *Living apart together: A new family form*, „Current Sociology”, nr 52(2), 2004, s. 223-240.
- Lichtenstein S., Slovic P., *The construction of preference*, New York: Cambridge University Press, 2006.
- Ładyżyński A., *Życie rodzinne jako szansa rozwoju osobowego z perspektywy pedagogicznej*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2020.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2006.
- Łobocki M., *Minimum wiedzy o współczesnej teorii wychowania*, „Chowanna”, t. 1, 2003, s. 81-98.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003.
- Maciaszkowa J., *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w:] J. Wołczyk (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Warszawa 1977.
- Maciaszkowa J., *O współżyciu w rodzinie*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1980.
- Mastalski J., *Współczesne wychowanie w rodzinie a Opatrzność Boża*, „Studia Theologica Varsaviensia”, nr 48(2), 2010, s. 129-141.
- Maszke A. W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Matczak E., Kozłowski W., *Aspiracje edukacyjne rodziców*, „Ruch pedagogiczny”, nr 1(2012), 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”, t. 11, nr 2(31), 2020, s. 81-98.

Mącik R., Mącik D., *Style podejmowania decyzji zakupowych konsumenta oraz ich pomiar*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 236, 2015, s. 138-152.

Miśkowiec E., *Karanie i nagradzanie wprowadzaniem w świat wartości i postaw moralnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 3(4), 2010, 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:] M. Guzik-Tkacz, A. Józefowicz, A. J. Siegień-Matyjewicz (red.), *Współczesne konteksty pedagogiki międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2014.

Molesztak A. M., *Dynamika współczesnej rodziny*, „Horyzonty wychowania”, nr 16(38), 2017, s. 73-88.

Muchacka-Cymerman A., *Preferencje wobec wartości a poczucie jakości życia współczesnych rodziców*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 13, nr 1, 2016, s. 129-141.

Mynarska M., *Kiedy mieć dziecko? Jakościowe badanie procesu odraczania decyzji o rodzicielstwie*, „Psychologia społeczna”, t.6, nr 3(18), 2011, s. 226-240.

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

Nelsen J., *Pozytywna dyscyplina*, przeł. A. Czechowska, A. Rosiak, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2016.

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

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny, termin: rodzina*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2001.

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

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

Opozda D., *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, Lubin 2015.

Opozda D., *Interdyscyplinarność i intradyscyplinarność w pedagogice rodziny*, „Pedagogia Christiana”, nr 2(34), 2014, s. 169-182.

Opozda D., *Relacyjny wymiar wychowania w perspektywie związku między jakością relacji małżeńskiej a spostrzeganiem rzeczywistości wychowania w rodzinie*, „Wychowanie w rodzinie”, t. 6, 2012, s. 117-137.

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

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

Palczyński T., *Socjologia tożsamości*, [w:] *Rejony Humanistyki*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2008.

Palka S., *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

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

Petryk W., *Rodzina fundamentem społeczeństwa*, [w:] M. Ryś (red.), *Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę*, 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:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2008.

Pindera P., *Wpływ rodziny i szkoły na postawy społeczno-moralne uczniów szkoły podstawowej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3(4), (32-33), 2006, 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”, nr 19, 2015, s. 116-126.

Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Płopa M., *Więzi małżeńskie i rodzinne w perspektywie teorii przywiązania*, [w:] I. Janicka H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2014.

Płopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Podczasik M., *Rodzina i religijność jej dzieci a stosunek do wiary*, „Family Forum”, nr 4, 2014, s. 163-181.

Pokrywka M., *Małżeństwo i kohabitacja jako alternatywne wzory życia rodzinnego wśród młodzieży maturalnej*, „Innowacje psychologiczne”, t. 1, nr 1, 2012, s. 103-116.

Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna, termin: rodzina*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

Požoga A., *Gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 2, 2009, s. 41-44.

Przybył I., *Źródła wiedzy o rolach małżeńskich*, „Roczniki socjologii rodziny”, nr 13, 2001, s. 105-116.

Przygoda A., *Mechanizmy socjalizacji w rodzinie*, „Pedagogika rodziny”, nr 1(1), 2011, s. 109-118.

Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.

Redziak Z., *Niepewność w podejmowania decyzji*, „Zeszyty Naukowe AON”, nr 2(91), 2013, s. 102-130.

Regulska A., *Przeobrażenia w modelu i funkcjach rodziny na przestrzeni XIX -XX wieku*, „Studia nad Rodziną”, nr 15(1-2), (28-29), s. 235-246.

Rękosiewicz M., *W drodze do dorosłości. Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo TIPI, Wielichowo 2012.

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.

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.

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.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 marca 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii.

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.



- Scherer K. R., *What are emotions? And how can they be measured?* „Social Science Information”, nr 44(4), 2005, s. 695-792.
- Sharot T., De Martino B., Dolan R. J., *How choice reveals and shapes expected hedonic outcome*, „Journal of Neuroscience”, nr 29(12), 2009, s. 3760-3765.
- Shelton K. K., Frick P. J., Wootten J., *Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children*, „Journal of Clinical Child Psychology”, nr 25, 1996, s. 317-329.
- Siejka P., *Skutki prawne konkubinatu jako alternatywy dla małżeństwa w XXI wieku*, „Journal of modern science”, nr 20, 2014, s. 433-446.
- Sikorska M., *Praktyki rodzinne i rodzicielskie we współczesnej Polsce – rekonstrukcja codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2019.
- Simon D., Krawczyk D. C., Bleicher A., Holyoak K. J., *The Transience of Constructed Preferences*, „Journal of Behavioral Decision Making”, nr 21, 2007, s. 1-14.
- Skulicz D., *Badania opisowe i badania diagnostyczne*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2008.
- Skrzypniak R., *Transmisja międzypokoleniowa wartości wychowawczych w rodzinie*, „Roczniki socjologii rodziny”, nr 13, 2001, s. 149-160.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1984.
- Skrzetuska E., *Problemy dziecka i jego rodziny przygotowujących się do rozpoczęcia systematycznej nauki szkolnej*, [w:] K. Bogacka (red.), *Dziecko w kulturze europejskiej*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa 2016.
- Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko – rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2002.
- Słownik wyrazów obcych, *termin: preferencja*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1999.

- Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska *Gaudium es spes*, Rzym 1965.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. [w]: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 1, Warszawa 2002.
- Super C.M., Harkness S., *The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture*, „International Journal of Behavioral Development”, nr 9, 1986, s. 545-569.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna – W” Naukowa, Warszawa 2003.
- Szałek P., *Pamięć jako akt intencjonalny*, „Przegląd filozoficzny”, nr 1(49), 2004, s. 23-38.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2011.
- Sztompka P., *Socjologia, Analiza Społeczeństwa*, Wydawnictwo PLUS, Kraków, 2002.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1995.
- Szymański M., *Wartości i antywartości – aspekt edukacyjny*, „Ruch pedagogiczny”, nr 2, 2012, 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., Woźniak-Prus M., Gambin M., Stolarski M., *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:] B. Szluz (red.), *Obraz współczesnej rodziny. Teoria i badania*, 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”, nr 12, 2016, s. 105-119.
- Tyszką T., *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2010.
- Tyszką Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2002.
- Tyszką Z., *Rodzina współczesna - jej geneza i kierunki przemian*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001.
- Tyszką Z., *Socjologia rodziny a pedagogika rodziny. Przedmiot badań- możliwości współdziałania badawczego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. 10, 1998, s. 77-90.
- Tversky A., Kahneman D., *The framing of Decision and the Psychology of Choice*, „Science”, nr 211, 1981, s. 453-458.
- Ukleja M., *Rodzina z wyboru. Homoseksualny związek jako współczesna alternatywa rodziny – analiza zjawiska*, „Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica”, nr 51, 2014, s. 117-133.
- Upton-Davis K, *Living Apart Together Relationships (LAT): Severing Intimacy from Obligation*, „Gender Issues”, nr 9, 2012, s. 25-38.
- Warren C., McGraw A. P., Boven L. V., *Values and preferences: defining preference construction*, „Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science”, nr 2(2), 2011, s. 193-205.

Wiatr M., *Przemiany refleksyjności współczesnych rodziców*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, 2013, s. 10-16.

Wierzbicki A. P., *Teoria i praktyka wspomagania decyzji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018.

Więckiewicz B., *Zmiana wartości dziecka w rodzinie w procesie przemian społeczno – gospodarczych*, [w:] M. E. Ruszel (red.), *Rodzina, wartości, przemiany*, Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli, 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”, t. 18, 2020, s. 97-116.

Włodarczyk J., Raport z badań: *Kary fizyczne wobec dzieci*, Fundacja Dajmy Dzieciom Siłę, Warszawa 2017.

Woś K., *Uwarunkowania kryzysów w rodzinie. Analiza problemów*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, nr 4(4), 2014, 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”, nr 13, 2018, s. 39-54.

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

Zaleśkiewicz T., *Preferencje, ryzyko i afekt. Badania Paula Slovic*, „Decyzje”, nr 25, 2016, s. 85-93.

Zapisek D., *Miejsce woli w zagadnieniu ludzkiego działania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Rocznik Tomistyczny”, nr 1, 2012, s. 109-121.

Zaręba S. H., Mariański J., *Religion as a value during the pandemic*, „Journal of Modern Science”, t. 1, nr 46, 2021, s. 13-40.

Zduniak A., *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, nr 1(221), 2013, s. 47-62.

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

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

Zięba B., *Zakres funkcji socjalizacyjno – wychowawczej rodziny*, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny”, zeszyt 4, 1989, s. 343-355.

Ziółkowski P., *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.

Ziuziański P., Furmankiewicz M., *Rola kokpitu menadżerskiego w procesie podejmowania decyzji*, „Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej”, nr 1927, 2015, s. 311-321.

Zwoliński A., *Wychowanie do patriotyzmu*, „Labor et Educatio”, nr 3, 2015, s. 355-375.

Zyzik R., *Pojęcie osoby – jedno czy wiele?*, „Racjonalia”, nr 2, 2012, s. 5-31.

Żeber-Dzikowska I., *Kierunki przemian rodziny w Polsce w obliczu globalizacji*, „Drohiczyński Przegląd Naukowy”, nr 5, 2013, s. 155-184.

Żurawski T., *Świadomość wychowawcza a wykształcenie rodziców*, „Pedagogika Rodziny”, nr 1(2), 2011, s. 185-193.

#### **NETOGRAFIA:**

Apel Twojego Dziecka., <https://edukacja.fdds.pl/course/view.php?id=297> [dostęp: 19.03.22 r.].

Latin Dictionary&Grammar Resources, termin: praefero, <http://latin-dictionary.net/definition/31218/praefero-praeferre-praetuli-praelatus> [dostęp: 26.01.18 r.].

Nowak E., *Jak wychować syna? Jakie błędy popełniamy w wychowywaniu chłopca? Wspomnienia dorosłych mężczyzn*, <https://zwierciadlo.pl/psychologia/124874,1,jakie-bledy-popelniamy-wychowujac-chlopcow-wspomnienia-doroslych-mezczyzn.read#> [dostęp: 20.11.21 r.].

Oxford Dictionary, *termin: preference*, <https://en.Oxforddictionaries.com/definition/preference> [dostęp: 26.01.18 r.].

Słownik Języka Polskiego, *termin: preferować*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/preferowaC87.html> [dostęp: 26.01.18 r.].

Słownik Języka Polskiego, *termin: postawa*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/postawa.html> [dostęp: 26.01.19 r.].

Vanier Institute of the Family, <https://vanierinstitute.ca/family-definition-diversity/> [dostęp: 27.04.19 r.]

Wielki słownik języka polskiego, *termin: pracowitość*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/3869/pracowitosc> [dostęp: 22.10.21 r.].

## SPIS WYKRESÓW, TABELI, RYSUNKÓW

Wykres 1. Miejsce zamieszkania badanych .....	87
Wykres 2. Ocena badanych sytuacji materialnej ich rodziny .....	88
Wykres 3. Zaangażowanie rodziców - rozmowy z dzieckiem .....	95
Wykres 4. Zaangażowanie rodziców - wspólny czas oraz uczestnictwo rodziców w podejmowanych przez dzieci aktywnościach .....	96
Wykres 5. Słaby nadzór - czas nieobecności dziecka w domu.....	100
Wykres 6. Niespójna dyscyplina .....	104
Wykres 7. Zachowania rodzicielskie: kary cielesne .....	105
Wykres 8. Wartości, które badani otrzymali od swoich rodziców a obecnie przekazują je swoim dzieciom .....	107
Wykres 9. Definicja zaangażowania wychowawczego w opinii badanych.....	114
Wykres 10. Ocena zaangażowania rodziców w sprawy ważne dla dziecka.....	115
Wykres 11. Refleksja wychowawcza w opinii rodziców .....	117
Wykres 12. Skąd czerpie Pan/Pani wiedzę dotyczącą wychowania dziecka .....	118
Wykres 13. W jakich sytuacjach najczęściej nagradza Pan/Pani swoje dziecko?.....	127
Wykres 14. W jakich sytuacjach najczęściej karze Pan/Pani swoje dziecko .....	128
Tabela 1. Praktyki religijne oraz wyznanie badanych .....	90
Tabela 2. Zachowania rodzicielskie: pozytywne rodzicielstwo - analiza częstości .....	98
Tabela 3. Różnice w zakresie zachowań rodzicielskich w zależności od religijności jako przekazywanej wartości .....	110
Tabela 4. Korelacje pomiędzy oceną zaangażowania przez rodziców w sprawy ważne dla dziecka a zachowaniami rodzicielskimi .....	116
Tabela 5. Zależność pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a źródłami wiedzy pedagogicznej .....	121
Tabela 6. Różnice w zakresie zachowań rodzicielskich w zależności od wyboru programów telewizyjnych jako źródła wiedzy na temat wychowania .....	122
Tabela 7. Korelacje pomiędzy wykształceniem a zachowaniami rodzicielskimi.....	125
Tabela 8. Zależność pomiędzy definicją refleksji wychowawczej a sytuacjami, w których badani stosują kary wobec swoich dzieci .....	133
Tabela 9. Różnice międzypłciowe w zakresie zachowań rodzicielskich.....	134

Tabela 10. Korelacje pomiędzy wykształceniem a poglądami na temat nagród i kar w wychowaniu oraz transmisją pokoleniową .....	136
Rysunek 1. Przyjęta teoria konstruowania preferencji .....	20
Rysunek 2. Preferencje w podejmowaniu decyzji .....	26
Rysunek 3. Rozwój teorii wychowania – lata heterogeniczności.....	55



# ANEKSY

## 1. Kwestionariusz ankiety „Preferencje wychowawcze rodziców”

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 (kl. 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.

#### **CZEŚĆ 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:**

<b>I</b>	0	1 dziecko	2 dzieci
<b>II</b>	0	1 dziecko	2 dzieci
<b>III</b>	0	1 dziecko	2 dzieci

**12. Ile Pana/Pani dzieci uczy się w szkole:**

<b>publicznej</b>	0	1 dziecko	2 dzieci
<b>niepublicznej</b>	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 stosuje nagród w wychowaniu

**15. W jakich sytuacjach najczęściej karze Pan/i 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 stosuje kar w wychowaniu

**16. W jakim stopniu zgadza się Pan/i 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 zastanowienia i refleksji”	1	2	3	4	5

„Jeżeli popelnilem/am błąd względem dziecka, np. niesłusznie się zdenerwowałem/am , przepraszam swoje dziecko”	1	2	3	4	5
„Jako rodzic cały czas powinienem doksztalcać 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 jaki <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 1 odpowiedź):**

- a) z Internetu
- b) z programów telewizyjnych
- c) z poradników dla rodziców
- d) z literatury naukowej
- e) od znajomych
- g) od moich rodziców
- h) od specjalistów, w tym nauczycieli
- i) z własnych doświadczenia bycia wychowanym

f) od teściów

j) inne (jakie?).....

**19. Jakie wartości otrzymane od swoich rodziców przekazuje Pan/Pani swoim dzieciom? (można wybrać więcej niż 1 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/i 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 znaczenia 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	Grozę 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!

## **OŚWIADCZENIE PROMOTORA**

Rozprawa doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i może być podstawą postępowania o nadanie autorowi stopnia doktora.

Data: .....

Podpis promotora rozprawy doktorskiej

## **OŚWIADCZENIE AUTORA PRACY**

Oświadczam, że rozprawa doktorska została napisana przeze mnie samodzielnie i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami.

Przedstawiona rozprawa doktorska nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem stopnia naukowego doktora w wyższej uczelni.

Wersja rozprawy doktorskiej (przedstawiona do obrony) jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną

Data: .....

Podpis autora rozprawy doktorskiej

