



Złożenie pracy online:
2025-02-26 00:47:01
Kod pracy:
22718/46520/CloudA

Aneta Wójcik
(nr albumu: 27421)

Praca magisterska

Wpływ Pozytywnej Dyscypliny na postawy rodzicielskie

The influence of Positive Discipline on parental attitudes

Wydział: Wyższa Szkoła Biznesu - National-
Louis University

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i osobowości

Promotor: dr Krzysztof Broclawik

Dziękuję dr Krzysztofowi Broclawikowi za opiekę merytoryczną i własną perspektywę na dyscyplinę.
Mojej Przyjaciółce Agnieszce za współprowadzenie warsztatów Pozytywnej Dyscypliny. Praca z Tobą
jest nieustanną nauką i przyjemnością.

Mojemu Mężowi Grzegorzowi oraz Synom: Igorowi, Marcinowi i Mikołajowi za ogromne wsparcie i
pomoc.



Streszczenie

Strategia, którą kierują się rodzice wychowując dzieci, powstaje na bazie ich własnych życiowych doświadczeń, w dużej mierze kopiowanych z dzieciństwa, jednak może podlegać transformacji pod wpływem różnorodnych czynników. Przedmiotem niniejszej pracy było zbadanie zmian postaw rodzicielskich uczestników cyklu warsztatów Pozytywnej Dyscypliny - metody wychowawczej, opartej na psychologii adlerowskiej. Głównym założeniem metody jest zapewnienie dziecku poczucia przynależności i znaczenia, dzięki czemu czuje się ono pełnoprawnym członkiem rodziny, otoczonym akceptacją, szacunkiem i miłością, jednocześnie zachowując swoje prawo do autonomii. To metoda działająca długofalowo, budująca kompetencje dziecka i odrzucająca przemocowe techniki wychowawcze, takie jak kary. Badaniem zostało objętych 100 rodziców (60 matek i 40 ojców). Wykorzystano Skalę Postaw Rodzicielskich Plopy oraz ankietę własnego autorstwa, mierzącą narzędzia Pozytywnej Dyscypliny. Wyniki wskazują, że postawy uczestników kursu zmieniły się w kierunku tych pożądaných: większej akceptacji i autonomii. Nastąpił również spadek w zakresie postawy nadmiernie ochraniającej, wymagającej i niekonsekwentnej, zarówno u matek, jak i u ojców. Istotnie zmniejszyła się również częstotliwość stosowania kar oraz wzrosło praktykowanie badanych narzędzi Pozytywnej Dyscypliny. Spójność uzyskanych wyników w odniesieniu do wcześniej prowadzonych badań empirycznych, może stanowić podstawę dla potwierdzenia skuteczności warsztatów Pozytywnej Dyscypliny w modyfikowaniu postaw rodzicielskich.

Słowa kluczowe

postawy rodzicielskie, wychowanie, Pozytywna Dyscyplina, warsztaty dla rodziców



Abstract

The strategy that parents follow when raising children is based on their own life experiences, replicated from their childhood, but it can transform under the influence of various factors. The subject of this study was to examine the change in parental attitudes among participants of the Positive Discipline workshop cycle – the method based on Adlerian psychology. The main premise is to provide the child with a sense of belonging and significance, making them feel like a member of the family, accepted, respected and loved with his right to autonomy. It is a long-term method that builds the child's competencies and rejects punishments. The study involved 100 parents (60 mothers and 40 fathers). The Parental Attitude Scale by Plopa and a self-designed survey concerning Positive Discipline were used. The results indicate that the attitudes of the participants shifted in the desired direction: greater acceptance and autonomy. There was also a decrease in overly protective, demanding and inconsistent attitudes among both mothers and fathers. The frequency of using punishments significantly decreased, while the practice of the Positive Discipline tools increased. The consistency of the results with previous empirical studies may confirm the effectiveness of the Positive Discipline workshops in modifying parental attitudes.

Keywords

parental attitudes, child upbringing, Positive Discipline, workshop for parents

Spis treści

Wstęp.....	3
Rozdział 1. Postawy rodzicielskie.....	5
1.1 Postawy rodzicielskie na tle innych koncepcji postaw znanych w psychologii społecznej	5
1.2 Definiowanie postaw rodzicielskich.....	10
1.3 Źródła postaw rodzicielskich.....	12
1.4 Postawy rodzicielskie: wybrane koncepcje.....	13
1.4.1. Postawy rodzicielskie w ujęciu M. Ziemskiej.....	13
1.4.2. Postawy rodzicielskie w ujęciu W.C. Beckera.....	17
1.4.3. Postawy rodzicielskie w ujęciu M. Plopy.....	20
1.4.4 Funkcje postaw rodzicielskich i ich wpływ na zachowanie rodziców.....	23
Rozdział 2. Pozytywna Dyscyplina jako metoda wychowawcza kształtująca postawy rodzicielskie.....	26
2.1 Dyscyplina i jej rodowód.....	26
2.2 Geneza Pozytywnej Dyscypliny i jej związki z psychologią pozytywną.....	26
2.3 Główne założenia Pozytywnej Dyscypliny.....	30
2.4 Metody pracy: wybrane narzędzia stosowane podczas warsztatów dla rodziców.....	34
2.4.1 Nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka.....	39
2.4.2 Rozwiązania zamiast kar.....	41
2.4.3 Zachęty zamiast pochwał.....	44
2.4.4 Specjalny czas.....	46
2.4.5 Reakcja na błędy: 4 kroki.....	48
2.4.6 Rodzic uprzejmy i stanowczy jednocześnie.....	50
2.4.7 Pytania zamiast poleceń.....	52
2.5 Badania empiryczne nad Pozytywną Dyscypliną.....	53
Rozdział 3. Metodologiczne podstawy badań własnych.....	58
3.1 Koncepcja własnego projektu badawczego.....	58
3.2 Pytania i hipotezy badawcze.....	59
3.3 Opis metod do badań własnych.....	60



3.3.1 Skala Postaw Rodzicielskich M. Plopy.....	60
3.3.2 Ankieta własna do badania Pozytywnej Dyscypliny.....	62
3.4 Opis grupy badanej, organizacja i przebieg badań.....	62
Rozdział 4. Analiza wyników przeprowadzonych badań.....	65
4.1. Wnioski z badania.....	86
4.2 Badania własne na tle innych istniejących badań.....	87
Zakończenie.....	88
5.1 Ocena własnego projektu badawczego i zastosowanych metod.....	88
5.2 Sugestie dotyczące kierunku dalszych badań.....	89
Bibliografia.....	90
Spis tabel.....	94
Spis rysunków.....	96
Spis załączników.....	98



Wstęp

Proces wychowywania dzieci jest oparty na strategiach, nazywanych stylami oraz postawami, których efektywność mierzona jest realizowaniem zadań rodzicielskich. Służą one zaspokajaniu potrzeb dzieci: fizycznych, społecznych, psychologicznych oraz emocjonalnych. Strategie te powstają na bazie doświadczeń rodziców, ich historii rozwojowej oraz interpersonalnych zasobów. Ważną składową stanowią również cechy dziecka, takie jak płeć, temperament, faza rozwoju i jego osobisty potencjał. Ostatnią grupę czynników stanowią te związane z kontekstem źródeł stresu oraz wsparciem dla rodziny (Plopa, 2011). Rodzice, nauczyciele i pedagodzy często skarżą się na niepowodzenia wychowawcze. Wiązą je głównie z brakiem dobrze określonych i skutecznych metod. Wielu z nich stawia nawet pytanie, czy nie można stworzyć technologii kształcenia człowieka, która byłaby równie potężna jak technologia wytwarzania rzeczy (Koziński, 2000). Badacze podkreślają, że dużym wyzwaniem dla współczesnych rodziców jest nadmiar informacji, który paraliżuje proces podejmowania decyzji i powoduje ogromne przeciążenie (Koziński, 2000). Rodzice stawiając czoła codziennym trudnościom, poszukują skutecznych metod, zgodnych z ich systemem wartości i celami wychowawczymi. W tym niełatwym procesie wsparciem może być udział w warsztatach dla rodziców, które poza teoretycznymi podstawami, zawierają również naukę konkretnych narzędzi i metod, możliwych do praktycznego zastosowania.

Celem niniejszej pracy było zbadanie wpływu stosowania metody wychowawczej Pozytywna Dyscyplina na postawy rodzicielskie. Istotą badań własnych oraz teoretycznych rozważań, uczyniono kształtowanie się postaw rodzicielskich, ze szczególnym uwzględnieniem zmian zachodzących u rodziców biorących udział w cyklu warsztatów, którzy stanowili grupę badawczą. Autorka niniejszej pracy od 5 lat prowadzi warsztaty Pozytywnej Dyscypliny, obserwując wpływ tej metody na kształtowanie się postaw wychowawczych.

Pierwsza część pracy stanowi rozważanie nad postawami rodzicielskimi, w kontekście innych koncepcji postaw znanych w psychologii społecznej. Zostaną w niej również przedstawione definicje i źródła postaw rodzicielskich oraz najbardziej znane koncepcje w ujęciu Ziemskiej, Beckera i Plopy. Przyjrzymy się funkcjom postaw, ze szczególnym uwzględnieniem ich wpływu na zachowania rodziców.

Druga część pracy dotyczy Pozytywnej Dyscypliny - metody wychowawczej, powstałej na bazie psychologii Adlera. Przedstawione zostanie pochodzenie metody, jej związki z psychologią pozytywną oraz główne założenia. Zaprezentowany zostanie model cyklu



warsztatów dla rodziców, z przybliżeniem kluczowych 7 narzędzi Pozytywnej Dyscypliny. W dalszej kolejności przedstawione zostaną wyniki dotychczasowych badań empirycznych nad analizowaną metodą wychowawczą.

Rozdział trzeci niniejszej pracy, poświęcony jest przeprowadzonemu projektowi badawczemu. Głównym obszarem zainteresowania jest zbadanie wpływu Pozytywnej Dyscypliny na zmiany postaw rodziców biorących udział w cyklu warsztatów. Podstawą do analizy będą dane zebrane z kwestionariusza Skali Postaw Rodzicielskich Plopy oraz ankiety własnej konstrukcji, mierzącej narzędzia Pozytywnej Dyscypliny. Grupę badawczą stanowić będzie 60 matek oraz 40 ojców – uczestników warsztatów. Zaprezentowane zostaną zastosowane narzędzia, organizacja i przebieg badań.

Kolejna część pracy to przedstawienie rezultatów badań. Analiza statystyczna pozwoli zweryfikować postawione hipotezy i odpowiedzieć na zadane pytania badawcze. Zostaną one również zestawione z wynikami dotychczas przeprowadzonych badań empirycznych nad Pozytywną Dyscypliną.

Zakończenie pracy stanowić będzie dyskusję nad wnioskami z przeprowadzonych badań, ocenę projektu i zastosowanych w nim metod. Zawierać będzie sugestie dotyczące dalszego kierunku badań, na podstawie analizy pozyskanych rezultatów.

Całość pracy dopełni bibliografia, spis tabel, rysunków oraz załączniki do pracy, zawierające kwestionariusze użyte podczas badań.



Rozdział 1. Postawy rodzicielskie

1.1 Postawy rodzicielskie na tle innych koncepcji postaw znanych w psychologii społecznej

W literaturze psychologicznej pojawia się szereg definicji i koncepcji postaw. Ze względu na komponenty różnicuje się czynniki poznawcze, emocjonalno-motywacyjne oraz behawioralne, przy czym każdy z nich może być rozbudowany i zmienny w czasie.

Kwestia genezy i rodowodu kategorii postawy nie jest bynajmniej prosta. W powielanej dość bezkrytycznie narracji, termin „postawa” został wprowadzony przez filozofów: Spencera i Baina. Definiowali oni to pojęcie jako psychiczny stan gotowości do słuchania i uczenia się, niezbędny do przyswajania prawdziwej wiedzy. Autorzy teorii psychologicznych (Lange, Ribot, Feré) uważali, że postawy motoryczne stanowią fundament procesów percepcyjnych, uwagi i świadomości selektywnej (Mika, 1982). Według Allporta pojęcie postawy zbliżone do współczesnego, zawdzięczamy socjologom, którzy stworzyli ten termin, aby ująć mechanizm przyswajania i przekazywania kultury przez jej indywidualnych uczestników. Znaniecki i Thomas pojęcie to odnosili z kolei do stanu umysłu jednostki wobec określonych wartości o charakterze społecznym (Mika, 1982).

Koncepcje poznawcze (Rokeach, Kerlinger) kładą nacisk na przekonania i poglądy, które determinują zachowanie się jednostki (Lambert, 1968). W koncepcjach bazujących na elemencie emocjonalnym, postawa jest stopniem uczucia łączącego podmiot z przedmiotem postawy (Mądrzycki, 1977). W teoriach akcentujących aspekt oceniający, postawa to „tendencja czy dyspozycja do oceniania w pewien sposób przedmiotu lub jego symbolu” (Mika, 1982, s. 394). Niektórzy autorzy łączą postawy z wartościami. Oddzielną grupę stanowią definicje biorące za kryterium motywy. Określają one postawę jako „organizację motywów wokół reakcji jednostki w stosunku do osoby, sytuacji czy instytucji” (Mądrzycki, 1977, s. 17). Fuson przyjmuje z kolei kryterium prawdopodobieństwa wystąpienia danych reakcji pod wpływem sytuacji bodźcowych. Warta zauważenie jest również definicja zaproponowana przez Cattela, który mówi, że postawa wiąże się ze stanem motywacyjnym oraz działaniem - stan wewnętrzny poprzedza działanie zewnętrzne (Mądrzycki, 1977). Według Allporta postawa to stan „gotowości do reagowania”, który wynika z doświadczenia. U behawiorystów, głównym wyznacznikiem postawy są zachowania i reakcje podmiotu, określane jako „zgodna organizacja



reakcji” (Mądrzycki, 1977, s. 15). Green dodaje, że ważna jest korelacja między reakcjami (Mądrzycki, 1977, s. 15).

Postawa ma konkretny przedmiot odniesienia, może być specyficzna lub ogólna oraz określana jako przychylna/nieprzychylna (Mądrzycki, 1977). Jest stosunkiem utrwalonym i związanym z osobowością jednostki (Plopa, 2011). Z takiego rozumienia postawy wynika możliwość przewidzenia sposobu zachowania się człowieka w określonych sytuacjach, pozytywne bądź negatywne reakcje wobec otoczenia. Wraz z rozwojem jednostki, kształtują się jej postawy, jako trwałe systemy, zbudowane w oparciu o aspekt poznawczy, emocjonalny oraz behawioralny (Mądrzycki, 1977).

Mimo rozlicznych rozbieżności, wyróżnia się następujące grupy definicji postawy (Mika, 1982):

1. Definicje związane z tradycją behawiorystyczną lub psychologią uczenia się
2. Definicje powiązane z koncepcją socjologiczną, oparte na stosunku między nosicielem postawy a jej przedmiotem
3. Definicje związane z psychologicznymi teoriami poznawczymi

Grupa pierwsza koncentruje się na zachowaniu jednostki i konkretnych, podobnych do siebie reakcjach, powtarzających się w określonych sytuacjach. Dotyczą one szczególnie obiektów zewnętrznych, o charakterze społecznym. Przykładem takiej definicji jest rozumienie postawy przez Fursona, który traktuje ją jako prawdopodobieństwo pojawienia się określonego zachowania w danej sytuacji. W ujęciu Scotta postawa jawi się z kolei jako nawyk albo wewnętrzna reakcja antycypacyjna, ukształtowana w procesie uczenia się. Większość przedstawicieli orientacji behawiorystycznej uważa, że postawy to predyspozycje do zachowania się w określony sposób wobec określonych przedmiotów (Mika, 1982).

W definicjach socjologicznych, szczególną uwagę przykładają się do tego jaki stosunek (emocjonalny i oceniający) ma osoba prezentująca określoną postawę do przedmiotu tej postawy. Istotny jest tu stopień intensywności pozytywnego lub negatywnego uczucia związanego z jakimś przedmiotem, co podkreśla Thurstone. Murray i Morgan rozumieją natomiast postawę jako trwałą dyspozycję, charakteryzującą się konsekwentnym występowaniem tego samego uczucia wobec określonego obiektu. Fishbein wskazuje, że każdy obiekt jest oceniany w kategoriach pozytywnych, neutralnych lub negatywnych, a te oceny stanowią postawy. Z perspektywy socjologicznej postawa jest więc określonym, w miarę



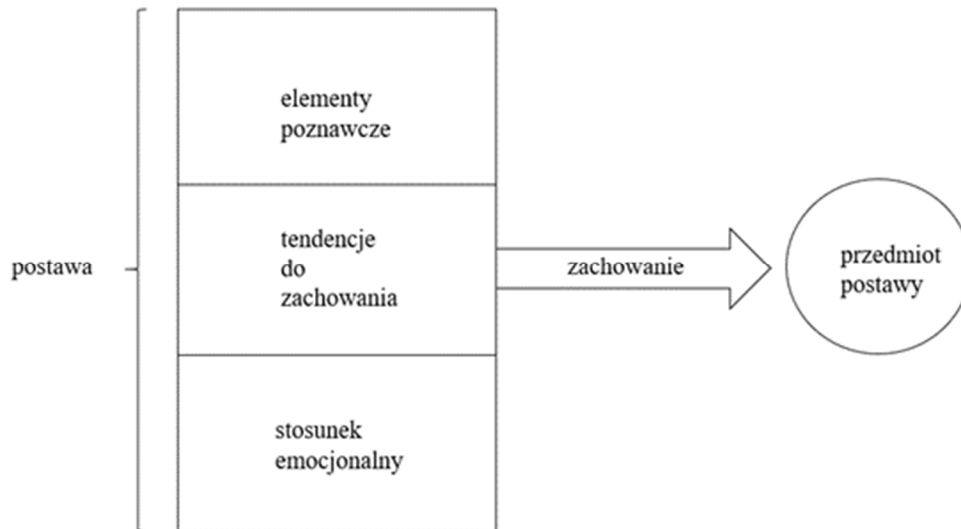
trwałym stosunkiem emocjonalnym lub oceniającym do jakiegoś przedmiotu, wyrażonym pozytywnie, negatywnie bądź neutralnie (Mika, 1982).

W ujęciu psychologii poznawczej, znane jest odmienne wobec powyższych stanowisko Ascha, który postawę traktuje jako organizację doświadczeń i informacji dotyczących określonego przedmiotu, wykluczając jednocześnie zachowanie czy stosunek emocjonalny i oceniający. Jednocześnie podkreśla on wielkie znaczenie doświadczeń w kształtowaniu się postaw (Mika, 1982). Rosenberg rozumie postawę jako zbiór przekonań i uczuć co do przedmiotu postawy. Uważa, że postawy są pochodną wartości i doświadczeń związanych z danym obiektem, a ich zmianę można osiągnąć, wykazując, że przedmiot postawy umożliwia realizację akceptowanych przez nosiciela postawy wartości. Fishbein z kolei oddziela przekonania od uczuć, ponieważ nie zawsze są one ze sobą spójne. Krech i Crutchfield sądzą, że postawa to trwała organizacja procesów motywacyjnych, emocjonalnych, spostrzeniowych i poznawczych, odnoszących się do określonego aspektu rzeczywistości. Polscy autorzy: Nowak, Marody, Mądrycki oraz Mika podkreślają, że postawa to względnie stała struktura, zbudowana z elementów emocjonalnych, poznawczych i behawiorystycznych odnosząca się do konkretnego przedmiotu oraz dyspozycji do działania w stosunku do niego. Dyspozycja może przybrać postać utajoną wobec braku przedmiotu postawy i uaktywniać się w momencie jego pojawienia się. W ujęciu psychologii społecznej, będą to przedmioty społeczne, o charakterze indywidualnym i zbiorowym. Postawa może być określona poprzez kierunek (znak) oraz wielkość (siłę), a towarzyszące jej emocje mogą być różnorodne (Mika, 1982).



Rysunek 1

Schematyczne przedstawienie struktury postawy



Źródło: „Psychologia społeczna”, S. Mika, 1982, s. 117.

W najprostszym schemacie wyróżnić można następujące elementy determinujące tworzenie się postaw, które omówimy w kontekście rodzicielskim.

Rysunek 2

Schemat kształtowania się postaw



Źródło: „Psychologia społeczna”, S. Mika, 1982, s. 168.

Nadawcą będzie rodzic, który poprzez proces wychowania wykształca u dziecka określone postawy. Sam posiada specyficzne postawy i przekazuje on dziecku swój światopogląd. Jego wpływ jest szczególnie silny we wczesnej fazie dzieciństwa. Przekaz

stanowią konkretne treści, którymi chce wpłynąć na kształtowanie się postawy dziecka (np. „trzeba szanować osoby starsze”, „warto uczyć się języka angielskiego, żeby podróżować po świecie”). Przekaz może być wyrażony werbalnie albo poprzez wzorzec prezentowany przez rodzica (np. rodzic pomaga w zakupach starszej sąsiadce). Kanałem jest narzędzie, którym nadawca się posługuje (słowo, obraz, tekst drukowany, itp.). Odbiorcą jest dziecko, do którego trafia przekaz. Może on dotrzeć do niego w formie zmodyfikowanej, poprzez różnego rodzaju szumy komunikacyjne. Ostatecznie to dziecko ocenia i reaguje emocjonalnie na przekaz, który otrzymuje. Pod jego wpływem, może ono zmienić swoją postawę bądź pozostać przy dotychczasowej. Na tej podstawie ocenimy skuteczność oddziaływania nadawcy. Wszystkie elementy schematu są ze sobą ściśle powiązane, jednak mogą mieć różne znaczenie w zależności od kontekstu. Na skuteczność w zmianie postaw może mieć wpływ osobowość odbiorcy, relacje między nadawcą a odbiorcą czy forma przekazu.

Przyjęcie danej postawy nie jest równoznaczne z podjęciem zachowań, które będą z nią zgodne. Jest to szczególnie istotne w dalszym rozważaniu postaw rodzicielskich. Wicker uznaje, że zależy to od czynników osobowościowych oraz sytuacyjnych. Do czynników osobowościowych zalicza on postawy i motywy sprzeczne z daną postawą, umiejętności werbalne oraz społeczne. Jako czynniki sytuacyjne autor wymienia obecność innych osób, role społeczne, alternatywne zachowania, zmienność postawy w odniesieniu do danej jednostki, a nie grupy osób, przewidywane konsekwencje oraz nieprzewidywane zdarzenia (Mika, 1982). W przełożeniu na postawy rodzicielskie do takich czynników mogłyby zaliczać się np. obecność innych członków rodziny (babci, dziadka, teściowej), autorytetu (nauczycielka, psycholog szkolny), przebywanie w grupie społecznej (np. z innymi rodzicami na placu zabaw) czy przepisy prawne (np. zakaz stosowania kar cielesnych). O silnie zinternacjonalizowanej postawie możemy mówić w momencie kiedy nacisk zewnętrzny nie sprawia, że dana osoba zachowuje się niezgodnie ze swoimi postawami. W psychologii społecznej podkreśla się problem rozbieżności między stanami „latentnymi” (wiedza, dyspozycje, intencje) a konkretnym działaniem (Lachowicz-Tabaczek, 2001).

Kolejną kwestią w rozważaniu nad postawami będzie ich kształtowanie oraz zmienność, powiązana z internacjonalizacją. Piszemy o następujących procesach (Mika, 1982):

- Uleganie: celem będzie wywołanie pozytywnej reakcji innych osób, a tym samym zdobycie nagrody albo uniknięcie kary (w przypadku rodziców np. dostosowanie się do postawy i oczekiwań nauczyciela)



- Identyfikacja: akceptacja postawy wynika z chęci budowania związku z inną jednostką lub grupą (w przypadku postaw rodzicielskich z drugim z rodziców)
- Internalizacja: kiedy treść jest zgodna z systemem wartości danej jednostki (w przypadku rodziców np. zmiana postawy po rozmowie z pedagogiem szkolnym)

Zdania co do zmienności postaw są podzielone wśród psychologów społecznych. Niektórzy uważają, że zmiany i kształtowanie się postaw są jak najbardziej możliwe, co potwierdzają różnego rodzaju badania opinii publicznej oraz badania o charakterze eksperymentalnym. Inni z kolei są sceptycznie nastawieni co do możliwości zmiany postaw, zwłaszcza tych ukształtowanych w dzieciństwie. Dopuszczają oni możliwość zmian, ale w ograniczonym zakresie i polegających głównie na utrwaleniu czy zwiększaniu siły już istniejących postaw. Ponadto może okazać się, że zmiany mają charakter nietrwały w dłuższej perspektywie czasowej (Mika, 1982).

1.2 Definiowanie postaw rodzicielskich

W momencie kiedy przedmiotem postawy staje się dziecko, możemy mówić o postawie rodzicielskiej. Zgodnie z definicją Ziemskiej, postawa rodzicielska jest *tendencją do zachowywania się w specyficzny sposób wobec dziecka* (Ziemska, 1973, s. 31). Rembowski opisuje ją podobnie, jako *całościową formę ustosunkowania się rodziców (osobno ojca, osobno matki) do dzieci, do zagadnień wychowawczych itp., ukształtowaną podczas pełnienia funkcji rodzicielskich* (Rembowski, 1972, s. 55). Warto zastanowić się nad sensem tych definicji. Czy definicje te są wyrazem strukturalnej, trójskładnikowej koncepcji postaw.

Większość rozważań na temat postaw, które spotykamy w literaturze, łącznie z tymi przedstawionymi wyżej, jest wyrazem anglosaskiego skrzywienia w nauce. Polega ono na uwzględnianiu wyłącznie tekstów napisanych w języku angielskim i wyłącznie przez Amerykanów lub Brytyjczyków. Tymczasem Narcyz Kaspar Ach (1871–1946) był niemieckim psychologiem związanym z psychologią postaci (Gestalt) oraz badaniami nad procesami poznawczymi. Jego najważniejszym wkładem w psychologię była właśnie koncepcja postawy (Einstellung), czyli nastawienia umysłowego, które wpływa na sposób percepcji i rozwiązywania problemów. Ach był jednym z pionierów badań nad nastawieniem poznawczym. Jego koncepcja tak rozumianej postawy miała ogromny wpływ na psychologię poznawczą i edukacyjną, pokazując, jak wcześniejsze doświadczenia mogą zarówno pomagać,



jak i ograniczać elastyczność myślenia. Jego prace stanowiły fundament dla badań nad sztywnością poznawczą, błędami myślowymi ale także nad koncepcją relacji między podmiotem a obiektami społecznymi w jego otoczeniu i mechanizmami rozwiązywania problemów.

Badania Acha stały się inspiracją dla wielu psychologów, w tym Fritza Heidera i Kurta Lewina. Uprzedzając nieco tok wyводу, warto zauważyć, że konceptualizacja postaw rodzicielskich w wydaniu polskich psychologów, jest właśnie w tym duchu. Chodzi przede wszystkim o poglądy profesor Ziemskiej. Chociażby te, które stoją za przedstawioną wyżej definicją. Dla niej postawa to ogólne nastawienie do dzieci. Jest ono dość jednolite i w zasadzie sztywne, a przynajmniej odporne na zmiany. Odwoływanie się w tym kontekście do strukturalnej koncepcji postaw jest raczej swoistą inżynierią wsteczną. Dopasowaniem istniejących poglądów do teorii, które się pojawiły w międzyczasie. Nie jest tak, że postawy rodzicielskie można badać wyłącznie w oparciu o ich strukturalne teorie. Warto jednak zawsze pamiętać o tym, z jakiej koncesji się korzysta.

Inny polski autor – Pecyna, stawia znak równości między postawą rodzicielską a miłością rodzicielską i używa obu pojęć wymiennie (Pecyna, 1998). Ten pogląd należy uznać za symplifikację, na dodatek jawnie błędną. Miłość to uczucie. Może ono współistnieć z postawami, jakby ich nie rozumieć, ale ich nie zastępuje. Nikt nie kwestionuje ważnej roli komponentu emocjonalnego w postawie. Jest ona jednak czymś więcej niż uczuciem. Intencją wprowadzenia pojęcia postawy do nauk społecznych było właśnie uwzględnienie komponentów innych niż emocja.

Przekładając komponenty strukturalnej teorii postaw na sferę rodzicielską, element poznawczy zawiera opinie, przekonania i sposób myślenia o dziecku. Element emocjonalno-motywacyjny wyraża się poprzez jakość reakcji „na dziecko” oraz formę i ton wypowiedzi, natomiast behawioralny wskazuje na sposób postępowania z dzieckiem i metody wychowawcze stosowane przez rodzica (Rembowski, 1972). Negatywne postawy mogą wyrażać się poprzez odrzucanie, zaniedbywanie, szantażowanie, zastraszanie, karanie dziecka czy stosowanie wobec niego różnych form przemocy fizycznej i emocjonalnej. Postawy pozytywne kojarzą się z kolei z szacunkiem, akceptacją, zainteresowaniem dzieckiem i jego problemami, dążą do budowania długotrwałej relacji.

Ponieważ funkcje rodzicielskie zmieniają się w czasie, postawa również może ulegać transformacji pod wpływem różnorodnych czynników. Z drugiej strony wielokrotna



powtarzalność zachowań i reakcji rodzica, w dodatku dokonująca się często pod wpływem emocji, a niekoniecznie racjonalnego wyboru, w dużym stopniu utrwała prezentowane postawy. Może to tłumaczyć powody, dla których deklarowane przez rodziców postawy w wielu aspektach różnią się od tych faktycznie prezentowanych. O ile w warstwie poznawczej częściej występuje spójność, tak w emocjonalnej łatwiej o rozbieżności. Rodzice deklarujący dobre intencje, pozytywne nastawienie, szacunek i akceptację w stosunku do dziecka, pod wpływem emocji stosują negatywne metody wychowawcze, sięgając po nie odruchowo, na podstawie utrwalonych wzorców, często jeszcze z własnego dzieciństwa. Z tego powodu badacze zgodnie podkreślają, że najważniejszym składnikiem rozpoznawania i pomiaru postaw jest ładunek uczuciowy (Goldin, 1969; Rembowski, 1972; Ziemska, 1973).

Postawy rodzicielskie stanowią specyficzną kategorię postaw, które są szczególnie ważne w kontekście wychowania i rozwoju dziecka. Są one postrzegane jako element odgrywanej przez rodzica roli społecznej. Postawy rodzicielskie, podobnie jak społeczne, zawierają komponenty afektywne (emocjonalne), poznawcze (oceny i przekonania) i behawioralne (reakcje na zachowanie dziecka). Jednak postawy rodzicielskie różnią się tym, że dotyczą bezpośrednio interakcji z dzieckiem, jego rozwoju emocjonalnego i społecznego. Są one także bardziej zindywidualizowane i zorientowane na specyficzne potrzeby dziecka, a także na kształtowanie jego postaw i zachowań społecznych.

1.3 Źródła postaw rodzicielskich

W jaki sposób kształtują się postawy rodzicielskie? W jakim stopniu są nabywane w rodzinie pochodzenia, a w jakim kształtowane przez nas samych, w okresie wychowywania własnych dzieci? Jako główne czynniki wpływające na tworzenie się postaw rodzicielskich Ziemska wymienia: dziedzictwo rodzinne i wynikające z niego zasoby, cechy osobowości, jakość związku rodziców dziecka oraz czynniki tkwiące w dziecku (Ziemska, 1973).

Rodzina generacyjna od początku życia wyposaża nas w zasoby, wpływające na naszą kondycję psychiczną oraz styl funkcjonowania. Kiedy rodzice obdarzają nas szacunkiem, akceptacją, dają autonomię, a jednocześnie ustalają bezpieczne granice, komunikują się w otwarty i życzliwy sposób, tworzą solidną bazę do rozwoju naszych zasobów, które wykorzystamy później, wchodząc w role rodzicielskie.



1.4 Postawy rodzicielskie: wybrane koncepcje

1.4.1 Postawy rodzicielskie w ujęciu M. Ziemskiej

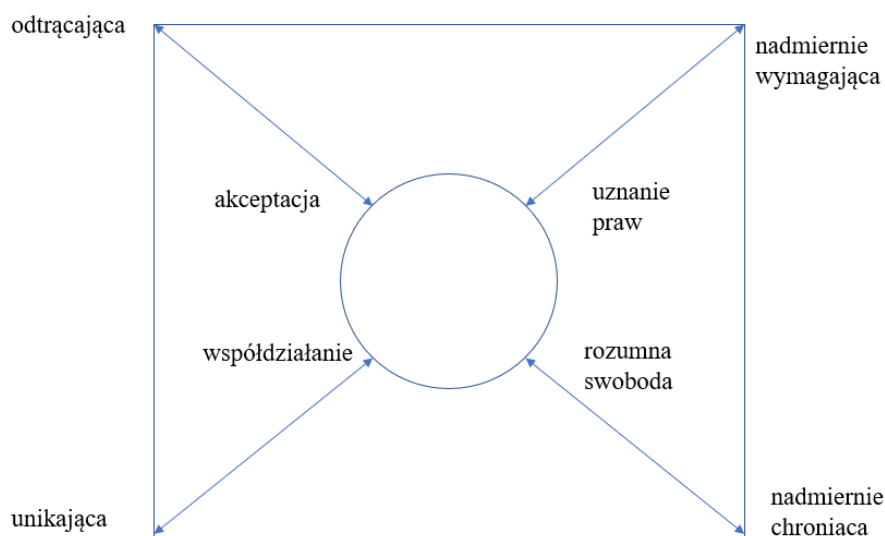
Rola rodziców nie ogranicza się jedynie do szeroko rozumianej opieki. Mają oni kluczowy wpływ na rozwój osobowości dziecka, kształtowanie jego percepcji świata, myśli, emocji, aspiracji oraz budowanie poczucia tożsamości. Postawy matki i ojca mogą się dopełniać, stawać w opozycji albo przeplatać w wybranych obszarach. Role męskie i kobiece są często podejmowane zamiennie. Oboje rodzice sprawują opiekę nad dzieckiem, a nawet jeśli nie mieszkają razem, dzielą się zadaniami i rolami wychowawczymi. Osiągnięcie harmonii w wychowaniu dziecka wymaga zaangażowania obojga rodziców, jednak zdarza się że każdy z nich ma odmienny styl wychowawczy i przyjmuje odmienne postawy rodzicielskie. W rodzinie ujawniają się nieraz ukryte wcześniej potrzeby czy niezalutwione konflikty. Każdy z rodziców posiada własne wyobrażenia na temat stylu wychowawczego, które wywodzą się z jego doświadczeń rodzinnych. W związku z tym konieczne staje się podjęcie wspólnego wysiłku w celu uzgodnienia poglądów oraz adaptacji do wymagań nowego etapu życia rodzinnego, który wiąże się z istotnymi zmianami. Zachowania rodziców, za którymi stoją postawy, stanowią wzory osobowe dla dzieci, a według badań przeprowadzonych przez Ziemską (Ziemska, 1975) różnice w postawach wychowawczych między nimi i rozbieżności, mogą wpływać na rozwój nerwicy u dzieci. Tendencję tę wzmacnia postawa rodziców, którzy wzajemnie nie oceniają się pozytywnie w swojej rodzicielskiej roli. Nawet jeśli między rodzicami istnieje porozumienie na płaszczyźnie partnerskiej, mogą występować znaczne różnice w podejściu wychowawczym. Dziecko może obserwować rozbieżności między rodzicami i to uczy je przystosowania się do kontaktu z różnymi ludźmi, jednak poczucie bezpieczeństwa zapewnia mu obserwacja, że rodzice, chociaż odmienni osobowościowo, potrafią dojść do porozumienia i traktować się z szacunkiem. Uzgodnienie i wypracowanie wspólnych metod wychowawczych wymaga dużego zaangażowania, komunikacji i chęci współpracy między nimi.

Charakter emocjonalnego stosunku rodziców do dziecka polega na modelu zachowywania się wobec niego i w podejściu Ziemskiej składa się z trzech elementów: emocjonalnego, myślowego i behawioralnego. Postawy rodzicielskie dzieli ona na właściwe i niepożądane. Do właściwych należą: akceptacja, współdziałanie z dzieckiem, dawanie mu swobody oraz uznawanie jego praw. Do postaw niepożądanych Ziemska zalicza postawę unikającą, nadmiernie wymagającą, zmuszającą i korygującą oraz postawę nadmiernie chroniącą (Ziemska, 1975).



Rysunek 3

Typologia postaw rodzicielskich według M. Ziemskiej



Źródło: „Psychologia rodziny: teoria i badania”, M. Plopa, 2011, s. 269.

Postawa akceptacji jest opisywana jako postawa *otwartego serca* (Ziemska, 1975, s. 87). Kierujący się nią rodzice lubią przebywać ze swoim dzieckiem, ponieważ sprawia im ono radość. Postawa współdziałania charakteryzuje się interesowaniem się sprawami dziecka, a także włączaniem go w czynności i obowiązki domowe. Kluczowe jest umożliwienie dziecku odpowiedniej dla jego wieku swobody, opartej na rozumnej autonomii. Postawa ta uczy samodzielności przy jednoczesnym zachowaniu autorytetu rodzica. W miarę jak dziecko rozwija się, coraz bardziej oddziela się od rodziców w sensie fizycznym, jednocześnie jednak budując więź psychiczną i emocjonalną. Wraz z dorastaniem rodzice stopniowo zwiększają zakres swobody dziecka, pozwalając mu na aktywności niezależne od nich, takie jak zabawy czy przebywanie z rówieśnikami poza domem. Choć zakres tej swobody rośnie, rodzice wciąż utrzymują autorytet, kierując dzieckiem w sposób zgodny z jego potrzebami rozwojowymi.

Uznawanie praw dziecka w rodzinie polega na zachowaniu równowagi. Rodzice, odnosząc się do działań dziecka, wykazują postawy swobodne i nieformalne, unikając jednocześnie autorytarnych tendencji. Właściwe postawy rodzicielskie wiążą się z gotowością do opieki nad dzieckiem, dostrzeganiem jego potrzeb oraz ich zaspokajaniem, a także z cierpliwością, wyrozumiałością i chęcią wyjaśniania otaczającego świata. Rodzice ci łatwo

nawiązują kontakt z dzieckiem, który jest przyjemny i oparty na wzajemnej sympatii oraz zrozumieniu. Cieszą się z rozwoju dziecka, dostrzegając w nim rosnącą, odrębną jednostkę z własną tożsamością. Tacy rodzice są zdolni do obiektywnego postrzegania dziecka, ponieważ utrzymują właściwy dystans i jednocześnie akceptują jego osobowość (Ziemska, 1975).

Każdej z wymienionych postaw pożądanых, odpowiada przeciwna postawa niewłaściwa: odtrącanie, unikanie, nadmierne ochranianie, zbytnie wymaganie, zmuszanie oraz nieustanne korygowanie (Ziemska, 1975).

Postawa unikająca charakteryzuje się brakiem emocjonalnego zaangażowania ze strony rodziców, którzy wykazują obojętność lub ograniczoną wrażliwość emocjonalną wobec dziecka. Czas spędzany z dzieckiem nie sprawia im przyjemności, a wręcz bywa postrzegany jako trudność. W takim przypadku rodzice czują się bezradni i nie wiedzą, jak postępować z dzieckiem. W odpowiedzi na tę postawę często najważniejsze celem dziecka staje się zwrócenie na siebie uwagi, nawet w autodestrukcyjny sposób.

Z kolei w przypadku postawy odrzucającej, dziecko jest postrzegane jako obciążenie, a rodzice są nawet skłonni do poszukiwania instytucji, które mogłyby przejąć odpowiedzialność za wychowanie, aby uwolnić ich od tego obowiązku. Opieka nad dzieckiem wzbudza u nich negatywne uczucia lub przekonanie, że jest ponad ich siły. Postawa odtrącająca może sprawić że dziecko chcąc zawalczyć o swoją pozycję w rodzinie, pokazuje tendencje do złego zachowania, żeby wzbudzić zainteresowanie rodziców.

W ramach postawy nadmiernie wymagającej, rodzice narzucają dziecku wysokie oczekiwania, próbując korygować jego zachowanie w sposób sztywny i bez uwzględnienia indywidualnych cech dziecka oraz jego możliwości wynikających z etapu rozwojowego, na którym się znajduje. Rodzice zakładają z góry, że dziecko dostosuje się do wymagań i osiągnie wysokie standardy, a dziecko znajduje się pod silną presją, by spełniać idealistyczny wzór narzucony przez rodziców. Dziecko może w efekcie zrezygnować z własnej autonomii i samodzielności, będąc równocześnie w centrum zainteresowania rodziców.

Postawa nadmiernie chroniąca cechuje się bezkrytycznym podejściem do dziecka. W tym przypadku rodzice przejawiają przesadną troskliwość, będąc nadmiernie pobłażliwymi i opiekuńczymi, co prowadzi do niedoceniań realnych możliwości dziecka, zwłaszcza w kontekście jego umiejętności praktycznych. Rodzice często rozwiązują trudności za dziecko, co utrudnia rozwój jego samodzielności.



Zarówno postawy nadmiernej krytyki, jak i przesadnej ochrony ze strony rodziców mają negatywny wpływ na rozwój obrazu własnego „ja” dziecka. Rodzice, którzy stosują zbyt surowe wymagania lub próbują na siłę zmienić dziecko, dążąc do narzucenia mu wyidealizowanego wzorca, często kierują się niezrealizowanymi ambicjami. Takie podejście może prowadzić do rozwoju poczucia mniejszej wartości u dziecka, które postrzega siebie jako niewystarczająco dobre. Z kolei nadmierna opiekuńczość, połączona z brakiem krytycyzmu, utrudnia dziecku uzyskanie realistycznej samooceny. Taka postawa może prowadzić do nadmiernej pewności siebie, a w konfrontacji z rówieśnikami lub w sytuacjach społecznych wywoływać szok. W wyniku niewłaściwych postaw rodziców, dziecko nie rozwija adekwatnej oceny swoich mocnych stron oraz niedoskonałości, co utrudnia akceptację samego siebie i zdolność do konstruktywnego rozwoju.

Według Ziemskiej zarówno fizyczny, poznawczy jak i społeczny rozwój dzieci jest w dużym stopniu kształtowany przez postawy wychowawcze rodziców. Chęć poznawania świata, stanowienia o sobie, szukanie autonomii i własnej tożsamości, mogą być tłumione bądź wzmacniane poprzez kontakt z rodzicami. Możliwości poznawcze dziecka mogą być rozwijane przez odpowiednie stymulacje, kształtowanie zdolności do uczenia się, skupienia uwagi, pokonywania przeszkód czy wytrwałości w wykonywaniu zadań. Nabywanie tych umiejętności już we wczesnym okresie życia ma wpływ na poczucie własnej wartości oraz optymistyczne nastawienie na przyszłość. Możliwości poznawcze dziecka mogą być w pełni rozwijane w bogatym, stymulującym środowisku, lub tłumione w wyniku ubogich i sporadycznych bodźców edukacyjnych (Ziemska, 1975).

Obserwując rodziców, dziecko poprzez modelowanie uczy się podstawowych kompetencji społecznych: mówienia, komunikacji niewerbalnej oraz nazywania i okazywania swoich emocji. Kształtuje swoje przekonania o sobie samym i o świecie. Naśladuje zachowania i równocześnie przyjmuje jako swoje wartości oraz normy charakterystyczne dla danej rodziny. We wczesnych fazach rozwoju, dziecko zależne jest od kierunkowych działań wychowawczych rodziców, które umożliwiają mu zdobycie podstawowej umiejętności uczenia się. Zabawa staje się dla niego narzędziem rozwoju koncentracji, wytrwałości, oraz zdolności do pokonywania trudności w dążeniu do założonych celów. Dziecko czerpie przyjemność z doskonalenia swoich zdolności i sprawności, co wpływa na dalszy rozwój jego kompetencji. Systematyczne przyswajanie nowych umiejętności prowadzi do wzrostu poczucia odpowiedzialności oraz zdolności do podejmowania działań na rzecz bardziej odległych celów. Dzięki tym procesom, dziecko nabywa fundamenty, które przygotowują go do dalszego rozwoju edukacyjnego i



zawodowego, a także do angażowania się w szerszą działalność społeczną. Małe dziecko przyswaja od swoich rodziców zasady myślenia, mówienia, kontrolowania emocji, a także wpływania na innych ludzi. Wzorce osobowe, które reprezentują rodzice, pełnią rolę przewodników w nauce dziecka dotyczącej relacji międzyludzkich — uczą go, jak formułować preferencje i relacje, jak reagować w różnych sytuacjach, oraz kiedy powstrzymać swoje impulsy.

Rodzina, poprzez świadome oraz nieświadome oddziaływania — w tym wzajemne relacje emocjonalne, interakcje między członkami rodziny oraz postawy rodziców — przyczynia się do kompleksowego rozwoju dziecka. Te procesy przygotowują dziecko do samodzielnego funkcjonowania w dorosłym społeczeństwie. Jednocześnie, rodzina pełni rolę nośnika wartości, norm, wzorców zachowań oraz tradycji kulturowych, przekazując dziecku wiedzę o społeczeństwie, którego staje się częścią (Ziemska, 1975).

Proces identyfikacji, czyli przejmowanie postaw i zachowań od rodziców, jest wynikiem emocjonalnej więzi, która tworzy się, gdy rodzice okazują dziecku uczucia i nie traktują go z dystansem. Dziecko, czując się kochane, ma szansę na przyjęcie wartości i zasad narzucanych przez rodziców, które z czasem stają się częścią jego własnych przekonań. Te wewnętrzne zasady wpływają na jego wybory, takie jak zainteresowania, przyjaciele czy decyzje zawodowe. Dziecko może porównywać system wartości wyniesiony z domu z tym, który reprezentują jego rówieśnicy. W relacjach z rodzicami kształtuje się obraz jego tożsamości, który jest pod wpływem akceptacji ze strony ważnych osób w jego życiu, a kluczową rolę w tym procesie odgrywają właśnie rodzice (Ziemska, 1975).

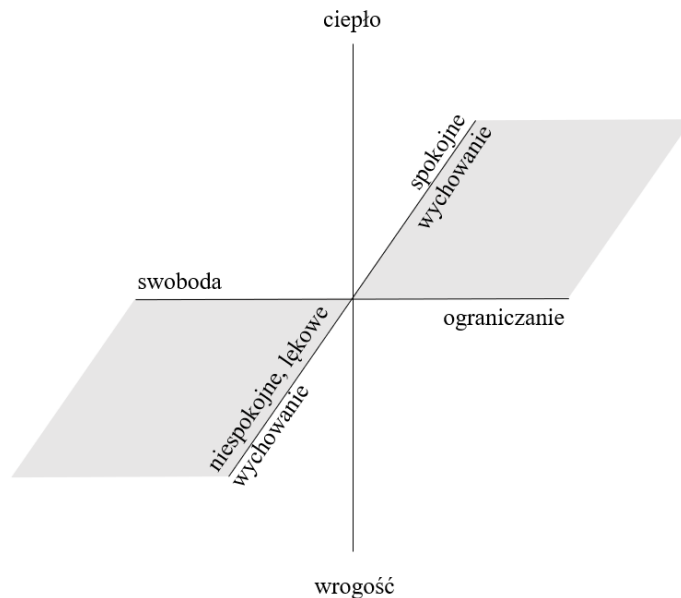
1.4.2 Postawy rodzicielskie w ujęciu W.C. Beckera

Klasyfikacja opracowana przez Beckera należy do jednej z najlepiej rozwiniętych czynnikowych typologii postaw rodzicielskich. Wraz z zespołem badawczym przeprowadził on badania na próbie 71 rodzin, analizując osobno matki i ojców za pomocą wywiadów oraz specjalnie opracowanej siedmiostopniowej skali. Uzyskane wyniki przedstawił w następujących wymiarach: uczucie - wrogość, swoboda – ograniczanie, lękowe wychowanie – spokojne wychowanie, niespokojne – spokojne traktowanie zachowań związanych z płcią dziecka, wysokie – niskie karanie fizyczne (Płopa, 2011).



Rysunek 4

Model postaw rodzicielskich według Beckera (pierwsza wersja)



Źródło: „Psychologia rodziny: teoria i badania”, M. Plopa, 2011, s. 272.

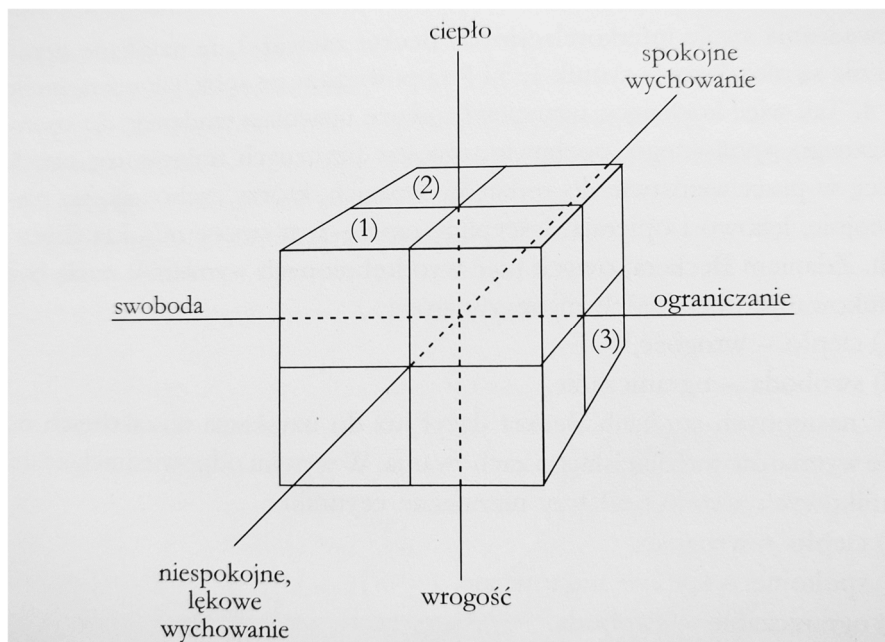
W wyniku prowadzonych badań, Becker zauważył, że wymiary te odnoszą się zarówno do ojców, jak i do matek. Nie odnotował korelacji między czynnikami swobody - ograniczania a wysokim - niskim karaniem fizycznym. Rodzice, którzy ograniczają swobodę, nie muszą jednocześnie stosować kar, i odwrotnie. Niewłaściwe postawy wychowawcze wobec dziecka mogą manifestować się przez nadmierne stosowanie kar fizycznych lub stawianie dziecku wielu wymagań. W wyniku analiz korelacyjnych stwierdził, że czynniki uczucie – wrogość, lękowe wychowanie – spokojne wychowanie oraz wysokie – niskie karanie są ze sobą powiązane. Istnieje również zależność między czynnikiem swoboda – ograniczanie oraz niespokojne – spokojne traktowanie zachowań związanych z płcią dziecka. Zatem rodzice przejawiający postawy ciepłe i pełne uczuć, wykazują tendencję do spontanicznego, spokojnego traktowania swoich dzieci, wolnego od kar fizycznych. Z kolei rodzice o postawach wrogich, niespokojnych i lękowych opierają wychowanie na stosowaniu kar fizycznych. Zgodnie z teorią Beckera, pięć wyróżnionych wymiarów rodzicielskiego zachowania można zredukować do dwóch głównych: ciepło - wrogość i swoboda - ograniczanie. W dalszych



badaniach Becker dążył do uzyskania wymiarów rodzicielskich zachowań, które byłyby od siebie niezależne. Wyróżnił trzy niezależne czynniki: ciepło – wrogość, spokojne - lękowe traktowanie oraz ograniczanie- swobodę. Każdy z tych czynników dostarcza odrębnych informacji. Becker pokazał je obrazowo jako trzy prostopadłe linie, tworzące trójwymiarową przestrzeń. Z ich kombinacji powstaje osiem skrajnych typów rodzicielskiego zachowania, które można ukazać w formie ośmiu małych sześcianów mieszczących się w jednym większym. Z badań Beckera wynika, że większość rodziców nie prezentuje postaw skrajnych (Plopa, 2011).

Rysunek 5

Model postaw rodzicielskich według Beckera (druga wersja)



Źródło: „Psychologia rodziny: teoria i badania”, M. Plopa, 2011, s. 274.

O dużej wartości i uniwersalności czynników wyróżnionych przez Beckera, świadczy ich powiązanie z późniejszymi badaniami, prowadzonymi m.in. przez Roe, Siegelmana oraz Schaefera (Plopa, 2011).

1.4.3 Postawy rodzicielskie w ujęciu M. Plopy

Prace badawcze Plopy koncentrują się na zrozumieniu, jak postawy rodziców wpływają na rozwój dzieci. Postrzega je on jako złożony zbiór przekonań, emocji i zachowań, które rodzice kierują wobec swoich dzieci. Są one rezultatem osobistych doświadczeń, wartości, norm społecznych oraz sytuacji wychowawczych, w których się aktualnie znajdują. Postawy te nie są jednorodne – mogą przyjmować różne formy, od akceptacji, wspierania i dawania autonomii po nadmierne ochranianie, wymaganie i niekonsekwencję (Plopa 1983).

Postawa akceptacji – odrzucenia odnosi się do zakresu, w jakim rodzice wyrażają emocjonalne wsparcie, ciepło, szacunek i zainteresowanie wobec swojego dziecka, a także do tego, jak często i w jakiej formie odrzucają je lub ignorują jego potrzeby. Akceptacja oznacza gotowość do okazywania miłości, zrozumienia i szacunku, podczas gdy odrzucenie wiąże się z brakiem zaangażowania, ignorowaniem potrzeb dziecka lub stosowaniem negatywnych reakcji, takich jak krytyka. Plopa zwraca uwagę, że postawa akceptacji ma kluczowe znaczenie dla budowania poczucia bezpieczeństwa u dziecka. Kiedy dziecko doświadcza akceptacji ze strony rodziców, rozwija ono silniejsze poczucie własnej wartości oraz zaufanie do innych ludzi. Rodzice, którzy akceptują swoje dziecko, w sposób nieoceniający traktują jego uczucia, potrzeby i indywidualność, wspierają dziecko w rozwoju jego potencjału emocjonalnego i społecznego. Akceptacja sprzyja tworzeniu więzi emocjonalnej, która jest fundamentem zdrowych relacji interpersonalnych oraz umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami. Z kolei postawa odrzucenia, która charakteryzuje się brakiem wsparcia emocjonalnego, dystansem, chłodnym traktowaniem dziecka, ma szkodliwy wpływ na jego rozwój. Dzieci wychowane w atmosferze odrzucenia mogą czuć się niekochane, nieważne, co prowadzi do problemów z samooceną, braku poczucia bezpieczeństwa oraz trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z innymi. Odrzucenie może prowadzić do rozwoju negatywnych emocji, takich jak lęk, smutek, frustracja, a także do problemów z regulowaniem emocji, co w przyszłości może skutkować trudnościami w relacjach społecznych (Plopa, 2011).

Plopa podkreśla, że postawa akceptacji-odrzucenia nie jest absolutna, ale raczej rozciąga się na skali, w której rodzice mogą okazywać różne stopnie akceptacji lub odrzucenia. Na jednym końcu skali znajduje się pełna akceptacja, zaś na drugim – całkowite odrzucenie. W praktyce rodzice mogą oscylować pomiędzy tymi dwoma biegunami w zależności od sytuacji wychowawczej, poziomu stresu, emocji oraz zrozumienia potrzeb dziecka (Plopa, 2011).



Postawa nadmiernie wymagająca charakteryzuje się nadmiernym naciskiem na wysokie standardy i oczekiwania wobec dziecka, które mogą przekraczać jego aktualne możliwości rozwojowe. Plopa podkreśla, że nadmiernie wymagająca postawa rodzicielska wiąże się z nadmierną kontrolą, krytyką oraz brakiem elastyczności w reagowaniu na potrzeby dziecka, co może prowadzić do szeregu negatywnych skutków emocjonalnych i społecznych. W postawie nadmiernie wymagającej rodzice stawiają dziecku bardzo wysokie wymagania, często nierealistyczne w kontekście jego wieku, rozwoju emocjonalnego i intelektualnego. Oczekują od niego perfekcyjnych wyników w nauce, zachowaniach społecznych, a także spełnienia określonych standardów moralnych. Ta presja może być szczególnie intensywna w rodzinach, w których rodzice mają duże ambicje wobec swojego dziecka, często porównując je do rówieśników i wymagając osiągnięć na poziomie wykraczającym poza jego zdolności (Plopa, 2011). Rodzice o nadmiernie wymagającej postawie przejawiają tendencję do kontrolowania każdego aspektu życia dziecka. Każda decyzja, którą podejmuje dziecko, jest dokładnie monitorowana i oceniana. Takie rodzicielstwo może prowadzić do braku przestrzeni dla dziecka na samodzielność, wyrażanie swoich opinii i rozwijanie poczucia własnej autonomii. W postawie nadmiernie wymagającej krytyka jest obecna w niemal każdej sytuacji. Nawet drobne błędy i niedociągnięcia są dostrzegane, a dziecko nie jest w stanie zaspokoić oczekiwań rodziców, co może prowadzić do poczucia niedoskonałości i braku akceptacji. Dziecko, które nie spełnia wymagań rodziców, może poczuć się odrzucone lub niekochane. Ta postawa nadmiernie cechuje się również brakiem elastyczności w podejściu do potrzeb dziecka. Rodzice nie uwzględniają jego emocji, indywidualnych trudności czy zmieniających się potrzeb rozwojowych. Dziecko może czuć, że nie ma przestrzeni do wyrażania siebie i rozwoju we własnym tempie.

Postawa autonomii, według Plopy opiera się na udzielaniu dziecku przestrzeni do samodzielnego podejmowania decyzji, wyrażania swojej tożsamości i rozwijania zdolności do radzenia sobie z wyzwaniami życia codziennego. Dziecko ma prawo do popełniania błędów, ale rodzice pomagają mu zrozumieć, jakie będą skutki tych decyzji. Dzięki temu dziecko uczy się, jak podejmować odpowiedzialność za swoje wybory. Postawa autonomii jest szczególnie istotna, ponieważ sprzyja rozwojowi niezależności, odpowiedzialności i zdolności do podejmowania decyzji, co ma bezpośredni wpływ na późniejsze dorosłe życie. Rodzice aktywnie wspierają dziecko w dążeniu do niezależności. Nie chodzi o całkowite oderwanie dziecka od rodziców, lecz o umożliwienie mu podejmowania decyzji w różnych aspektach życia, co sprzyja rozwijaniu odpowiedzialności za swoje czyny. Rodzice działają jako



przewodnicy, którzy oferują wsparcie, ale nie przejmują w pełni kontroli nad decyzjami dziecka. Kluczowym elementem postawy autonomii jest dialog. Rodzice stosujący tę postawę starają się słuchać dziecko, zrozumieć jego potrzeby. Komunikacja jest dwustronna: dziecko czuje się wysłuchane i ma możliwość wyrażenia swoich opinii. Rodzice, którzy wykazują autonomię, nadal ustalają zasady i ograniczenia, jednak robią to w sposób wyważony. Granice te są wyjaśniane dziecku, aby rozumiało, dlaczego pewne zasady są ważne, a nie są postrzegane jako narzucenie woli rodziców. Postawa autonomii rozumie również potrzebę dziecka do nawiązywania kontaktów towarzyskich, również z płcią przeciwną, adekwatnych do etapu rozwojowego (Plopa, 2011).

Postawa niekonsekwentna w ujęciu Plopy jest jednym z typów postaw rodzicielskich, który może mieć negatywny wpływ na rozwój dziecka, zarówno w kontekście emocjonalnym, jak i społecznym. Plopa charakteryzuje tę postawę jako brak stabilności w reakcjach rodziców wobec dziecka, co może prowadzić do zamieszania u dziecka w kwestii granic, zasad i oczekiwań. Rodzic nie utrzymuje spójności w swoich działaniach i reakcjach wobec dziecka. Na przykład, w jednym przypadku mogą wyrażać zgodę na określone zachowanie, a w innym całkowicie je odrzucać. Tego typu postawa może powodować, że dziecko nie ma pewności co do tego, jakie zachowania są akceptowane. Nastrój i samopoczucie rodzice z dużym stopniem wpływają na jego reakcje i decyzje, co wpływa na postrzeganie przez dziecko rodzica jako zmiennego i niestabilnego. Dziecko niechętnie podejmuje próby dialogu i dystansuje się emocjonalnie (Plopa, 2011).

Rodzice przejawiający postawę nadmiernie ochraniającą, przejawiają wysoką troskliwość, kontrolowanie dziecka oraz chronią je przed wszelkimi trudnościami, co może prowadzić do braku rozwoju samodzielności, poczucia odpowiedzialności oraz do problemów w adaptacji społecznej dziecka. Często ingerują w życie dziecka w sposób nadmierny i nieadekwatny do sytuacji. Próbuje chronić dziecko przed każdym zagrożeniem, problemem czy trudnością, nawet w sytuacjach, w których dziecko mogłoby poradzić sobie samodzielnie. Tego typu postawa charakteryzuje się brakiem zaufania do zdolności dziecka do radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Dziecko wychowywane w atmosferze nadmiernego chronienia nie ma okazji do samodzielnego podejmowania decyzji czy rozwiązywania problemów. Rodzice nie dają mu przestrzeni do nauki i rozwoju swoich umiejętności życiowych. Brak samodzielności w podejmowaniu decyzji może prowadzić do niskiego poczucia własnej wartości oraz braku pewności siebie w dorosłym życiu. Dziecko może być traktowane jak istota niezdolna do poradzenia sobie w świecie, a rodzice nie dopuszczają myśli, że dziecko ma prawo do



popęlniania błędów i uczenia się na nich. Ta postawa rodzi silną więź emocjonalną między rodzicami a dzieckiem, jednak prowadzi ona do nadmiernej zależności dziecka od rodziców (Suwalska – Barancewicz, 2013).

Plopa wskazuje, że postawy rodzicielskie mają bezpośredni wpływ na zachowanie dziecka. Dzieci wychowywane w atmosferze miłości, akceptacji i bezpieczeństwa wykazują większą otwartość na innych, są bardziej empatyczne i lepiej radzą sobie w relacjach społecznych. Z kolei dzieci wychowane w rodzinach, gdzie dominują postawy autorytarne lub obojętne, mogą przejawiać większą agresywność, izolację emocjonalną lub problemy z samooceną. Według Plopy, idealna postawa rodzicielska nie polega na bezwarunkowej akceptacji, ale na utrzymaniu równowagi pomiędzy akceptacją a wymaganiami wychowawczymi. Rodzice powinni akceptować dziecko takim, jakie jest, ale również wyznaczać odpowiednie granice i standardy zachowań. Akceptacja, gdy jest połączona z konstruktywną kontrolą i ustaleniem granic, sprzyja prawidłowemu rozwojowi dziecka (Plopa, 2011).

Plopa zauważa, że postawy rodzicielskie mogą się zmieniać w odpowiedzi na zmiany w życiu rodziny, zmiany w rozwoju dziecka, a także na podstawie doświadczeń rodziców. Ważnym elementem jest tu refleksyjność rodziców nad swoimi działaniami wychowawczymi oraz gotowość do modyfikowania swoich postaw, jeśli dostrzegają, że nie sprzyjają one rozwojowi dziecka (Plopa, 2011).

1.4.4 Funkcje postaw rodzicielskich i ich wpływ na zachowanie rodziców

Postawy rodzicielskie pełnią szereg fundamentalnych funkcji w procesie wychowawczym, oddziałując zarówno na rozwój dziecka, jak i na zachowanie samych rodziców. Mają one znaczący wpływ na osobowość i rozwój emocjonalny dziecka, kształtowanie więzi rodzinnych, a także na sposób, w jaki rodzice realizują swoje funkcje wychowawcze.

Odpowiednie reakcje i postawy rodziców umożliwiają dziecku rozwój poczucia własnej wartości oraz zrozumienia swojej roli w strukturze rodziny i w konsekwencji w społeczeństwie. Rodzice, którzy wykazują akceptację, zrozumienie oraz szacunek dla indywidualności i autonomii dziecka, wspierają budowanie pozytywnego obrazu siebie u dziecka, co z kolei wpływa na jego późniejsze zachowania społeczne i relacje interpersonalne. Dziecko interpretuje swoje doświadczenia z rodzicami i antycypuje je na doświadczenia w innych



ludźmi (Brzezińska, 2000). Rodzice, jako pierwsi nauczyciele, wprowadzają dziecko w zasady współżycia społecznego. Dlatego właśnie postawy rodzicielskie wywierają tak istotny wpływ na proces socjalizacji dziecka, który obejmuje przyswajanie norm społecznych i wartości kulturowych. Dziecko, które ma negatywny obraz samego siebie, czuje się na tyle niepewnie, że nie jest w stanie przystosować się do otoczenia. Poprzez postawy takie jak akceptacja, wsparcie, ale także ustalanie granic i norm, rodzice kształtują się zachowania społeczne dziecka, poczucie odpowiedzialności, umiejętność współpracy, okazywanie szacunku innym ludziom oraz umiejętności rozwiązywania konfliktów. W klimacie akceptacji i bezwarunkowej miłości, dziecko buduje poczucie „bycia godnym” i wiarę we własne możliwości. Rodzice nie kształtują osoby, ich rola polega na pomaganiu dziecku w stawaniu się samodzielnym, odkrywaniu siebie samego. Przekazują normy, wartości i zasady, które umożliwią dziecku życie w społeczeństwie (Pecyna, 1998).

Rodzicielskie postawy mają także kluczowe znaczenie w rozwoju emocjonalnym. Poprzez modelowanie reakcji na stres, trudności i konflikty, rodzice uczą dziecko efektywnych sposobów radzenia sobie z emocjami, ich rozumienia oraz wyrażania. Właściwe postawy wychowawcze, takie jak ciepło, empatia i akceptacja, sprzyjają rozwojowi zdrowych mechanizmów radzenia sobie z emocjami, co ma istotny wpływ na zdolność dziecka do regulowania swoich reakcji w sytuacjach trudnych.

Postawy rodzicielskie bezpośrednio wpływają na wybór strategii wychowawczych. Rodzice o postawach autorytarnych mogą preferować restrykcyjne metody wychowawcze, takie jak kary, podczas gdy rodzice wykazujący postawy bardziej akceptujące i wspierające mogą skłaniać się ku formom wychowania opartym na rozmowie i wzajemnym szacunku. Postawy te determinują sposób reagowania rodziców na potrzeby dziecka, ustalanie zasad i granic oraz wspieranie rozwoju umiejętności życiowych dziecka.

Postawy rodzicielskie są również kluczowe w kontekście budowania więzi emocjonalnej między rodzicami a dzieckiem. Poprzez okazywanie miłości, wsparcia, troski oraz adekwatne reagowanie na potrzeby dziecka, rodzice kształtują poczucie bezpieczeństwa i zaufania. Dziecko, które doświadcza bezwarunkowej akceptacji i ciepła ze strony rodziców, rozwija poczucie stabilności emocjonalnej oraz otwartości na budowanie relacji interpersonalnych, jednocześnie wyznaczając pozycję dziecka w rodzinie. Gwarantuje ona respektowanie dziecka, traktując je jako pełnoprawnego członka rodziny, którego potrzeby i prawa są szanowane, równocześnie uwzględniając potrzeby innych członków rodziny.



Reasumując, właściwe postawy sprzyjają konstruktywnym interakcjom i zdrowemu rozwojowi dziecka, natomiast niewłaściwe mogą prowadzić do problemów w relacjach rodzinnych oraz zakłócić proces wychowawczy (Ziemska, 1975).



Rozdział 2. Pozytywna Dyscyplina jako metoda wychowawcza kształtująca postawy rodzicielskie

2.1 Dyscyplina i jej rodowód

W rozumieniu potocznym dyscyplina kojarzy się z zasadami, egzekwowaniem reguł, byciem stanowczym, surowym, kontrolującym i wymagającym. Wielu rodziców utożsamia to pojęcie z karami albo uważa, że sposobem na osiągnięcie dyscypliny jest właśnie stosowanie kar. Tymczasem słowo „dyscyplina”, pochodzące od „disciplus” lub „disciplini” w języku łacińskim oznacza osobę, która podąża za prawdą, zasadami lub nauczycielem (Nelsen, 2015).

Kwestia dyscypliny w stosunku do dzieci i młodzieży ma wiele wymiarów, w tym wymiar kulturowy. Jeżeli weźmiemy pod uwagę ostatnie pięćdziesięciolecie, to pojawiała się w nim tendencja do permisywności w wychowaniu. Najwyraźniej ta tendencja ujawniała się w amerykańskiej doktrynie pedagogicznej - wychowaniu bez frustracji (non frustrated child). Z czasem jednak coraz wyraźniej okazywało się, że wychowywanie kogokolwiek bez jasnych wymagań i dyscypliny nie prowadzi do sukcesów. Jest to widoczne zarówno na poziomie jednostek, jak i na poziomie grup.

2.2 Geneza Pozytywnej Dyscypliny i jej związki z psychologią pozytywną

Pozytywna dyscyplina to model wychowawczy bazujący na pozytywnym uczeniu się, zarówno rodzica (umiejętności rodzicielskich) oraz dziecka przez rodzica (podążanie za rodzicem). Przedmiotem jej zainteresowania, zgodnie z psychologią pozytywną, jest osiągnięcie dobrostanu, a rolą rodzica wychowanie i kształcenie dziecka do „dobrego życia”. Zamiast skupiać się na słabościach, przenosi ciężar wychowawczy na potencjał i możliwości dziecka (Trzebińska, 2008, s. 21).

Metoda ta powstała w Stanach Zjednoczonych w latach 80-tych, jako zbiór narzędzi opracowanych przez psycholożkę Jane Nelsen. Swój model oparła ona na wieloletnim doświadczeniu w pracy akademickiej oraz gabinetowej oraz na fundamencie psychologii indywidualnej Alfreda Adlera i Rudolfa Dreikursa. U podstaw metody leży adlerowskie założenie, że każdy człowiek, również dziecko, posiada podstawowe potrzeby: przynależności i znaczenia. Każda jednostka chce poczuć jedność ze światem oraz innymi ludźmi, czyli tzw. „poczucie społeczne”.



Alfred Adler był austriackim pedagogiem społecznym, lekarzem, psychiatrą oraz psychologiem, jednym z uczniów Zygmunta Freuda. Odrzucił ideę swego nauczyciela, jakoby libido spełniało wiodącą rolę w kształtowaniu się i funkcjonowaniu osobowości. Adler głosił wyższość uwarunkowań społecznych nad biologicznymi, równocześnie podkreślając, że każdy człowiek determinowany jest indywidualnie. Nazywał stworzony przez siebie nurt „wolną psychoanalizą”, a z czasem psychologią indywidualną. Adler określał swój kierunek jako indywidualny, ewolucyjny i wartościujący. Każda jednostka ludzka, mimo zasadniczych prawidłowości, realizuje je w sposób niepowtarzalny i możliwy do zrozumienia tylko przy uwzględnieniu jej indywidualności. Z jego koncepcją kojarzą się poczucie wspólnoty, kompleks niższości, dążenie do mocy oraz kompensacja (Adler, 1986).

Według Adlera jedynym wyznacznikiem postępowania powinno być poczucie wspólnoty, które kształtuje się u dziecka już od drugiego roku życia. Kluczową rolę w tym procesie pełni matka, a jej zadaniem jest przygotowanie dziecka do zrozumienia poczucia społecznego. Na bazie uczucia między matką a dzieckiem, modeluje się pierwsze poczucie wspólnoty, które pozwala dziecku przejść do kolejnej fazy rozwoju, jaką jest budowanie pozytywnego stosunku do ojca, a następnie do społeczeństwa. Brak tego poczucia wspólnoty jest dla człowieka trudnością nie do przewyciężenia na wszystkich kolejnych etapach życia. Dziecko jako istota społeczna buduje własny obraz oraz przekonania o świecie w oparciu o to jak postrzegają je ludzie. Dlatego jego podstawowym celem jest potrzeba przynależności. Chcąc tę potrzebę zrealizować, czasem obiera nieadekwatną drogę (Nelsen, 2015). Rola wychowawcza polega na obserwowaniu dziecka w jego sile twórczej i w razie błędnego kształtowania, na torowaniu poprawnej drogi. Polega to głównie na wzbudzaniu współpracy i zainteresowania innymi ludźmi. W zadaniu tym pomaga założenie, że dziecko chce współpracować i warto traktować je jako partnera, któremu należy oddawać sprawczość, adekwatną do wieku. W przeciwnym wypadku, kiedy dziecko nie rozwine poczucia wspólnoty, będzie miało przekonanie o własnej niepełnowartościowości, które wyraża się jako „postawa wahająca się” i „wymykanie się” (Adler, 1986, s. 52). Rodzice i nauczyciele uczą dzieci podstawowych kompetencji społecznych i umiejętności życiowych. Należy dawać dzieciom okazję do samodzielności i zaradności, która da im możliwość współpracy w grupie. Dzieci gotowe, by pomagać innym, nabywają poczucia wspólnoty. Dzieci, które nie czują się w żaden sposób połączone, mogą odczuwać ból samotności, wykluczenia, odrzucenia i brak przyjaźni. (Artykuł Brian White). W swoich sugestiach Adler zawarł między innymi, że dorośli powinni zdobywać miłość dziecka, ponieważ jest ona największą gwarancją sukcesu



wychowawczego. Wiąże się to z odrzuceniem opresyjnych metod, wywołujących strach. Dzieci nie powinny bać się swoich nauczycieli. Dorośli powinni oferować dzieciom konkretne wybory, które umożliwiają im pewną swobodę decyzji (White, 2023).

Zachowanie dziecka zależy od kontekstu, w jakim się znajduje. Wzrastając w rodzinie i społeczeństwie, dziecko tworzy swoje przekonania na temat siebie, innych ludzi i świata. Na ich podstawie podejmuje decyzje. Rodzice powinni skupić się na zadaniu, polegającym na kształtowaniu w dzieciach następujących kluczowych przekonań: „jestem zdolny i kompetentny”, „jestem ważny i potrzebny”, „mam wpływ na to, co się ze mną dzieje” oraz umiejętności interpersonalnych, rozumienia własnych emocji, sprawczości oraz podejmowania decyzji (Glen, Nelsen, 2000).

Kompleks niższości Adler wiąże z byciem człowiekiem, gdyż rodząc się jesteśmy bezradni i zależni od opieki rodziców (Adler, 1986). Dziecko żyjące w cieniu rodziców, którzy są silniejsi, mądrzejsi oraz bardziej decyzyjni, nabiera przekonania o własnej niższości. Jest to szczególnie widoczne u dzieci, którym rodzice zwracają uwagę na ich słabości, zamiast koncentrować się na ich potencjale (Kozielecki, 1994). Adler uważał, że wrodzone poczucie niższości może prowadzić do poczucia wyobcowania i niezadowolenia z siebie. Jednocześnie siłą napędową człowieka jest bezustanne dążenie do przewyciężania tego kompleksu niższości i dążenie do doskonałości. Naturalnym jest popełnianie błędów na tej drodze i ciągła nauka samorealizacji. Dziecko mające głębokie poczucie niższości, ma tendencje do nieśmiałości, „stanów wzburzenia”, stałego napięcia w sferze emocji i działania (Adler, 1986). Podejmuje próby rozwiązywania trudnych sytuacji, jednak robi to w sposób społecznie niedozwolony lub nieskuteczny. Każde dziecko nieświadomie dąży do zaspokojenia poczucia przynależności do rodziny oraz bycia jej ważnym członkiem. Jego zachowania koncentrują się na osiągnięciu tego celu. Czasem stosuje błędne strategie, które sprawiają, że dla rodzica jego zachowanie jest trudne, niewłaściwe czy „niegrzeczne”.

Ważnym założeniem psychologii indywidualnej jest koncepcja sposobu, w jaki jednostka radzi sobie z trudnościami życiowymi i podejmuje decyzje. Adler opracował własną metodę terapii, która koncentrowała się na identyfikowaniu i zmianie przekonań, a w konsekwencji postaw.

Adler zdawał sobie sprawę z ogromnego trudu z jakim mierzą się rodzice i nauczyciele w procesie wychowywania dzieci, dlatego założył sieć poradni psychologicznych, działających przy szkołach. Dzieci „trudne” definiował jako te, które przez dłuższy czas nie wykazują chęci



do współpracy. Jest to efektem niewystarczającego poczucia wspólnoty, które nie zostało im zapewnione w rodzinie. Do postaw biernych zaliczał tu bycie leniwym, zależnym, nieśmiałym, bojaźliwym oraz kłamliwym, natomiast za niewłaściwe postawy czynne uznawał niecierpliwość, wybuchowość, skłonność do afektów, okrucieństwo, żądze władzy, nierespektowanie norm społecznych: kłamstwo, kradzieże oraz bójki (Adler, 1986).

Metodę adlerowską kontynuował jego uczeń i współpracownik, amerykański psychiatra Rudolf Dreikurs. Konkretnie techniki przełożył on na warunki szkolne, najpierw w Wiedniu w latach 20-tych, a następnie w Stanach Zjednoczonych. Dreikurs wprowadził wiele innowacji, które umożliwiły pragmatyczne wdrożenie idei Adlera, zachowując przy tym ich zgodność z jego pierwotnymi założeniami. Rozpowszechnił ideę grupy wsparcia dla rodziców, nauczycieli, spotkań rodzinnych, a także spotkań w szkołach (Mendel, 2022). W praktycznym ujęciu, nauczane przez niego teorie sprowadzały się one do następujących założeń:

1. Każde dziecko dąży do zaspokojenia swojej potrzeby przynależności i znaczenia, czasami obierając błędne strategie, nazywane przez rodziców „złym zachowaniem”
2. Zadaniem rodzica i wychowawcy jest budowanie długofalowej relacji z dzieckiem, która daje dziecku poczucie wartości i zaspokaja jego najważniejsze potrzeby
3. Najbardziej pożądana postawa wychowawcza łączy w sobie bycie życzliwym i stanowczym (model demokratyczny)
4. Dzieci są chętne do współpracy, zwłaszcza jeśli traktuje je się z szacunkiem
5. Kary prowokują złe zachowanie dzieci i uderzają w samoocenę oraz poczucie własnej wartości.

Amerykańskie psycholożki i terapeutki rodzin: Jane Nelson oraz Lynn Lott w latach 80-tych XX wieku poczyniły kolejne kroki nad wprowadzeniem adlerowskich założeń w życie. Lott, która prowadziła warsztaty dla rodziców i opiekunów, napisała pierwszy „Podręcznik umiejętności rodzicielskich”. Z kolei Nelsen prowadziła finansowany przez Państwo projekt: ACCEPT (*Adlerian Counseling Concepts for Encouraging Parents and Teachers*), inspirowany psychologią Adlera (Nelsen, 2023). W 1981 r. napisała i wydała pierwszą z serii książek *Pozytywna Dyscyplina*, która w sposób praktyczny przedstawiała nauczane metody wraz z przykładami umożliwiającymi przełożenie ich na codzienne życie. Jako edukatorki, Nelsen i Lott, prowadziły warsztaty dla rodziców oraz kontynuowały wydawanie książek dotyczących Pozytywnej Dyscypliny, dostosowanych do wszystkich etapów rozwojowych



dzieci (pierwsze lata życia, okres przedszkolny, szkolny oraz adolescencję). Obecnie Pozytywna Dyscyplina jest metodą znaną na całym świecie, a warsztaty dla rodziców oraz nauczycieli są prowadzone w 90 krajach, przez przeszkolonych edukatorów.

2.3 Główne założenia Pozytywnej Dyscypliny

Założenia Pozytywnej Dyscypliny opierają się na następujących 5 filarach (Nelsen, 2015):

1. Poczucie przynależności i znaczenia wzbudza w dzieciach przekonanie, że są ważne w rodzinie i społeczności.
2. Postawa rodzica jest pełna życzliwości/uprzejmości i jednocześnie stanowcza.
3. Pozytywna Dyscyplina jest skuteczna długofalowo, nie skupia się na natychmiastowym rozwiązaniu problemu, tylko korzysta z narzędzi budujących trwałą relację i współpracę.
4. Uczy dzieci kompetencji życiowych i społecznych, takich jak samodzielność, podejmowanie decyzji, szukanie rozwiązań czy współpraca z innymi.
5. Zadaniem rodziców jest zachęcać dzieci do odkrywania swoich zdolności, kompetencji i autonomii.

Zbudowanie w dziecku poczucia przynależności i znaczenia jest możliwe dzięki stworzeniu z nim relacji, opartej na miłości i szacunku. Poczucie więzi przekłada się na to jak dziecko zachowuje się w środowisku domowym, rówieśniczym i szkolnym. Czasem nam się wydaje, że dzieci robią nam na złość lub specjalnie zachowują się źle. W rzeczywistości wg. Adlera próbują tylko zaspokoić swoje najważniejsze potrzeby – przynależności i znaczenia. Problem leży w tym, że dzieci są świetnymi obserwatorami, ale złymi strategiami. Obserwując rzeczywistość, budują przekonania (np. jestem ważny, gdy zwracają na mnie uwagę), a następnie obierają strategię zachowania, które mają im zapewnić przynależność i znaczenie (np. domagają się ciągłej uwagi). Niestety, te strategię są nieskuteczne (błędne), ponieważ dzieci nie otrzymują tego, czego pragną. Według Adlera to, co obserwujemy (zachowanie), to tylko wierzchołek góry lodowej. Za zachowaniami stoją przekonania, które dzieci budują między 4 a 5 rokiem życia. Dzieci obserwują, wyciągają wnioski i wybierają strategię. Przykładem może być taka sytuacja: dziecko widzi, jak mama przytula płaczącego braciszka-niemowlę. Myśli: „Mama go przytula kiedy płacze. Ja też potrzebuję miłości i przytulenia, więc



gdy będę płakał, to mama przytuli mnie tak, jak jego.” Dlatego dziecko zachowuje się jak niemowlę: płacze, marudzi, domaga się butelki z mlekiem itp. W konsekwencji wywołuje złość i frustrację rodzica, a jego potrzeba przynależności nie zostaje zaspokojona. Wzmacnia zatem swoje zachowanie, czekając na reakcję rodziców.

Rysunek 6

Model góry lodowej: błędne strategie



Źródło: „Przewodnik dla edukatorów rodziców”, L. Lott, J. Nelsen, 2020, s. 154.

Pozytywna Dyscyplina nazywa te zachowania „błędymi strategiami” i uczy rodziców jak właściwie reagować, żeby ich nie wzmacniać. Dreikurs podzielił je na 4 kategorie:

1. Nadmierna uwaga
2. Władza
3. Zemsta
4. Brak wiary

Standardowe reakcje rodziców oraz rekomendowane przykłady zachowań, prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1

Błędne strategie

	CEL DZIECKA	RODZIC CZUJE	RODZIC ZAZWYCZAJ REAGUJE	ODPOWIEDŹ DZIECKA	PRZEKONANIE DZIECKA	RODZIC POWINIEN ZAREAGOWAĆ
UWAGA	Zwrócić na siebie uwagę	Irytację rozdrażnienie złość poczucie winy	Tłumaczy, namawia, przypomina, wyręcza dziecko, zaczyna się nim zajmować	Na pewien czas przestaje, ale wkrótce zachowuje się tak samo lub podobnie	Jestem ważny (przynależę) tylko kiedy rodzic darzy mnie szczególną uwagą, zajmuje się mną	Zauważyć dziecko, zaangażować je Umówić się z na specjalny czas 1:1 Przytulić, pogłaskać, spojrzeć Powiedzieć: „widzę Cię”, „słyszę Cię” Dać dziecku zajęcie/zadanie Unikać specjalnego traktowania
WŁADZA	Decydować, nie pozwolić sobą rządzić	Zagrożenie Wyzwanie do walki Poczucie wygranej lub porażki	Walczy lub poddaje się	Nasilenie zachowania Buntownicza uległość Bierna władza Manifestacja wygranej	Jestem ważny (przynależę) kiedy kontroluję sytuację i jestem „szefem”	Wycofać się z walki Dać dziecku wybór w ograniczonym zakresie Zadawać pytania Zapytać o pomysł, opinię Poprosić o pomoc Ustalić wspólny plan Zachęcać Postawa życzliwa i stanowcza jednocześnie
ZEMSTA	Zemścić się, zrewanżować się	Zranienie Ból Zawód Niedowierzenie Oburzenie	Szuka rewanżu, mści się	Zemsta, ranienie innych Niszczenie przedmiotów Nasilenie tego samego zachowania albo podobnej metody	Wydaje mi się, że nie przynależę Czuję się zraniony, więc będę ranić innych Nikt mnie nie kocha Nikt mnie nie lubi	Wyjść z koła zemsty Uznać i nazwać uczucia dziecka Skupić się na dziecku, zakładając jego pozytywne intencje Unikać kary i zemsty Uważnie słuchać Wyrazić troskę, wspierać Przeprosić jeśli sprawił cierpienie
BRAK WIARY	Poddać się i mieć spokój	Brak nadziei Bezradność Bezsilność	Poddaje się Wyręcza dziecko Udziela zbędnej pomocy	Dalsze wycofanie się Bierność Brak poprawy Rezygnacja z działania	Nie wierzę w to, że mogę przynależę Jestem beznadziejny i nieudolny Nie ma sensu próbować, bo i tak mi się nie uda	Nie spisywać dziecka na straty Pokazać, że w nie wierzy, zachęcać Nie wyręczać Doceniać każdą małą próbę działania Skupić się na mocnych stronach Uczyć umiejętności Pokazać w małych krokach Przypominać sukcesy Nie poddawać się Wykorzystać zainteresowania i wzmocnić je

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: (Nelsen, 2018, s. 180).



Rodzice często oscylują między postawą surową i autokratyczną, a nadmierną uległością w stosunku do dziecka, z obawy przed wyrządzeniem mu jakiegokolwiek krzywdy. Pozytywna Dyscyplina neguje zarówno nadmierną kontrolę, jak i zbytnią pobłażliwość. Opiera się natomiast na rodzicielstwie uprzejmym (życzliwym) i stanowczym. Bycie uprzejmym dla dziecka, czyli okazywanie mu szacunku, empatii i kierowanie się dobrymi intencjami, łączy się ze stanowczym wypracowywaniem zasad, reguł współpracy i egzekwowaniem umów. Wielu rodzicom stanowczość kojarzy się z surowością, kontrolą oraz karami. W Pozytywnej Dyscyplinie stanowczy rodzic ma prawo wyznaczać granice, odmówić dziecku oraz podejmować decyzje. Robi to jednak z szacunkiem, bez naruszania godności dziecka, dostrzegając jego emocje i potrzeby. Nie narzuca swojej woli metodami siłowymi, ale jest liderem i oparciem, które daje dziecku poczucie bezpieczeństwa. Życzliwość nie oznacza chronienia dziecka przed wszelkimi trudnościami, ale raczej dawanie mu wsparcia w samodzielności i stawianiu im czoła. Rodzic jako dorosły, posiadający większe doświadczenie i dojrzałość powinien zapewnić dziecku przewodnictwo, przy jednoczesnym okazaniu szacunku i życzliwości (Nelsen, 2015). W Pozytywnej Dyscyplinie każde dziecko ma prawo do godności i szacunku, traktowania go jako pełnowartościowego członka rodziny. Dlatego metody wychowawcze, które opierają się na dominacji i sile rodzica (kary, upokarzanie, zmuszanie, itp.) są odrzucane.

Tradycyjne metody wychowawcze są zazwyczaj skuteczne, jednak działają krótkofalowo, tu i teraz, pod warunkiem, że dziecko wie, że za określone zachowanie może je spotkać kara lub nagroda. Są one zatem regulowane motywacją zewnętrzną. Pozytywna Dyscyplina kładzie nacisk na budowanie więzi między dzieckiem a rodzicem zgodnie z przekonaniem, że „relacja między dzieckiem a rodzicem jest święta” (Neufeld, Gabor, 2016, s.199). Jedną z najważniejszych zasad tej metody wychowawczej brzmi: nawiąź relację zanim naprawisz sytuację. Zbudowanie więzi z dzieckiem jest fundamentem współpracy. Bycie z dzieckiem, spędzanie z nim jakościowego czasu, uważne słuchanie, daje możliwość dostrzeżenia, co leży u podstaw zachowania, a w efekcie umożliwia bardziej trafne i skuteczne reagowanie. Kiedy dziecko czuje, że jest słuchane, że jego emocje i potrzeby są zauważane, wzrasta jego poczucie bezpieczeństwa i zaufania. Relacja oparta na wzajemnym szacunku i otwartości sprawia, że dziecko chętniej reaguje na wskazówki dorosłego i jest bardziej skłonne do współpracy. Dobra relacja jest podstawą efektywnej współpracy, a bez niej próba rozwiązania problemu może być niemożliwa przez bunt czy opór.



Czwarty filar Pozytywnej Dyscypliny koncentruje się na kształtowaniu kompetencji życiowych i społecznych u dzieci. Rodzic angażuje dzieci w proces nauki umiejętności, które są niezbędne do radzenia sobie z bieżącymi wyzwaniami. W ten sposób już od najmłodszych lat przystosowuje dziecko do życia w społeczeństwie. Do kluczowych umiejętności należą tutaj: samodzielność, szukanie rozwiązań, podejmowanie decyzji, odpowiedzialność, współpraca z innymi, rozwijanie kompetencji społecznych oraz inteligencji emocjonalnej. Zadaniem rodzica jest stwarzać dziecku okazje do uczenia się, dawać mu prawo do popełniania błędów i wyciągania wniosków, zachęcać do podejmowania samodzielnych prób radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami. Przykładem może być sytuacja, kiedy czterolatek wychodząc do przedszkola chce sam się ubrać. Rodzic może go wyręczyć, zapinając suwak czy ubierając mu buty albo pozwolić dziecku podjąć samodzielną próbę. Kluczowe pytanie brzmi: jakiej umiejętności moja reakcja nauczy dziecko? Czy ubierając mu buty, nauczę go jakiegokolwiek umiejętności, na której mi zależy?

Akceptowanie dziecka i dawanie mu autonomii to kluczowe elementy, które wpływają na rozwój jego możliwości, zarówno w zakresie kompetencji emocjonalnych, społecznych, jak i poznawczych. Dziecko, które jest akceptowane, czuje się kochane i szanowane. Może wyrażać siebie w sposób autentyczny, bez obawy, że zostanie odrzucone. W rezultacie, rozwija poczucie własnej wartości, co pozytywnie wpływa na jego pewność siebie i gotowość do podejmowania nowych wyzwań, samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Autonomia pozwala dzieciom na wyrażanie swoich preferencji, wybór działań i odpowiadanie za konsekwencje swoich decyzji, co rozwija ich zdolność do podejmowania świadomych i odpowiedzialnych wyborów. Rolą rodzica jest zachęcać dziecko do odkrywania swojego potencjału, przez dawanie mu swobody adekwatnej do etapu rozwojowego. Równowaga między wsparciem a pozwoleniem na niezależność jest tutaj kluczowa.

Pozytywna dyscyplina jest metodą bardzo praktyczną, przełożoną na 52 konkretne narzędzia, możliwe do wykorzystania przez rodziców w codziennym życiu. W dalszej części pracy przedstawię najważniejsze z nich, których rodzice uczą się podczas warsztatów.

2.4 Metody pracy: wybrane narzędzia stosowane podczas warsztatów dla rodziców

Warsztaty dla rodziców prowadzone są przez edukatorów Pozytywnej Dyscypliny według certyfikowanego programu PDA Association. Kurs, będący przedmiotem badań



niniejszej pracy był współprowadzony przez 2 edukatorki, posiadające kilkuletnie doświadczenie.¹

Adresaci warsztatów: rodzice, którzy mają trudności wychowawcze lub chcą rozwijać swoje kompetencje. Uczestnicy poszukują wskazówek, żeby poradzić sobie z codziennymi wyzwaniem, takimi jak: niechęć dzieci do współpracy, brak samodzielności, wybuchy złości, kłótnie, kłamstwa, bunt, niskie poczucie własnej wartości, brak motywacji do nauki, trudności w kontaktach z rówieśnikami, zaniedbywanie obowiązków, ignorowanie poleceń, słabe relacje z rodzicami, nadużywanie internetu, agresywne zachowania, itp.

Metody pracy: program realizowany jest w formie cyklu warsztatów. Podczas zajęć stosuje się praktyczne ćwiczenia oparte na następujących metodach: odgrywanie ról, scenek, drama, autorefleksja, kierowana wizualizacja, powrót do wspomnień z dzieciństwa, wymiana doświadczeń, testowanie wzorcowych komunikatów, zamiana ról, burza mózgów, diady, triady, praca zespołowa, prezentacja, tworzenie notatek, rysowanie, wsparcie w modelu „rodzice pomagają rodzicom”. Ważne jest, żeby rodzice ogrywający scenki i wcielający się w role dzieci, wczuli się w to, co w danym momencie mają ochotę zrobić, w odpowiedzi na to, czego doświadczają w ćwiczeniu.

Cel programu: wspieranie rodziców w procesie wychowawczym, poprzez dostarczenie konkretnych narzędzi możliwych do zastosowania w praktyce. Warsztaty mają nauczyć rodziców skutecznie radzić sobie z codziennymi trudnościami, zrozumieć, akceptować i wzmacniać swoje dzieci, wspierać ich naturalny potencjał, wychowywać je na kompetentnych, pewnych siebie, odpowiedzialnych i samodzielnych dorosłych. Udział w zajęciach pozwala rodzicom realnie ocenić własne kompetencje, stosowane dotychczas postawy oraz uświadomić sobie konieczne zmiany. Jednocześnie daje wsparcie i motywację do rozwoju osobistego. Forma warsztatów pozwala na bieżąco ćwiczyć i korygować stosowanie nowopoznanych metod. Przerwy między zajęciami dają możliwość testowania metod w domu i dzielenia się feedbackiem w grupie uczestników. Celem warsztatów jest zmiana sposobu, w jaki rodzice rozumieją i reagują na zachowanie dzieci, przesuując ich orientację z karania na szacunek i rozwiązywanie konfliktów. Stosowane techniki wprowadzają rodziców w sposób myślenia ich dzieci, aby mogli zobaczyć że zachowanie dzieci jest sposobem komunikowania ich emocji i potrzeb (Durrant, 2020).

¹ Autorka pracy jest jedną ze współprowadzących edukatorek.



Organizacja warsztatów: zajęcia odbywają się w cyklu 5 cotygodniowych spotkań, z których każde trwa 3 godziny. W czasie zajęć uczestnicy mają jedną przerwę, w zależności od potrzeb, około 15 minut. Cały cykl trwa w sumie 15 godzin. Grupa warsztatowa liczy 8-20 osób. Większość każdej grupy stanowią matki, sporadycznie na zajęcia zapisują się ojcowie oraz pary rodzicielskie. Są to najczęściej matki, rzadziej pojawiają się małżeństwa, czasami zdarzają się sami ojcowie. Na każdym zajęciach uczestnicy otrzymują materiały szkoleniowe, podsumowujące wprowadzane metody i narzędzia, z miejscem na prowadzenie własnych notatek.

Program zajęć: warsztaty podzielone są na 5 części, według poniżej przedstawionej tematyki.

Część 1:

- Rodzicielstwo długofalowe a typowe codzienne wyzwania rodzicielskie, czyli mój cel wychowawczy
- Emocje w praktyce. Praktyczne metody radzenia sobie z emocjami swoimi i dzieci. Akceptowanie i nazywanie emocji
- Sposób na skuteczną współpracę: metoda „Pytania zamiast poleceń”

Część 2:

- Mój styl rodzicielstwa: plusy i minusy
- Metoda „Rodzic uprzejmy/życzliwy i stanowczy”. Najważniejsze sposoby egzekwowania zasad i budowania poczucia bezpieczeństwa dziecka
- Dlaczego dzieci zachowują się „źle” i jak na to reagować? Rozkodowywanie błędnych strategii i nowe metody działania

Część 3:

- Jak nakłonić dzieci do współpracy? Skuteczne narzędzia komunikacyjne
- Co zamiast kar? Konsekwencje naturalne, logiczne, wypracowywanie rozwiązań z dziećmi
- Burza mózgów, ustalanie zasad i ich egzekwowanie



Część 4:

- Jak działać bez poczucia winy? Reakcja na błędy: 4 kroki
- Budowanie poczucia własnej wartości i wzmacnianie dzieci
- Nagrody, pochwały, czy zachęty? Jak wzmacniać dziecko, ucząc go niezbędnych umiejętności życiowych?

Część 5:

- Technika „Specjalnego Czasu” we wzmacnianiu dzieci budowaniu relacji
- Spotkania Rodzinne, budowanie poczucia przynależności do rodzin
- Indywidualne podejście do dziecka – koncentracja na jego mocnych stronach
- Wzmacnianie rodzica, dbanie o własne zasoby

W razie potrzeby grupy, w czasie każdych zajęć prowadzone jest ćwiczenie: „Rodzice Pomagają Rodzicom”, polegające na grupowym rozwiązywaniu indywidualnych, trudnych sytuacji, moderowane przez edukatorki.

Z perspektywy teorii uczenia się, można by przypuszczać, że lepsze efekty uzyskiwane są w wyniku aktywnego zaangażowania odbiorców w proces przyswajania informacji. Zarówno bierny odbiór informacji, jak i aktywne uczestnictwo w procesie poznawczym – np. angażowanie się w dyskusje czy odgrywanie ról i scenek – prowadzą do podobnych rezultatów w zakresie zmiany postaw, jednak aktywne zaangażowanie wydaje się być bardziej skuteczne z perspektywy długofalowych efektów psychologicznych. Nie istnieją jednoznaczne badania wskazujące na to, że przekazy oparte na emocjach są bardziej efektywne niż te odwołujące się do racjonalnego rozumowania. Badania empiryczne sugerują, że materiały wywołujące intensywne emocje, szczególnie negatywne, prowadzą do mniejszych zmian w postawach odbiorców w porównaniu z materiałami generującymi średnie lub słabe stany emocjonalne. Zmiany postaw mogą być jednak modyfikowane przez różne czynniki, w tym indywidualne cechy osobowościowe, takie jak poziom lęku. Osoby o niskim poziomie lęku wykazują silniejszą reakcję na przekazy wywołujące intensywne emocje, podczas gdy osoby o wysokim poziomie lęku częściej zmieniają swoje postawy pod wpływem bodźców wywołujących umiarkowany lub niski poziom lęku. Jednocześnie tylko niewielki procent odbiorców wykazuje preferencję dla argumentów czysto emocjonalnych lub wyłącznie racjonalnych. Skłonność do wyboru argumentów racjonalnych jest silnie związana z takimi cechami jak wyższy poziom



wykształcenia, aktywne poszukiwanie informacji, postawy otwartości oraz tolerancji (Mika, 1982). Na zmiany postaw wpływają również zmiany w świecie jednostki, takie jak zmiana miejsca zamieszkania, pracy, grupy koleżeńskiej, czy w kontekście warsztatów, przebywanie wśród grupy innych rodziców. Mówimy wtedy o oddziaływaniu społeczno – wychowawczym, które pociąga za sobą wzbogacenie wiedzy, rozwój procesów poznawczych lub rozwój własnych zasobów. Zazwyczaj proces zmiany wymaga czasu, jednak w szczególnych przypadkach może być gwałtowny. Dzieje się tak pod wpływem doświadczenia sprzeczności we własnych przekonaniach i działaniach, połączonego z silnym stanem uczuciowym (Mądrzycki, 1977). Zmiana postaw, a co za tym idzie zachowań, może się również dokonać pod wpływem grupy społecznej. Jednostka, kierowana chęcią zaspokojenia swojej potrzeby przynależności i uznania, odczuwa dysonans między swoimi postawami a postawami grupy i w efekcie zmienia swoje przekonania, a za nimi działania. Istotna jest tutaj również kwestia wsparcia społecznego, czyli realnej pomocy, postawy wzajemnej akceptacji, troski oraz dzielenia się doświadczeniami (Lachowicz – Tabaczek, 2001). Uczestnicy warsztatów tworzą specyficzną sieć kontaktów, która może stać się źródłem wsparcia w procesie zmian przekonań i zachowań. Dodatkowo, wysoka wiarygodność nadawcy może prowadzić do większej efektywności przekazu.

W Pozytywnej Dyscyplinie duży nacisk kładzie się na zaufanie procesowi. Edukator nie powinien forsować swoich poglądów, usilnie przekonywać uczestników do zmiany stanowiska czy tłumaczyć zbyt wiele za pomocą wykładów. Ćwiczenia empiryczne, na których oparta jest metoda, polegają na uczeniu się poprzez działanie. Uczestnicy mają możliwość zobaczenia, odczucia i ocenienia otaczającego ich świata z nowej perspektywy, która często jest perspektywą dziecka. Wcielając się w jego rolę, mają szansę wejść do dziecięcego świata i wyciągnąć wnioski co do własnego postępowania. Ludzie lepiej zapamiętują to, co sami zrobią, niż to, co zobaczą albo usłyszą, dlatego w czasie warsztatów są zaangażowani do aktywnego brania w nich udziału. Dzięki temu, kierują się nie tylko intelektem, ale również emocjami. Praktyka i przećwiczenie poznawanych metod w bezpiecznym otoczeniu, facylitowana przez edukatorki, pozwalają z większą pewnością siebie oraz większą naturalnością, wdrażać nowe rozwiązania w warunkach domowych. Taka nauka empiryczna jest wzmocniona zachętą całej grupy, w poczuciu wsparcia i wzajemnej życzliwości. Po ćwiczeniach, uczestnicy sami wyciągają wnioski, robią podsumowania, dzielą się z grupą swoimi refleksjami i dyskutują. Nawet jeśli w pierwszym momencie, uczestnik sprawia wrażenie jakby nie rozumiał istoty



ćwiczenia, należy dać mu czas, ponieważ często zdarza się, że poznany materiał pracuje i efekty pojawiają się później (Lott, Nelsen, 2020).

W trakcie całego cyklu warsztatów, uczestnicy poznają w sumie 52 konkretne narzędzia, których mogą używać na co dzień w procesie wychowawczym. Spośród pełnego programu Pozytywnej Dyscypliny wybrałam 7 kluczowych narzędzi, które są utrwalane w procesie nauki, ponieważ mają istotne znaczenie w kształtowaniu postaw rodzicielskich:

1. Nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka
2. Rozwiązania zamiast kar
3. Zachęty zamiast pochwał
4. Specjalny czas
5. Reakcja na błędy: 4 kroki
6. Rodzic uprzejmy i stanowczy jednocześnie
7. Pytania zamiast poleceń

2.4.1 Nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka

W procesie kształtowania dziecka, istotnym zadaniem staje się rozwijanie sfery emocjonalnej. Emocje pełnią dwoistą rolę – mogą stymulować lub zakłócać przebieg myślenia i działania, zwiększać motywację lub ją osłabiać. Jednym z celów wychowania powinno być więc kształtowanie emocji, szczególnie emocji intelektualnych, estetycznych i społecznych, które pobudzają aktywność ludzką, poprawiają efektywność procesów percepcyjnych i poznawczych oraz zapobiegają nudzie i zniechęceniu. W odpowiednich okolicznościach emocje mogą stać się sprzymierzeńcem człowieka (Kozielecki, 1994).

Seligman opisuje stan „uskrzydlenia”, kiedy czujemy się szczęśliwi i spełnieni, wykorzystując maksymalnie nasze umiejętności i kiedy wkładamy w nasze działanie jakiś znaczący trud. Jednocześnie może temu działaniu towarzyszyć poczucie rozczarowania, frustracji czy zniechęcenia. Kiedy rodzic próbuje łagodzić odczuwane wówczas emocje, wpływa na to, że dziecko nie poczuje również pełni satysfakcji i „uskrzydlenia”. (Seligman, 1997). Seligman podkreśla szkodliwość dysforii, rozumianej jako unikanie złości, smutku i niepokoju. Minimalizowanie i tłumienie tych emocji sprawia, że dziecko traci swoją linię obrony: przed niebezpieczeństwem (odczuwany niepokój), utratą czegoś (uczucie smutku) czy przekroczeniem jego granic (złość).



Postawa akceptowania wszystkich emocji sprzyja uspołecznieniu dziecka. Rodzice powinni dawać możliwość wyrażania emocji, bez zmieniania swojego stosunku do dziecka, ponieważ w ten sposób pokazują, że kochają dziecko bez zastrzeżeń. Kiedy dziecko przejawia wobec nich uczucia „negatywne”, oni odpowiadają w sposób „pozytywny”, okazując swoją wyrozumiałość i wsparcie (Ziemska, 1980).

W czasie warsztatów Pozytywnej Rodziny, edukatorki wielokrotnie powracają do tematyki emocji, pracując z uczestnikami nad ich identyfikowaniem i nazywaniem. Rodzice, pytani o doświadczane emocje w trudnych sytuacjach z dziećmi, najczęściej mówią o gniewie i frustracji, mają trudności z wyrażaniem własnych emocji. W ramach psychoedukacji oraz pracy z kartami, poznają narzędzie „Nazwij i zaakceptuj emocje”, które odnosi się zarówno do nich samych, jak i do dzieci.

Rysunek 7

Karta emocji



Źródło: „Przewodnik dla edukatorów rodziców”, L. Lott, J. Nelsen, 2020, s. 54.

Poniżej znajdują się przykładowe reakcje i komunikaty, które rodzice mogą stosować, odzwierciedlając emocje dzieci:

„Widzę, że naprawdę się zezłościłeś.”

„Jesteś rozczarowany, bo nie kupiliśmy lizaka.”

„Oj, to może boleć.”

„Rozumiem, że jesteś zmartwiony tą sytuacją.”

„Wyglądasz na zniechęconego.”

„Twój ton głosu wskazuje na to, że poczułeś się zraniony.”

„Jak się z tym czujesz?”

Zadaniem rodziców jest upewnianie się, co dziecko czuje, poprzez zadawanie pytań, obserwowanie i uważne słuchanie. Okazywanie empatii nie oznacza, że rodzic godzi się na niewłaściwe zachowanie dziecka, a raczej pokazuje zrozumienie jego perspektywy. Pomaga dziecku odzyskać równowagę i daje wsparcie w trudnych momentach. Zgodnie z ideą Pozytywnej Dyscypliny, która głosi że „dzieci zachowują się lepiej, kiedy czują się lepiej”, zrozumienie dziecka sprawia, że staje się ono bardziej skłonne do współpracy. Równocześnie rodzice są zachęceni do szczerego i autentycznego wyrażania własnych emocji, zgodnie ze schematem: „W związku z czuję się....., ponieważ i chciałbym.....” (Nelsen, 2015, s. 121).

2.4.2 Rozwiązania zamiast kar

Sterowanie negatywne, zwane także regulacją poprzez negatywne wzmocnienia lub reakcje awersyjne, polega na stosowaniu bodźców obniżających prawdopodobieństwo określonych zachowań. Przykładami mogą być kary pieniężne, przymus, represje, niekorzystne oceny w szkole czy odrzucenie z grupy społecznej. Tego rodzaju bodźce klasyfikowane są w psychologii jako kary (Kozielecki, 1994). Kozielecki pisze, że kara stanowi niepożądany, awersyjny skutek działania, który został celowo wprowadzony w celu eliminacji zachowań dewiacyjnych lub aspołecznych, czyli jako narzędzie do zmiany zachowań. W zachodnich społeczeństwach kary cielesne, stosowane dawniej, zostały współcześnie zastąpione bardziej wyrafinowanymi metodami, takimi jak grzywny, ograniczenie wolności, poniżenie moralne,



umniejszenie godności i inne formy sankcji. W wychowywaniu dzieci przyjmują najczęściej formę obrażania, szantażowania, karania milczeniem, unikania kontaktu, odrzucenia, poniżania albo odbierania przywilejów. Ten ostatni typ kar również stanowi bodziec negatywny. Usunięcie nagrody działa bowiem podobnie do tradycyjnej kary, wywołując doraźne skutki.

Kozielecki podkreśla, że stosowanie wzmocnień negatywnych wiąże się z ryzykiem, ponieważ często prowadzi do niezamierzonych skutków ubocznych, które mogą być społecznie niepożądane. Te nieprzewidziane konsekwencje bywają czasem bardziej szkodliwe niż sama czynność podlegająca karze. Jeśli stosujemy kary, musimy być świadomi potencjalnych negatywnych efektów takiej interwencji. Jednym z efektów wzmocnienia negatywnego jest generalizacja hamowania, co oznacza, że kara może tłumić nie tylko niepożądane reakcje, ale również zachowania o dużej wartości społecznej. Na przykład, jeśli nauczyciel ukarze ucznia za niewłaściwe zachowanie w czasie lekcji, może wywołać to jego wycofanie z wszelkiej aktywności oraz zniechęcenie do aktywności w klasie. Relacje zakorzenione w kontroli nad innymi prowadzą do szerszych nierówności społecznych. Przymus poprzez kary i nagrody powoduje, że ludzie boją się lub zadowolają innych i ostatecznie pozbawiają ich wewnętrznej satysfakcji, która pochodzi z robienia właściwych rzeczy z naszych własnych właściwych powodów (Nelsen, 2018).

Kolejnym skutkiem kar mogą być zaburzenia emocjonalne. Częste i nieadekwatne kary prowadzą do reakcji lękowych, unikania, gniewu i agresji. Zjawiskiem wywołanym przez wzmocnienia negatywne jest również unikanie źródła karania. Ludzie naturalnie unikają osób i instytucji, które wymierzają im kary. Jeśli nauczyciel często stosuje surowe kary, uczniowie będą unikać szkoły i opuszczać lekcje (Kozielecki, 1994).

Podobnie sytuacja wygląda w przypadku relacji dziecka z rodzicem stosującym kary. Mogą prowadzić one do alienacji i emocjonalnego wycofania się z relacji z dorosłym. System karania dostarcza również negatywnych wzorców zachowań. Rodzice stosujący kary, poprzez modelowanie, uczą dziecko, jak wymierzać karę. Postawy rodziców stają się zatem wzorcem, który może zostać przez dziecko zaadoptowany, co prowadzi do przenoszenia przemocy na rówieśników lub rodzeństwo oraz na kolejne pokolenia.

Dziecko wychowywane przez rodzica, który jako narzędzie wychowawcze stosuje kary może stać się w przyszłości osobą dorosłą o tak zwanej osobowości autorytarnej. Takie dziecko posiada deficyty emocjonalne, ponieważ rodzice w procesie wychowania ujawniają mało



uczuciu, skupiając się głównie na nauce umiejętności i wykonywaniu codziennych obowiązków. W efekcie, stosunek dziecka do rodziców może być wrogi i niechętny, traci motywację do budowania relacji i wycofuje się z niej. W obliczu silnej dominacji rodziców boi się okazywać swoje emocje, dlatego tłumi je. Agresywne impulsy, które odczuwa w stosunku do rodziców, wywołują jego wyrzuty sumienia. Woli idealizować rodziców niż myśleć o nich źle, dlatego wrogie emocje przenosi na innych ludzi, często słabszych (np. młodsze rodzeństwo, rówieśnicy w szkole, zwierzęta). Lęk przed własnymi uczuciami sprawia, że równie niechętnie traktuje emocje innych ludzi. Nie stara się ich zrozumieć. Własne negatywne impulsy przenosi na innych, budując przekonanie, że inni ludzie są źli, egoistyczni oraz zagrażający. W efekcie zakłóceń uczuciowych na linii rodzic – dziecko, pojawiają się tendencje do ujmowania świata w kategoriach siły (Mika, 1982).

Mimo że kary bywają mało efektywne, a ich wartość etyczna jest wątpliwa, to jednak nadal odgrywają one istotną rolę w życiu społecznym. Wielu psychologów, w tym J. Kozielecki, podkreśla, że zlikwidowanie systemu kar wymagałoby fundamentalnej zmiany mentalności społeczeństwa oraz modyfikacji rozbudowanych systemów instytucjonalnych, w których wzmocnienia negatywne odgrywają kluczową rolę. Skinner dodaje, że ich wyeliminowanie byłoby uzasadnione z punktu widzenia etyki (Kozielecki, 1994).

Nelsen, podważając sens kar, zadaje pytanie: „Jakim cudem wpadliśmy na ten szalony pomysł, że aby dzieci zachowywały się lepiej, najpierw muszą się poczuć gorzej?” (Nelsen, 2015, s. 44). Na takiej logice oparty jest system kar, który zawsze długofalowo wywołuje negatywne skutki, nazywane w Pozytywnej Dyscyplinie „4R Kary”:

- Rozgoryczenie: dzieci czują się potraktowane niesprawiedliwie i tracą zaufanie do rodzica
- Rewanż (zemsta): chęć zrewanżowania się za doznane przykrości i szukanie ku temu okazji w przyszłości
- Rebelia (bunt): brak posłuszeństwa, stawianie oporu, zachowanie będące w kontrze
- Rejterada (przebiegłość): wycofanie się, które może przybrać formę przebiegłości (kłamstwa, manipulacja, przechytrzenie rodzica) lub manifestujące się obniżonym poczuciem własnej wartości (poczucie bycia złym, nie wartościowym, zasługującym na karę)



Dzieci doświadczające takich emocji oraz myśli, czasem korygują swoje zachowanie, dlatego wielu rodziców uważa kary za skuteczne narzędzie wychowawcze. W trakcie warsztatów Pozytywnej Dyscypliny, rodzice uczą się alternatywnych sposobów na współpracę z dziećmi, z dużym naciskiem na wspólne poszukiwanie rozwiązań. W myśl zasady, że "dzieci zachowują się lepiej, kiedy czują się lepiej", zmiana nieodpowiedniego zachowania dziecka w pozytywne zaangażowanie, skłania je do lepszego zachowania (Nelsen, 2015, s. 153). Skupienie się poszukiwaniu rozwiązań to zadawanie pytania: „Na czym polega problem i jakie są sposoby na jego rozwiązanie?”. Dzieci zachęcane do dyskusji, na przykład w formie burzy mózgów, świetnie rozwiązują problemy i generują mnóstwo kreatywnych rozwiązań, które później chętnie wdrażają. Mają szansę rozwijać swoje umiejętności, a także dotrzymywać umów, których są współtwórcami. Czują się słuchane, szanowane, pytane o zdanie, a ich wkład jest doceniany, przez co rozwijają również poczucie własnej wartości. Celem takiego podejścia jest skoncentrowanie się na przyszłości i uruchomienie dziecięcej kreatywności oraz sprawczości.

2.4.3 Zachęty zamiast pochwał

Dreikurs podkreślał, że „dziecko potrzebuje zachęty jak roślina wody.” (Nelsen, 2018, s. 112). Rozumiał ją jako docenianie postępów i wysiłków, a niekoniecznie sukcesu. Według Skinnera godność oznacza prawo do otrzymywania pozytywnych wzmocnień (Kozielecki, 1994). Dzięki zachęcie, w sprzyjającym środowisku, dzieci rozwijają poczucie sprawczości, wiary we własne możliwości oraz kompetencje. Często jednak to, co rodzice uważają za zachęcanie, jest w rzeczywistości zniechęcaniem. W dobrych intencjach, chcąc podnieść samoocenę dziecka, rodzice je chwala. Kiedy wątpi ono w swoje umiejętności, rodzic zapewnia je, że potrafi wszystko. Tymczasem dziecko widzi, że to co robi/tworzy jest niedokładne, nieporadne i dalekie od ideału. W efekcie, nie wierzy słowom rodzic (Seligman, 1997). Z kolei słysząc określenia takie, jak: „zuch chłopak”, „grzeczna dziewczynka”, „podoba mi się to, co robisz”, uzależnia swoje samopoczucie oraz samoocenę od aprobaty rodzica. Dzieci oceniane przez rodziców za pomocą pochwał, szukają takich doświadczeń oraz ocen w swoim otoczeniu, które będą zgodne z tym, co słyszały od rodziców (Argyle, 2002). W dorosłym życiu rolę chwalącego rodzica będzie dla nich pełnił szef, partner czy inne osoby bliskie, od których opinii uzależnią swoją samoocenę.



Nelsen proponuje, zamienić aby pochwałę w zachętę. Dzieci chętniej współpracują oraz uczą się nowych umiejętności, kiedy ze strony dorosłych czują wsparcie i miłość (Nelsen, 2015). W zależności od sytuacji, zachętą może być zatem przytulenie dziecka, zapewnienie go o swojej bezwarunkowej miłości, docenienie starań, zadawanie pytań i koncentrowanie się na tym, co pozytywne. Dzieci zachęcane wiedzą, że mają prawo do autonomii, która wiąże się z podejmowaniem ryzyka i popełnianiem błędów. Nie muszą być idealne, żeby miały poczucie przynależności do rodziny. Zasadnicze różnice między chwaleniem dzieci a ich zachęcaniem, prezentuje poniższa tabela.

Tabela 2

Różnice między pochwałą a zachętą

	POCHWAŁA	ZACHĘTA
Definicja	wyrażenie uznania, pozytywnej oceny, akceptacji	inspirowanie do działania, stymulowanie
Dotyczy	osoby	zachowania
Zwraca uwagę na	sukces, wykonane zadanie	wysiłek, starania, postęp
Postawa rodzica	protekcjonalna, manipulacyjna	pełna szacunku, doceniająca
Podmiot	rodzic	dziecko
Motywacja	zewnątrzna	wewnętrzna
Sklania do	kierowania się czyjąś opinią, zadawania innym	kierowania się własnymi osądami i przekonaniem
Poczucie własnej wartości	kiedy inni wyrażają aprobatę	bez względu na aprobatę innych
Skutek długoterminowy	uzależnienie od innych	właściwa samoocena

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: (Nelsen, 2018, s. 113).

Podczas warsztatów, rodzice doświadczają mocy zachęt, biorąc udział w ćwiczeniach, wcielając się w role dzieci, a następnie tworząc zachęty dla swoich dzieci, adekwatne do sytuacji. Pomocne okazuje się zestawienie przykładowych komunikatów w formie pochwał oraz zachęt, żeby lepiej zrozumieć różnicę.



Tabela 3

Komunikaty pochwały i zachęty: przykłady

POCHWAŁY	ZACHĘTY
<ul style="list-style-type: none"> • Same szóstki! Dostaniesz wspanią nagrodę. • Piękny rysunek. • Naprawdę wiesz jak sprawić mi przyjemność. • Zrobiłaś to dokładnie tak, jak chciałam. • Jesteś bardzo dobrą dziewczynką. • Jesteś taka bystra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciężko pracowałaś. Zaslugujesz na to. • Sama sobie z tym poradziłaś! • Wygląda na to, że rysowanie sprawia Ci przyjemność. • Z każdym dniem potrafisz coraz więcej. • Kocham Cię niezależnie od wszystkiego. • Pewnie jesteś z siebie dumna?

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: (Lott, Nelsen, 2020, s. 117).

Zachęta stanowi silne narzędzie oddziaływania w sytuacjach trudnych, kiedy dzieci zachowują się w sposób niezgodny z normami społecznymi czy oczekiwaniami rodzica. Skupienie się wówczas na niewłaściwym zachowaniu bez zachęcania, nie przynosi większych lub żadnych postępów i może dodatkowo zniechęcić dziecko (Punton, 2022).

2.4.4 Specjalny czas

Zgodnie z opinią Zaborowskiego, należy podkreślić, iż efektywność wychowania dziecka w rodzinie nie zależy od stosowanych specjalistycznych metod ani zaawansowanych technik wychowawczych. Zamiast tego, kluczową rolę odgrywają charakter i struktura relacji między rodzicami a dziećmi. Dopiero w kontekście stabilnych, pozytywnych więzi między rodzicami a dziećmi można rozmawiać o wartości i efektywności konkretnych strategii wychowawczych (Zaborowski, 1969). Podobnie twierdzi Ziemska, podkreślając, że najważniejszym elementem decydującym o powodzeniu wychowawczym jest stosunek uczuciowy między rodzicem a dzieckiem. Z kolei, nawet najbardziej wyrafinowane i skomplikowane techniki wychowawcze zawiodą, jeśli relacje między rodzicami a dziećmi są wrogie lub obojętne (Ziemska, 1975).

Pokrywa się to z jedną z głównych koncepcji Pozytywnej Dyscypliny, która brzmi: „nawiąż relację zanim naprawisz sytuację”. Rodzice często mają poczucie winy, że pracując



zawodowo i zajmując się domem, zbyt mało czasu spędzają z dziećmi. W tej sytuacji czas przeznaczony na kontakt z dziećmi powinien być wykorzystany ekonomicznie, trafnie i skutecznie, czyli ważna jest jego jakość i zagospodarowanie (Ziemska, 1980).

Jednym z najbardziej motywujących narzędzi wychowawczych jest czas spędzany z dziećmi. Zbudowana relacja ułatwia rozwiązywanie problemów, bo dziecko jest bardziej chętne do współpracy (Nelsen, 2015). W Pozytywnej Dyscyplinie mówimy o „specjalnym czasie”, który powinien spełniać poniższe kryteria:

- Sam na sam z dzieckiem (1 rodzic i 1 dziecko)
- Dziecko jest zaangażowane w planowanie tego, co będzie robić z rodzicem
- Rodzic podąża za dzieckiem, słucha, skupia się na nim, w pełnej uważności

Mniejsze dzieci potrzebują częstszych spotkań, ale trwających krócej, ponieważ nie są w stanie skupić się i utrzymać uwagi zbyt długo. Z kolei dzieci w wieku szkolnym, separują się od rodziców, tworząc relacje w grupach rówieśniczych i to jest ich najważniejsze zadanie rozwojowe. Jednocześnie, wciąż potrzebują rodzica, który jest dla nich wsparciem i dorosłym przewodnikiem, na którego mogą liczyć. Nastolatki często niezbyt chętnie planują wspólny czas z rodzicami, szczególnie jeśli jego forma jest im narzucana. Dlatego w tym przypadku ważne jest umawianie się z dzieckiem i dostosowanie do jego potrzeb i preferencji. W zależności od wieku dziecka, spotkania te przybierają różne formy i są zróżnicowane co do czasu trwania:

- Dzieci w wieku 2-6 lat: 15 minut codziennie
- Dzieci w wieku 7-11 lat: 30 minut tygodniowo oraz kilka minut codziennie, np. przed snem
- Nastolatki: 1 wyjście w miesiącu, bez limitu czasowego oraz kilka minut codziennie

Bardzo ważne jest, żeby umówić się z dzieckiem na wspólne spędzenie czasu i dać mu wybór tego, co chce robić. To wzmacnia jego poczucie znaczenia. To chwile, które dziecko spędza z jednym rodzicem, z dala od innych członków rodziny i daje mu się poznać jako odrębna jednostka. Specjalny czas stwarza okazję do zbudowania prawdziwej relacji między dzieckiem a rodzicem, lepszego poznawania się w sprzyjających warunkach i daje rodzicowi szansę na zatrzymanie się w codziennej presji i natłoku obowiązków, żeby poczuć radość z rodzicielstwa.



Staje się rytuałem, który wprowadzany od najmłodszych lat, owocuje dobrą relacją z dzieckiem, szczególnie w trudnym nastoletnim okresie.

2.4.5 Reakcja na błędy: 4 kroki

Traktowanie błędów w kategorii porażek, sprawia, że czujemy się zniechęceni i tracimy chęć do działania. Myślimy o sobie negatywnie i tworzymy przekonanie o własnej nieudolności. Zadaniem rodziców jest akceptować fakt, że dziecko jest w nieustannym procesie nauki, a ta wiąże się z popełnianiem błędów. Należy zachęcać je do konstruktywnego używania swojej osobistej siły i autonomii. Tymczasem rodzice wyręczają dzieci, kiedy te napotykały trudności i się zniechęcają. Jest to lekcja bezradności i komunikat: sam sobie z tym nie poradzisz. Kiedy dziecko popełni błąd, poniesie porażkę, zazwyczaj ją wyolbrzymia i tworzy interpretację niepowodzeń, tworząc przekonanie: niczego nie potrafię, jestem beznadziejny. W jego myśleniu zachodzi uogólnienie, które implikuje kolejne niepowodzenia. W ten sposób dziecko uczy się pesymizmu, poddania się i bierności. Skoro i tak mi nie wyjdzie, to po co mam się starać? (Seligman, 1997). Według Seligmana jest to wyuczona postawa, którą wykształca u siebie wiele osób w wyniku porażek. Tymczasem nawet ponoszenie porażek może pozytywnie wpływać na poczucie wartości dziecka i stanowi okazję do nauczenia dziecka zastępowania bezradności sprawczością. Zachowanie ludzkie zależy nie tylko od czynników wewnętrznych, takich jak poziom aspiracji, oczekiwań, postawy czy stylów myślenia, ale także od pewnych przekonań, które pojawiają się w danych okolicznościach. Jednym z takich czynników jest poczucie kontroli. Elżbieta Paszkiewicz zauważyła, że istnieją osoby, które mają tendencję do postrzegania większości sytuacji jako takich, w których wyniki ich działań zależą od nich samych, czyli mają poczucie wpływu. W związku z tym postrzegają siebie jako osoby panujące nad sytuacją. Z kolei są także osoby, które widzą większość sytuacji jako takie, w których wyniki ich działań nie zależą od nich, lecz od zewnętrznych czynników, przez co odbierają sobie poczucie sprawczości i kontroli. Wymiary, które opisuje różnią się umiejscowieniem poczucia kontroli. Dwa przeciwstawne bieguny tego wymiaru to poczucie kontroli wewnętrznej oraz poczucie kontroli zewnętrznej. Osoby posiadające poczucie kontroli wewnętrznej cechują się wysoką aktywnością, niezależnością oraz wiarą we własne zdolności. Z kolei poczucie kontroli zewnętrznej hamuje aktywność jednostki, ograniczając jej zaangażowanie. Kozielski twierdzi, że głównym celem wychowania jest kształtowanie jednostki, która jest w stanie podejmować innowacyjne działania. Taka osoba nie tylko potrafi dostosować się do otaczającego ją środowiska, ale także jest zdolna do jego zmiany. Kluczowym celem procesu



wychowawczego jest zatem rozwój postawy badawczej i eksploracyjnej, czyli trwałej skłonności do identyfikowania problemów w otaczającym świecie i samodzielnego ich rozwiązywania. Osoba taka postrzega swoje otoczenie jako zbiór pytań, które wymagają odpowiedzi, traktując je jako obszary niepewności, które należy zredukować, a także jako różnorodne trudności, które należy pokonać w sposób racjonalny (Kozielecki, 1994).

Odpowiedni zestaw technik, stosowany przez rodziców, może zapobiec odbierającemu sprawczość myśleniu, a nawet zamienić pesymizm w optymizm, uodpornić dziecko oraz ukształtować w nim pozytywną postawę, nakierowaną na poszukiwanie rozwiązań. To jedno z założeń Pozytywnej Dyscypliny. Zamiast koncentrować się na błędach i ich nieprzyjemnych konsekwencjach, szukamy rozwiązań na przyszłość, uczymy dziecko próbować od nowa, testując alternatywne pomysły i sposoby na osiągnięcie celu. Porażki naturalnie sprawiają, że wpadamy w gorszy nastrój, pojawiają się rozczarowania, niepokój i frustracja. W obliczu przeszkód, dziecko albo próbuje je pokonać, wykorzystując swoje kompetencje albo poddaje się, popadając w bezradność (Seligman, 1997). Od rodzica i jego reakcji w dużym stopniu zależy co wybierze. Według Brandena, wysokie poczucie własnej wartości rodzi się z umiejętności radzenia sobie z życiowymi wyzwaniami. Z kolei niskie poczucie własnej wartości jest przyczyną niepowodzeń szkolnych, sięgania po używki i uzależnienia od opieki społecznej (Branden, 1992).

Przyjęty w Pozytywnej Dyscyplinie model reagowania na błędy dziecka jest oparty na następującym schemacie:

1. Uznaj uczucia dziecka
2. Zadawaj pytania pełne ciekawości
3. Zróbcie burzę mózgów w poszukiwaniu rozwiązań
4. Okaż dziecku zaufanie, że poradzi sobie z tą sytuacją

W trakcie warsztatów rodzice wcielają się w role, odgrywają scenki i ćwiczą reagowanie na popełniane przez dziecko błędy, takie jak: zapominanie o obowiązkach, złe stopnie i uwagi w szkole, spóźnianie się, kłamstwa, czy inne zgłaszane przez nich sytuacje z życia codziennego. Poprzez ćwiczenia, uczestnicy mogą odczuć różnicę pomiędzy tradycyjnym modelem



wychowawczym, którego w większości sami doświadczyli, a reagowaniem według modelu Pozytywnej Dyscypliny.

2.4.6 Rodzic uprzejmy i stanowczy jednocześnie

Według Coopersmitha poczucie własnej wartości wiąże się z ustaleniem przez rodziców zasad i granic. Stosowana w domu rodzinnym dyscyplina jest niezbędna do osiągnięcia wysokiej samooceny (Coopersmith, 1967). Adler pisał o postawach matek, które mogą kształtować niewłaściwe nastawienie dziecka wobec świata. Kiedy dziecko jest zwalniane od współpracy, wyręczane, rozpieszczane poprzez odsuwanie od obowiązków i wszelkiej pomocy oraz współdziałania, przyjmuje postawę roszczeniową i mniemanie, że jest centrum wszelkich wydarzeń i wszystko mu się należy. Będzie „skłonne do rozwoju pasożytniczego (wyzyskującego) i oczekiwania wszystkiego od innych. (...) Będzie rozwijać tendencje egoistyczne i rościć sobie prawo do uciskania innych, (...) do brania, a nie do dawania” (Adler, 1986, s. 144). Dzieci wychowane w takim modelu są podatne na frustrację, pobudliwe, nieprzystępne i mają słabą koncentrację uwagi (Ziemska, 1980).

Inną niewłaściwą postawą jest opieka liberalna, pozostawiająca dziecku pełną swobodę. Adler nazywa ją postawą „ociężałą”, nieporadną, wynikającą z braku doświadczenia, połączoną z beztróską, powodującą trudności w tworzeniu u dziecka poczucia wspólnoty (Adler, 1986). Życie rodzinne pozbawione jest reguł, zasad i ram. Dziecko w takim systemie czuje się odsunięte, ignorowane, zaniedbane, co często powoduje, że szuka ono akceptacji i aprobaty poza systemem rodzinnym. Postawa nadmiernej pobłażliwości i braku zainteresowania, nie zapewnia dziecku poczucia bezpieczeństwa, wywołując często niepewność, nieśmiałość, małą aktywność i mniejsze społecznienie (Ziemska, 1980).

Na drugim biegunie stoi rodzic autorytarny, którego metody wychowawcze bazują na systemie kar oraz przestrzegania narzuconych zasad i norm. Wymaga on od dziecka bezwzględnego posłuszeństwa, obowiązkowości i podporządkowania się autorytetowi. Nie ujawnia swoich uczuć, nie mówi o nich ani nie okazuje ich w sposób otwarty. Ta postawa wpływa na stosunek uczuciowy dziecka, wywołując jego niechęć oraz wrogość wobec rodzica. Równocześnie, ze względu na silną dominację rodzica oraz lęk przed karą, dziecko bywa posłuszne, tłumiąc swoje własne agresywne impulsy. Zdarza się, że idealizuje rodzica oraz identyfikuje się z nim, a jego nieujawniona wrogość zostaje przeniesiona na innych ludzi (Mika, 1982). Mogą to być rówieśnicy w grupie przedszkolnej czy szkolnej albo młodsze rodzeństwo.



W ten sposób kształtują się również przekonania dziecka o innych ludziach i świecie, który jawi się jako wrogi i agresywny. Równocześnie brak zrozumienia własnych stanów psychicznych powoduje niechęć do zrozumienia stanów psychicznych innych osób. Dziecko wychowywane przez rodzica autorytarnego nie może żyć zgodnie ze swoją naturą, odczuwa rozbieżności między tym, jakie jest i czego pragnie, a tym czego wymaga od niego rodzic. Prowadzi to do sprzeczności w rolach, które przyjmuje, rozdźwięku między jego przekonaniem a fasadą, która jest widoczna na zewnątrz. Brak możliwości odkrywania i wyrażania własnej autentyczności prowadzi do odczuwania lęku oraz niepewności (Kozielecki, 1994). Rodzic narzucający dziecku bezdyskusyjnie własną wolę, nie liczący się z jego potrzebami czy opiniami, wymagający bezwzględnego posłuszeństwa, swoje metody opiera na lęku, co wpływa ujemnie na rozwój osobowości młodego człowieka. Często reakcją dziecka jest wycofanie się z relacji lub skłonność do agresji, kłamstwa, manipulacji czy bunt (Ziemska, 1980).

Właściwą postawą rodzicielską jest ta demokratyczna. Ludzie wychowani w tym modelu nie są nastawieni wrogo do swoich rodziców i nie muszą wobec tego mieć żadnych negatywnych impulsów. Prezentują postawy, dzięki którym traktują innych ludzi jako równych, bardziej wszechstronnie widzą motywacje ludzkie i są bardziej tolerancyjni. Nie interesują ich w tak dużym stopniu, jak ludzi o osobowości autorytarnej, sprawy siły i władzy (Mika, 1982). Aby dziecko mogło poczuć się dobrze, musi doświadczać życzliwości ze strony rodziców oraz najbliższego otoczenia. Jest to warunek rozwoju psychicznego oraz społecznego (Pecyna, 1998). Adler i Dreikurs życzliwe/uprzejme i stanowcze podejście w stosunku do dzieci nazywali demokratycznym. Taką postawę są gotowi przyjąć rodzice na tyle silni i niezależni, aby nie ulegać ani chęci rządzenia dzieckiem ani nie uchylać się od kierowania i podejmowania decyzji (Ziemska, 1980).

Rodzic w Pozytywnej Dyscyplinie, zgodnie z koncepcją Dreikursa jest „życzliwy dla dziecka i stanowczy dla sytuacji” (Nelsen, 2015, s. 47). Nadmierna pobłażliwość jest szkodliwa, a stanowczość jest oznaką szacunku dla siebie i wymagań sytuacji. Taki rodzic jest liderem, przewodnikiem, dba o ustalanie i przestrzeganie zasad, stawia wymagania, potrafi odmówić i podjąć niewygodne decyzje. Jednocześnie okazuje empatię w stosunku do dziecka, akceptuje i nazywa jego emocje, dąży do szukania rozwiązań, w duchu szacunku i poszanowania godności dziecka. Dziecko jest włączane w proces ustalania zasad, jest pytane o opinię, jego pomysły są brane pod uwagę, może dyskutować i wyrażać swoje potrzeby. Dzięki



temu chętniej respektuje ustalenia, które współtworzyło. Bycie życzliwym, tłumaczone w Pozytywnej Dyscyplinie z języka angielskiego jako „uprzejmość” (Nelsen, 2015) może zapobiegać problemom wynikającym ze zbytnej stanowczości, takim jak bunt, lęki, zerwanie relacji czy obniżona samoocena, natomiast stanowczość pozwoli uniknąć trudności powodowanych zbytnią życzliwością (rozpieszczenie, brak poczucia bezpieczeństwa czy niesamodzielność). Poniżej znajdują się przykłady komunikatów uprzejmych i stanowczych jednocześnie:

- Rozumiem, że chcesz jeszcze oglądać bajkę i jednocześnie czas, na który się umówiliśmy już się skończył.
- Widzę, że świetnie się bawisz i jest już 20.00, pora spania. Którego pluszaka zbierzesz teraz do łóżka?
- Wiem, że chcesz już pograć na komputerze i mamy zasadę: najpierw obowiązki, a potem zabawa. Co Ci jeszcze zostało do przygotowania na jutro do szkoły?

Rodzice balansujący na co dzień między postawą autorytarną a liberalną, odnajdują równowagę w postawie uprzejmej i stanowczej jednocześnie. Takie podejście jest oparte na szacunku zarówno dla siebie, jak i dla dziecka. Wiąże się z przeżywaniem przez dziecko rozczarowań, kiedy rodzic mu odmawia albo egzekwuje ustalone zasady, jednak dzięki szacunkowi i okazywanej empatii, jest dla dziecka wspierające w budowaniu jego kompetencji do radzenia sobie w różnych trudnych sytuacjach. Daje również rodzicowi poczucie bycia przewodnikiem i liderem w rodzinie, co u dziecka powoduje poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa.

2.4.7 Pytania zamiast poleceń

Rodzice często skarżą się, że dzieci ich nie słuchają. Nazywają to ignorancją, nieposłuszeństwem i brakiem współpracy. Tymczasem wielu rodziców jedynie mówi do dzieci, zamiast modelować dobre wzorce słuchania. Tłumaczą dzieciom to, co się dzieje, jakie są przyczyny zdarzeń, co powinny czuć, jak powinny się zachować i czego nauczyć w danej sytuacji (Nelsen, 2015). Często urasta to do długich wykładów, których dzieci nie słuchają, gdyż ich zdolność koncentracji jest ograniczona. Inną formą rodzicielskiej komunikacji jest wydawanie poleceń, mówiących, co dzieci powinny zrobić:



- Załóż kurtkę.
- Umyj zęby.
- Natychmiast do łóżka!
- Odrób wreszcie pracę domową.
- Odłóż telefon.
- Przestań się kłócić z bratem!
- Nie skacz po sofie.

Rodzice biorący udział w warsztatach Pozytywnej Dyscypliny, uświadamiają sobie, że dzieci stosują się do zasad, jeśli włącza się je do procesu ich ustalania oraz do aktywnego uczestniczenia w szukaniu rozwiązań. Oznacza to również oddanie odpowiedzialności dzieciom za to, co leży w granicach ich możliwości. Jednym ze sposobów na zaktywizowanie i zaangażowanie dziecka jest zastąpienie wydawanych mu poleceń pytaniami. Dla wyżej wymienionych komunikatów, mogłyby one brzmieć następująco:

- Co założysz, żeby Ci było ciepło?
- Co Ci zostało do zrobienia przed snem?
- Kto ma Ci poczytać na dobranoc? Mama czy tata?
- Jaki masz plan na odrobienie zadań domowych?
- Ile minut potrzebujesz, żeby skończyć grę?
- Jak możesz rozwiązać ten problem razem z Twoim bratem?
- Gdzie możesz poskakać?

Korzystając z metody „pytań zamiast poleceń”, rodzice zachęcają dzieci do samodzielnego myślenia i przejmowania inicjatywy. Pytania angażują dzieci w sposób aktywny, w przeciwieństwie do poleceń, które często wywołują opór i bunt (Nelsen, 2015).

2.5 Badania empiryczne nad Pozytywną Dyscypliną

Metoda Pozytywnej Dyscypliny jest stała się przedmiotem kilku badań empirycznych, prowadzonych głównie w Stanach Zjednoczonych. Większość z nich odnosi się do badania kompetencji i zachowań dzieci, na podstawie informacji pozyskiwanych od rodziców i opiekunów (również nauczycieli), którzy deklarują stosowanie tej metody.



Badania pokazują, że dzieci wychowywane w domach, gdzie stosuje się Pozytywną Dyscyplinę, cechuje wysoka odpowiedzialność, lepsze umiejętności społeczne oraz osiągają one lepsze wyniki akademickie (Resnick, 1997; Battistich, 1999; Goodenow, 1993). Dzieci w takich rodzinach lepiej radzą sobie z emocjami i relacjami społecznymi, mają wyższe poczucie własnej wartości oraz umiejętność rozwiązywania problemów (Baumrind, 1991; Jackson, 1998; Simons, 2001). W jednym z badań przeprowadzonym w środowisku szkolnym w Kalifornii dowiedziono, dzięki stosowaniu Pozytywnej Dyscypliny liczba zawieszonych uczniów spadła z 64 do 4 rocznie, a akty wandalizmu zredukowały się z 24 do 2. Nauczyciele deklarowali również widoczną poprawę w zakresie atmosfery, nastawienia i osiągniętych wyników w nauce. (Platt, 1979). Efekty mierzono dla dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej, po 4 latach od wprowadzenia metody jako elementu programu wychowawczego. Późniejsze badania potwierdzają, że doświadczanie przez uczniów poczucia przynależności do społeczności szkolnej zmniejsza liczbę ryzykownych zachowań, do których należą: myśli i próby samobójcze, zachowania agresywne oraz sięganie po używki. Jednocześnie odnotowano poprawę wyników w nauce i większą częstość ukończenia edukacji szkolnej przez uczniów wykazujących wyższe poczucie przynależności oraz kompetencje społeczne. (Resnick, 1997; Battistich, 1999; Goodenow, 1993; Wilczyńska, 2013).

Na gruncie polskim, zespół badawczy pod kierunkiem Wilczyńskiej, wykazał, że dzieci z poczuciem przynależności, lepiej kontrolują swoje emocje, odczuwają lepszy nastrój i mają wyższą samoocenę. Nie sprawiają problemów wychowawczych w szkole i nie mają większych trudności w nauce (Wilczyńska, 2014). W tym samym projekcie, trwającym kilka lat (2011-2014) udowodniono, że skuteczne interwencje mające na celu budowanie poczucia przynależności u dzieci powinny mieć charakter długofalowy. Kluczowa jest tutaj relacja z ważną dla dziecka osobą i perspektywa jej kontynuowania w przyszłości. Stąd wniosek, że większą skuteczność w tym zakresie będą miały szkolenia dla rodziców, opiekunów i nauczycieli, przebywających z dziećmi na co dzień, w długiej perspektywie czasowej, niż warsztaty czy grupy socjoterapeutyczne, w których uczestnikami są dzieci i młodzież.

Znane są również nieliczne badania, przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wśród rodziców biorących udział w warsztatach Pozytywnej Dyscypliny.

Holliday (2014), jako certyfikowana edukatorka Pozytywnej Dyscypliny, zbadała metodę, wybierając na grupę badawczą rodziców biorących udział w 6-tygodniowym cyklu warsztatów, prowadzonych przez nią oraz innych edukatorów zrzeszonych w Stowarzyszeniu



Pozytywnej Dyscypliny. Ankiety przed rozpoczęciem warsztatów wypełniło 101 rodziców, po zakończeniu kursu 54 rodziców, a trzy miesiące później 35 osób. Rodzice biorący udział w badaniu zostali ocenieni pod kątem stylu wychowawczego i poziomu kompetencji rodzicielskich przed rozpoczęciem kursu, bezpośrednio po jego zakończeniu oraz 3 miesiące później. Ankieta zawierała kwestionariusz demograficzny, miarę stylu wychowawczego oraz miarę poczucia kompetencji rodzicielskich, rozumianego jako poczucie efektywności i satysfakcji z roli rodzica (Johnston & Mash, 1989). Do pomiaru zmian w dwóch głównych zmiennych, stylu wychowawczym i kompetencji rodzicielskich, użyto dwóch narzędzi: *Kwestionariusza Stylów i Wymiarów Wychowawczych* (PSDQ) oraz *Kwestionariusza Poczucia Kompetencji Rodzicielskich* (PCOS). Wyniki w kwestionariuszu PSDQ oceniają rodziców pod kątem trzech kategorii stylów wychowawczych: autorytatywnego, autorytarnego i permissywnego. Uczestnicy deklarowali wyższy poziom autorytatywnego stylu wychowawczego po zakończeniu ostatnich zajęć. Porównano wyniki do danych zebranych przed rozpoczęciem kursu i okazało się, że rodzice włączyli nowopoznane narzędzia do swoich metod wychowawczych i kontynuowali ich stosowanie po zakończeniu kursu. Zauważono również spadek w zakresie permissywnego stylu wychowawczego bezpośrednio po ukończeniu warsztatów oraz 3 miesiące później. Uczestnicy deklarowali spadek w zakresie autorytarnego stylu wychowawczego zarówno bezpośrednio po ukończeniu kursu, jak i 3 miesiące później. Wyniki dotyczące zmian w stylach permissywnym i autorytarnym, potwierdziły, że uczestnictwo w kursie Pozytywnej Dyscypliny doprowadzi do zmniejszenia zarówno nadmiernie pobłażliwego (permissywnego), jak i nadmiernie surowego (autorytarnego) stylu wychowawczego. Zmiana była statystycznie istotna zarówno w przypadku stylu permissywnego, jak i autorytarnego, jednak w żadnym z tych stylów nie zaobserwowano istotnego zmniejszenia porównując pomiar w momencie ukończenia kursu, do wyników deklarowanych 3 miesiące później. Może to wskazywać, że wpływ uczenia się w dalszym ciągu był mniejszy dla zachowań związanych z tymi stylami wychowawczymi lub że tempo zmian uległo spowolnieniu bez wzmocnień w postaci regularnych warsztatów. Nastąpił również statystycznie istotny wzrost w ocenie poczucia kompetencji rodzicielskiej po udziale w kursie, szczególnie porównując wyniki uzyskane bezpośrednio przed kursem i zaraz po jego ukończeniu. Uczestnicy nie doświadczyli natomiast statystycznie istotnego wzrostu poziomu kompetencji w okresie 3 miesięcy po ukończeniu kursu. Prawdopodobnie udział w cyklicznych warsztatach, wymiana doświadczeń w grupie oraz poznawanie wielu nowych narzędzi dawały rodzicom poczucie intensywnego rozwijania własnych kompetencji.



Wyniki przedstawione w kolejnym badaniu (Carroll, Brown, 2020) są zgodne z wyżej zaprezentowanymi (Holliday, 2014). Badania zostały przeprowadzone w grupie rodziców, biorących udział w 7-tygodniowym kursie Pozytywnej Dyscypliny. Próba początkowa liczyła 107 uczestników, po zakończeniu kursu ankiety wypełniło 74 uczestników, a po upływie kolejnych 3 miesięcy 40 osób. Ankieta zawierała zmienne demograficzne (liczba dzieci i ich wiek, płeć, wiek, wykształcenie, dochód, etc.) Ponadto obejmowała zestaw pytań PDPS dotyczących *Skali Pozytywnej Dyscypliny* (Carroll & Hamilton, 2016), kilka ogólnych pytań oraz zmodyfikowaną wersję kwestionariusza do oceny autorytatywnego, autorytarnego, permissywnego i zaniedbującego stylu wychowawczego (Lamborn i in., 1991).

Tabela 4

Skala Pozytywnej Dyscypliny

PDPS (Positive Discipline Parenting Scale): Skala Pozytywnej Dyscypliny, wersja dla rodziców
1. Odnoszę się do moich dzieci, będąc uprzejmym i stanowczym jednocześnie.
2. Kiedy moje dziecko zachowuje się niewłaściwie, staram się zrozumieć przekonania stojące za tym zachowaniem.
3. To, jak reaguję na moje dziecko (mój styl wychowawczy), wpływa na to, jak moje dziecko reaguje.
4. Traktuję błędy jako okazje do nauki.
5. Czuję się komfortowo, poszukując rozwiązań problemów razem z moimi dziećmi.
6. Uspokajam się zanim przejdę do poszukiwania rozwiązań problemów razem z moimi dziećmi.
7. Organizuję spotkania rodzinne z moimi dziećmi.

Adnotacja. Skala odpowiedzi: nigdy, rzadko, czasami, zazwyczaj/często, prawie zawsze/zawsze

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: (Carroll & Hamilton, 2016).

Wyniki wykazały trwałą zmianę w stylu wychowawczym badanych (mierzoną w okresie 3 miesięcy po ukończeniu kursu), polegającą na zwiększeniu stylu autorytatywnego i spadku stylu autorytarnego i permissywnego. Próba badawcza obejmowała jednak głównie



rodziny hiszpańskojęzyczne i o niższych dochodach, dlatego autorzy wskazują na potrzebę szerszych badań, które pomogłyby Pozytywnej Dyscyplinie spełnić kryteria wymagane do uznania jej za praktykę opartą na dowodach.

W badaniu przeprowadzonym przez Carroll i Hamilton (2016), zebrano dane z dwóch grup: 107 rodziców i opiekunów uczestniczących w cyklu 7-tygodniowych warsztatów Pozytywnej Dyscypliny w Kalifornii oraz 123 rodziców, którzy nie uczestniczyli w żadnych warsztatach wychowawczych. Większość badanych stanowili Latynos (80%), o niskich dochodach i niskim poziomie wykształcenia. Do badania użyto zmodyfikowanej ankiety PDPS McVittie i Best (2009), oraz *Kwestionariusza Władzy Rodzicielskiej* (Reitman, Rhode, Hupp, Altobello, 2002), aby ocenić style wychowawcze: autorytatywny, autorytarny i permissywny (po 10 pozycji na każdy styl). W wynikach potwierdzono silną, pozytywną korelację między stosowaniem narzędzi Pozytywnej Dyscypliny a autorytatywnym stylem wychowawczym oraz negatywną korelację z wymiarem autorytarnym. Świadczy to o zgodności między narzędziami nauczonymi w Pozytywnej Dyscyplinie a stylem autorytatywnym. W tej samej grupie badawczej wykazano negatywną korelację pomiędzy poziomem stresu rodzicielskiego a stosowaniem narzędzi Pozytywnej Dyscypliny oraz pozytywną korelację z poczuciem nagrody. Można zatem wysnuć wniosek, że stosowanie tej metody wychowawczej wiąże się z mniejszym odczuwaniem stresu w związku z wyzwaniami rodzicielskimi oraz wyższym zadowoleniem i satysfakcją. Autorzy badania podkreślają jego ograniczenie ze względu na mało zróżnicowaną grupę respondentów i sugerują ich rozszerzenie na inne kręgi kulturowe, na obszarach, gdzie Pozytywna Dyscyplina jest wdrażana (np. Chiny i Europa).

Badanie przeprowadzone przez studentów w laboratorium dr Ewy Dreikurs Ferguson (Prince i in., 2014) obejmowało próbę 258 rodziców (150 matek i 108 ojców), pochodzących z 5 różnych miast w USA, którzy uczestniczyli w 6-tygodniowych kursach Pozytywnej Dyscypliny (15 godzin). Celem badania było zmierzenie skuteczności programu, jego wpływu na postawy rodzicielskie oraz zachowania uczestników w określonych obszarach. Badania przeprowadzono w 2 grupach (eksperymentalnej i kontrolnej), przed rozpoczęciem kursu oraz po jego ukończeniu. Aby ocenić trwałość programu, kolejne testy kontrolne zostały przeprowadzone między 12 a 21 miesiącem po zakończeniu kursu. Podczas badań wykorzystano następujące narzędzia: *Parenting Values Inventory* (PVI), *Parenting Scale* (PS), kwestionariusz samooceny rodziców i zestaw pytań dotyczących samooceny, skonstruowany na podstawie metody McVittie i Best (2009). Wyniki pokazują, że rodzice, którzy uczestniczyli



przynajmniej w czterech z sześciu sesji, wykazali statystycznie istotny spadek autokratycznego (autorytarnego) stylu wychowawczego, zmniejszyli stosowanie surowych narzędzi wychowawczych (w tym kar cielesnych), potrafili reagować spokojniej na trudne zachowania swoich dzieci i przyjęli bardziej pozytywne zachowania i praktyki w porównaniu do grupy kontrolnej. Ponadto zmiany w praktykach wychowawczych utrzymywały się w czasie w różnych odstępach losowych. Wyniki te wykazują skuteczność edukacji rodzicielskiej w ramach Pozytywnej Dyscypliny jako najlepszej praktyki w pomaganiu rodzicom w zmniejszeniu stosowania kar cielesnych i reagowaniu w spokojny sposób na wyzwania związane z zachowaniami ich dzieci.

Przeprowadzone do tej pory badania wskazują na to, że zajęcia z zakresu wychowania oparte na Pozytywnej Dyscyplinie mają potencjał, aby stanowić skuteczny model przekazywania autorytatywnego stylu wychowania, wprowadzając znaczące zmiany w czasie krótszym niż 2 miesiące. Dostarczają również dowodów na negatywną korelację między stosowaniem metod Pozytywnej Dyscypliny a autorytarnym i permissywnym stylem wychowawczym. Spójne wyniki wyżej przedstawionych badań mogą stanowić podstawę dla poparcia skuteczności warsztatów Pozytywnej Dyscypliny w modyfikowaniu postaw i zachowań rodzicielskich. Autorzy projektów badawczych sugerują kontynuację badań, w rozszerzeniu na inne grupy kulturowe, na obszarach poza Ameryką.



Rozdział 3. Metodologiczne podstawy badań własnych

Przedmiotem niniejszego rozdziału będzie opis metodologii badań własnych, przeprowadzonych wokół zagadnień Pozytywnej Dyscypliny i postaw rodzicielskich. Przedstawiony zostanie problem, pytania badawcze oraz hipotezy. Następnie zostaną zaprezentowane wykorzystane narzędzia, grupa badawcza oraz organizacja i przebieg badań.

3.1 Koncepcja własnego projektu badawczego.

Projekt badawczy miał na celu dokonanie analizy postaw rodzicielskich uczestników biorących udział w cyklu warsztatów Pozytywnej Dyscypliny, różnicując postawy matek oraz ojców. Przedmiotem badania była zmiana w postawach, mierzona przed rozpoczęciem kursu oraz bezpośrednio po jego ukończeniu. Zmierzone zostało zarówno wykorzystanie konkretnych, kluczowych narzędzi Pozytywnej Dyscypliny, których rodzice uczyli się podczas zajęć.

W celu weryfikacji postawionych hipotez wykonano analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS. Przy jego pomocy wykonano analizy podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Shapiro-Wilka, analizy korelacji r Pearsona, testy U Manna-Whitney'a oraz testy t Studenta dla prób zależnych. Za poziom istotności uznano klasyczny próg $\alpha = 0,05$.

3.2 Pytania i hipotezy badawcze

Ogólny problem badawczy został ujęty w pytaniu:

Czy i jak zmieniają się postawy rodzicielskie po ukończeniu warsztatów Pozytywnej Dyscypliny?

Szczegółowe pytania badawcze są opisane następująco:

1. Jak stosowanie narzędzi Pozytywnej Dyscypliny wpływa na postawy rodziców, którzy ukończyli kurs?
2. W jaki sposób ukończenie kursu wpływa na stosowanie narzędzi Pozytywnej Dyscypliny?
3. Jak zmieniają się postawy rodzicielskie matek po ukończeniu warsztatów Pozytywnej Dyscypliny?



4. Jak zmieniają się postawy rodzicielskie ojców po ukończeniu warsztatów Pozytywnej Dyscypliny?

Zaprezentowane wcześniej podstawy teoretyczne, dotyczące koncepcji postaw rodzicielskich, założeń i narzędzi metody Pozytywna Dyscyplina oraz obserwacje uczestników uczynione w trakcie kursu, pozwalają na przyjęcie poniższych hipotez:

H1 Postawy rodzicielskie zmieniają się po ukończeniu warsztatów Pozytywnej Dyscypliny.

H2 Postawy matek zmieniają się w kierunku większej akceptacji i autonomii oraz ograniczenia postawy nadmiernie ochraniającej i niekonsekwentnej.

H3 Postawy ojców zmieniają się w kierunku większej akceptacji i autonomii oraz ograniczenia postawy nadmiernie wymagającej.

H4 Poziom wykorzystywania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny wzrasta po ukończeniu warsztatów.

H4 Matki deklarują większe zmiany postaw niż ojcowie.

3.3 Opis metod do badań własnych oraz metod statystycznej analizy wyników

3.3.1 Skala Postaw Rodzicielskich M. Plopy

Do pomiaru zmiennych zastosowano *Skalę Postaw Rodzicielskich*, uzupełnioną o dodatkowe stwierdzenie dotyczące stosowania kar. Kwestionariusz został opracowany przez Plopę (1983) na podstawie typologii Roe i Beckera oraz prac Rembowskiego. Opiera się na 5 skalach, reprezentujących oddziaływania rodzicielskie:

Skala I: Postawa Akceptacji – Odrzucenia

Skala II: Postawa Nadmiernie Wymagająca

Skala III: Postawa Autonomii

Skala IV: Postawa Niekonsekwentna

Skala V: Postawa Nadmiernie Ochraniająca



Do każdej skali dobrano 10 stwierdzeń. Skala akceptacji koreluje pozytywnie ze skalą autonomii, a w przypadku ojców także ze skalą ochraniań. Skale negatywne (niekonsekwencji, wymagania, ochraniań) współkorelują ze sobą pozytywnie. Narzędzie składa się z dwóch kwestionariuszy, służących do oceny postaw matek oraz ojców (osobno dla każdej z grup). Kwestionariusz rozpoczyna się metryczką (wiek, wykształcenie, liczba i wiek dzieci). Każdy kwestionariusz zawiera po 50 stwierdzeń. Uczestnicy badania ustosunkowują się do każdego z nich, zaznaczając swoją odpowiedź na pięciostopniowej skali, opisanej następująco:

- a – zdecydowanie taki/a jestem i tak się zachowuję
- b – raczej taki/a jestem i tak się zachowuję
- c – mam wątpliwości czy taki/a jestem i tak się zachowuję
- d – raczej taki/a nie jestem i tak się nie zachowuję
- e – zdecydowanie taki/a nie jestem i tak się nie zachowuję

Kolejno poszczególnym odpowiedziom przydziela się odpowiednią wartość liczbowa: 5, 4, 3, 2, 1. Wyniki surowe dla każdej ze skal mieszczą się w granicach 10-50 punktów. Skala stenowa składa się z 10 różnych jednostek, wyrażających stopień nasilenia danej postawy, odczytywanych następująco:

Steny 1-2: wyniki bardzo niskie

Steny 3-4: wyniki niskie

Steny 5-6: wyniki przeciętne

Steny 7-8: wyniki wysokie

Steny 9-10: wyniki bardzo wysokie

Przy interpretacji, wyniki każdej ze skal należy traktować odrębnie.

Na potrzeby projektu badawczego, kwestionariusz został rozszerzony o dodatkowe stwierdzenie:

„Stosuję kary wobec mojego dziecka”



Było ono oceniane przez badanych zgodnie z wyżej przyjętym kluczem, a jego interpretacja została potraktowana odrębnie. Stwierdzenie miało na celu uzyskanie jednoznacznej informacji dotyczącej stosowania kar przez rodziców. Było to szczególnie istotne w przypadku projektu badawczego, ponieważ kary jako narzędzie wychowawcze są radykalnie odrzucane przez metodę Pozytywnej Dyscypliny.

3.3.2 Kwestionariusz do pomiaru narzędzi Pozytywnej Dyscypliny, własnej konstrukcji

Na potrzeby badania skonstruowano kwestionariusz, zawierający ocenę częstości stosowania kluczowych narzędzi Pozytywnej Dyscypliny. Składa się on z krótkiej instrukcji i zawiera listę 7 narzędzi Pozytywnej Dyscypliny, których częstość stosowania uczestnicy deklarują używając pięciostopniowej skali:

1. Nigdy
2. Rzadko
3. Czasami
4. Często
5. Zawsze

Narzędzia te zostały opisane we wcześniejszej części niniejszej pracy:

1. Nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka
2. Rozwiązania zamiast kar
3. Zachęty zamiast pochwał
4. Specjalny czas
5. Reakcja na błędy: 4 kroki
6. Rodzic przejmij i stanowczy jednocześnie

3.4 Opis grupy badanej, organizacja i przebieg badań

W badaniu wzięli udział rodzice, którzy ukończyli kurs Pozytywnej Dyscypliny. Cały kurs składał się z 5 warsztatów, prowadzonych stacjonarnie w województwie małopolskim, w tygodniowych odstępach czasowych. Obejmował on 15 godzin szkoleniowych. Kurs był współprowadzony przez 2 certyfikowane edukatorki Pozytywnej Dyscypliny, posiadające 5-letnie doświadczenie w prowadzeniu tego typu zajęć. Rodzice dwukrotnie wypełnili



Kwestionariusz Skali Postaw Rodzicielskich Plopy, zaznaczając stwierdzenia odpowiadające ich zachowaniom przed rozpoczęciem kursu oraz po zakończeniu ostatnich zajęć. Dodatkowo wypełnili ankietę badającą częstość używania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny, zaznaczając częstość stosowania konkretnych narzędzi przed i po udziale w kursie.

Uczestnicy objęci badaniem pochodzili z kilku różnych grup warsztatowych. W badaniu wzięło udział 100 rodziców: 60 matek oraz 40 ojców, w wieku od 21 do 57 lat ($M = 39,45$; $SD = 6,15$). Liczba posiadanych dzieci mieściła się w przedziale od 1 do 5 dzieci ($M = 2,06$; $SD = 0,91$). 73 osoby posiadały wykształcenie wyższe, 20 osób posiadało wykształcenie średnie, 4 osoby deklarowały posiadanie wykształcenia zawodowego, zaś 3 wykształcenia podstawowego. Poniższe tabele prezentują szczegółowe dane demograficzne uczestników.

Rysunek 8

Dane demograficzne uczestników badania: wiek

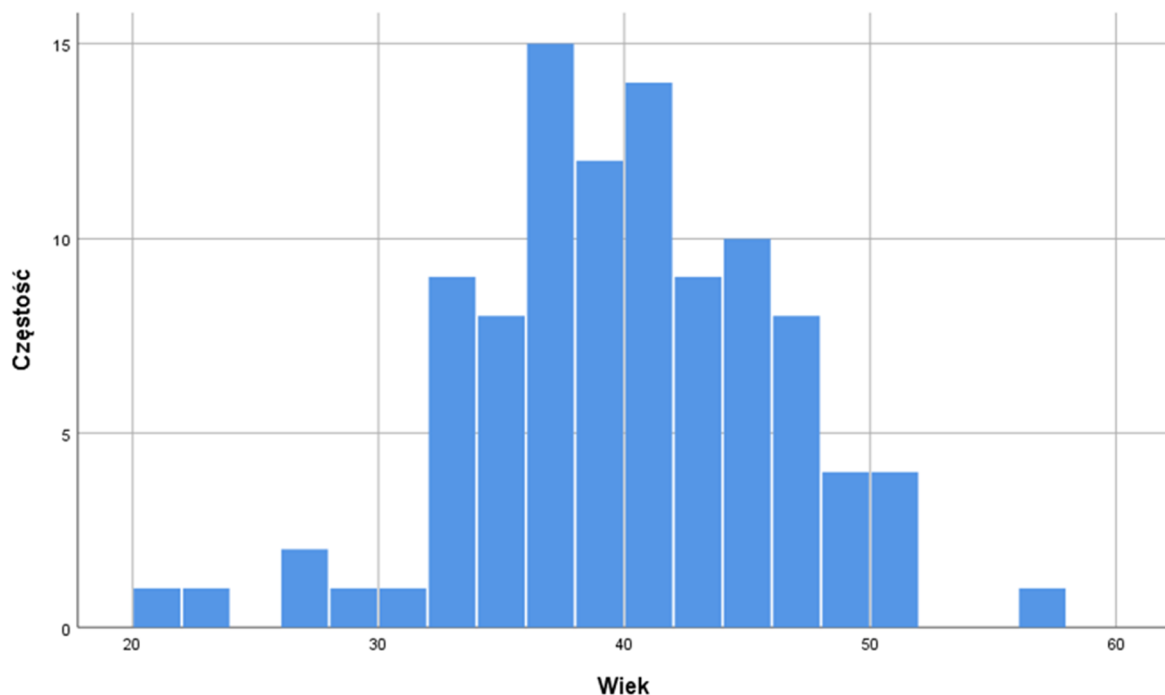


Tabela 5

Dane demograficzne uczestników badania: płeć, wykształcenie, liczba dzieci

		<i>N</i>	<i>%</i>
Płeć	Matka	60	60,00%
	Ojciec	40	40,00%
Wykształcenie	Podstawowe	3	3,00%
	Zawodowe	4	4,00%
	Średnie	20	20,00%
	Wyższe	73	73,00%
Liczba dzieci	1	26	26,00%
	2	52	52,00%
	3	14	14,00%
	4	6	6,00%
	5	2	2,00%



Rozdział 4. Analiza wyników przeprowadzonych badań

W pierwszym kroku zaprezentowano pełny zestaw podstawowych statystyk opisowych badanych zmiennych ilościowych wraz z testami Shapiro-Wilka, sprawdzającymi normalność rozkładów tych zmiennych. Jak można zauważyć w tabeli 6 i 7 dla większości badanych zmiennych odnotowano odmienną rozkładów od rozkładu Gaussa. W takiej sytuacji wskazana jest dodatkowa weryfikacja wartości skośności rozkładu badanych zmiennych. W sytuacji, gdy mieści się ona w przedziale ± 2 , można przyjąć, że rozkład badanej zmiennej nie jest znacząco asymetryczny względem średniej (George i Mallery, 2019). Taką wartość odnotowano w przypadku wszystkich badanych zmiennych. Z tego względu postanowiono, że wykonywane będą analizy statystyczne przy użyciu testów parametrycznych przy spełnieniu ich pozostałych założeń.



Tabela 6

Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych – narzędzia Pozytywnej Dyscypliny

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Pomiar I									
Nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka	2,41	2	1,18	0,39	-0,74	1	5	0,88	<0,001
Rozwiązania zamiast kar	2,37	3	1,14	0,22	-0,91	1	5	0,87	<0,001
Zachęty zamiast pochwał	2,25	2	1,01	0,02	-1,28	1	4	0,84	<0,001
Specjalny czas	2,78	3	1,26	0,02	-1	1	5	0,90	<0,001
Reakcja na błędy: 4 kroki	2,10	2	1	0,23	-1,28	1	4	0,83	<0,001
Rodzic uprzejmy i stanowczy jednocześnie	2,20	2	1,13	0,41	-0,91	1	5	0,85	<0,001
Pytania zamiast poleceń	2,03	2	1,04	0,60	-0,64	1	5	0,83	<0,001
Pomiar II									
Nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka	4,38	4,50	0,72	-1,05	0,92	2	5	0,75	<0,001
Rozwiązania zamiast kar	4,33	4	0,73	-0,76	-0,11	2	5	0,78	<0,001
Zachęty zamiast pochwał	4,06	4	0,66	-0,28	0,05	2	5	0,80	<0,001
Specjalny czas	4,32	4	0,71	-0,72	-0,02	2	5	0,78	<0,001
Reakcja na błędy: 4 kroki	4,03	4	0,73	-0,36	-0,15	2	5	0,83	<0,001
Rodzic uprzejmy i stanowczy jednocześnie	4,14	4	0,68	-0,57	0,70	2	5	0,79	<0,001
Pytania zamiast poleceń	4,44	5	0,64	-0,95	0,96	2	5	0,73	<0,001
Zmiana między pomiarem II i I									
Nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka	1,97	2	1,16	0,06	-0,73	0	4	0,92	<0,001
Rozwiązania zamiast kar	1,96	2	1,14	0,12	-0,48	0	4	0,91	<0,001
Zachęty zamiast pochwał	1,81	2	1,08	0	-0,84	0	4	0,91	<0,001
Specjalny czas	1,54	1	1,30	0,41	-0,97	0	4	0,88	<0,001
Reakcja na błędy: 4 kroki	1,93	2	1,07	-0,22	-0,55	0	4	0,90	<0,001
Rodzic uprzejmy i stanowczy jednocześnie	1,94	2	1,24	0,05	-0,98	0	4	0,91	<0,001
Pytania zamiast poleceń	2,41	2	1,22	-0,22	-0,84	0	4	0,90	<0,001

Adnotacja: *M* – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *Min* i *Maks.* – najniższa i najwyższa wartość rozkładu; *W* – wynik testu Shapiro-Wilka; *p* – istotność



Tabela 7

Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych – postawy rodzicielskie oraz stosowanie kar

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Pomiar I									
Skala akceptacji - odrzucenia	40,90	41,50	6,06	-0,53	-0,47	24	50	0,96	0,001
Skala wymagania	30,39	30	8,10	0,23	-0,33	11	49	0,99	0,403
Skala autonomii	35,73	36	5,20	-0,05	-0,67	24	47	0,98	0,305
Skala niekonsekwencji	28,85	29	8,85	0,32	-0,13	10	50	0,98	0,120
Skala ochraniania	29,58	28	9,53	0,23	-0,80	11	50	0,97	0,030
Stosowanie kar	2,58	2	1,42	0,41	-1,13	1	5	0,86	<0,001
Pomiar II									
Skala akceptacji - odrzucenia	44,25	45	4,40	-0,76	-0,14	32	50	0,93	<0,001
Skala wymagania	23,55	23	5,92	0,62	0,29	11	41	0,97	0,011
Skala autonomii	39,64	39,50	4,54	-0,42	0,30	25	48	0,98	0,075
Skala niekonsekwencji	21,79	22	6,33	0,26	-0,33	10	39	0,98	0,106
Skala ochraniania	24,86	24	8,40	0,55	-0,20	11	45	0,96	0,002
Stosowanie kar	1,63	1	0,80	1,26	1,19	1	4	0,74	<0,001
Zmiana między pomiarem II i I									
Skala akceptacji - odrzucenia	3,35	1,50	4,55	1,91	3,94	-1	22	0,77	<0,001
Skala wymagania	-6,84	-5,50	5,68	-1,30	1,69	-27	0	0,89	<0,001
Skala autonomii	3,91	3	4,17	1,05	1,35	-3	19	0,93	<0,001
Skala niekonsekwencji	-7,06	-5	6,45	-1,53	2,32	-30	2	0,86	<0,001
Skala ochraniania	-4,72	-3	5,11	-1,28	1,62	-21	4	0,89	<0,001
Stosowanie kar	-0,95	-1	0,96	-0,74	-0,41	-3	0	0,82	<0,001

Adnotacja: *M* – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *Min* i *Maks.* – najniższa i najwyższa wartość rozkładu; *W* – wynik testu Shapiro-Wilka; *p* – istotność



W kolejnym kroku postanowiono zweryfikować pierwszą z postawionych hipotez badawczych, w ramach której zakładano, że postawy rodzicielskie zmieniają się po ukończeniu warsztatów Pozytywnej Dyscypliny. Wykonano więc serię testów *t* Studenta dla prób zależnych. Jak widać w tabeli 8 wszystkie różnice okazały się istotne statystycznie. Poziom postawy akceptacji i autonomii był wyższy w pomiarze po warsztatach, zaś poziom postaw wymagania, niekonsekwencji oraz ochraniań był w tym pomiarze niższy. Siła odnotowanego efektu, mierzona współczynnikiem *d* Cohena, była umiarkowanie duża dla postawy akceptacji i duża dla pozostałych typów czterech postaw. Wyniki zaprezentowano dodatkowo w formie graficznej na rysunku 9. Uzyskane rezultaty pozwalają na przyjęcie pierwszej z postawionych hipotez badawczych.

Tabela 8

Porównanie poziomu postaw rodzicielskich przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny

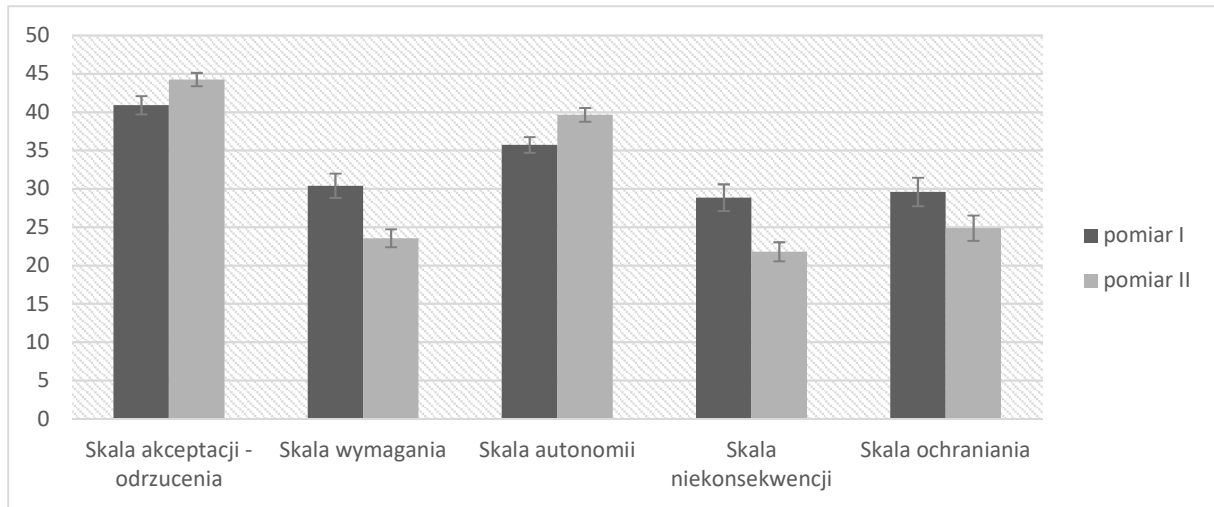
	Pomiar I		Pomiar II		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Skala akceptacji - odrzucenia	40,90	6,06	44,25	4,40	-7,36	<0,001	-4,25	-2,45	0,74
Skala wymagania	30,39	8,10	23,55	5,92	12,03	<0,001	5,71	7,97	1,20
Skala autonomii	35,73	5,20	39,64	4,54	-9,37	<0,001	-4,74	-3,08	0,94
Skala niekonsekwencji	28,85	8,85	21,79	6,33	10,95	<0,001	5,78	8,34	1,09
Skala ochraniań	29,58	9,53	24,86	8,40	9,25	<0,001	3,71	5,73	0,92

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t* Studenta dla prób niezależnych; *p* – istotność; 95%*CI* – przedział ufności. *LL* – dolna granica; *UL* – górna granica; *d* Cohena – współczynnik siły efektu



Rysunek 9

Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla postaw rodzicielskich przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny



Następnie, w celu weryfikacji hipotezy drugiej, w ramach której zakładano, że postawy matek zmieniają się w kierunku większej akceptacji i autonomii oraz ograniczenia postawy nadmiernie ochraniającej i niekonsekwentnej, wykonano w tej podgrupie kolejną serię testów t Studenta dla prób zależnych, uwzględniając wszystkie pięć postaw rodzicielskich. Jak widać w tabeli 9 ponownie wszystkie różnice okazały się istotne statystycznie. Poziom postawy akceptacji i autonomii matek był wyższy w pomiarze po warsztatach, zaś poziom postaw wymagania, niekonsekwencji oraz ochraniająca był w tym pomiarze niższy. Siła odnotowanego efektu była ponownie umiarkowanie duża dla postawy akceptacji i duża dla pozostałych czterech postaw. Wyniki zaprezentowano dodatkowo w formie graficznej na rysunku 10. Uzyskane rezultaty pozwalają na przyjęcie drugiej z postawionych hipotez badawczych.

Tabela 9

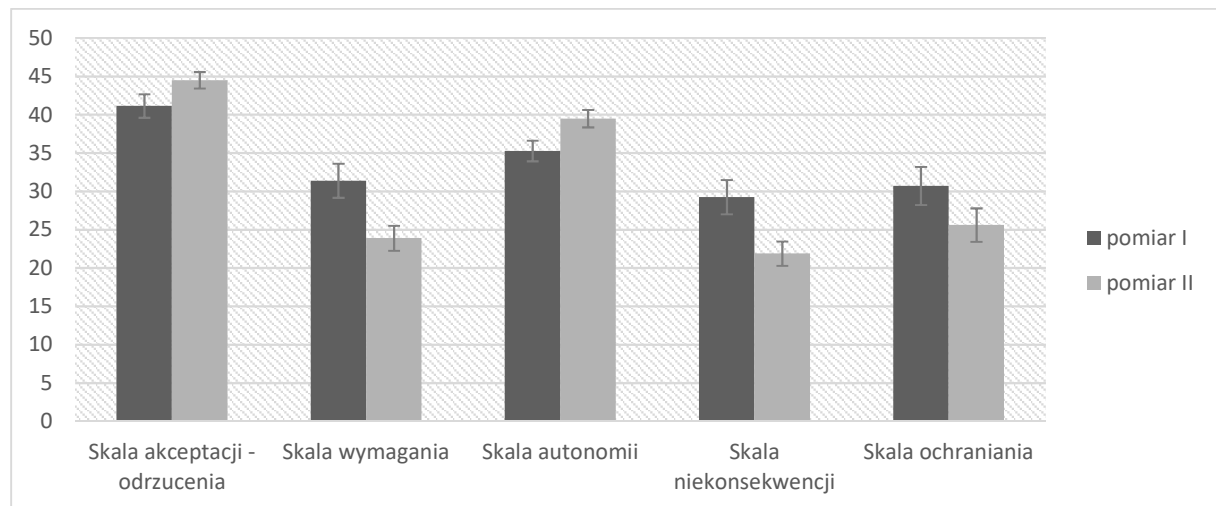
Porównanie poziomu postaw rodzicielskich przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie matek

	Pomiar I		Pomiar II		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Skala akceptacji - odrzucenia	41,13	6,09	44,50	4,22	-5,25	<0,001	-4,65	-2,08	0,68
Skala wymagania	31,38	8,80	23,88	6,43	9,43	<0,001	5,91	9,09	1,22
Skala autonomii	35,27	5,34	39,48	4,50	-7,85	<0,001	-5,29	-3,14	1,01
Skala niekonsekwencji	29,23	8,84	21,88	6,27	9,06	<0,001	5,73	8,97	1,17
Skala ochraniań	30,70	9,82	25,60	8,61	7,58	<0,001	3,75	6,45	0,98

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t* Studenta dla prób niezależnych; *p* – istotność; 95% *CI* – przedział ufności. *LL* – dolna granica; *UL* – górna granica; *d* Cohena – współczynnik siły efektu

Rysunek 10

Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla postaw rodzicielskich przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie matek



W ostatnim kroku tej serii analiz, w celu weryfikacji hipotezy trzeciej, w ramach której zakładano, że postawy ojców zmieniają się w kierunku większej akceptacji i autonomii oraz ograniczenia postawy nadmiernie wymagającej, wykonano w tej podgrupie następną serię testów *t* Studenta dla prób zależnych, uwzględniając wszystkie pięć postaw rodzicielskich. Jak



widać w tabeli 10 także i tym razem wszystkie różnice okazały się istotne statystycznie. Poziom postawy akceptacji i autonomii ojców był wyższy w pomiarze po warsztatach, zaś poziom postaw wymagania, niekonsekwencji oraz ochraniań był w tym pomiarze niższy. Siła wszystkich odnotowanych efektów była duża. Wyniki zaprezentowano dodatkowo w formie graficznej na rysunku 11. Uzyskane rezultaty pozwalają na przyjęcie trzeciej z postawionych hipotez badawczych.

Tabela 10

Porównanie poziomu postaw rodzicielskich przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie ojców

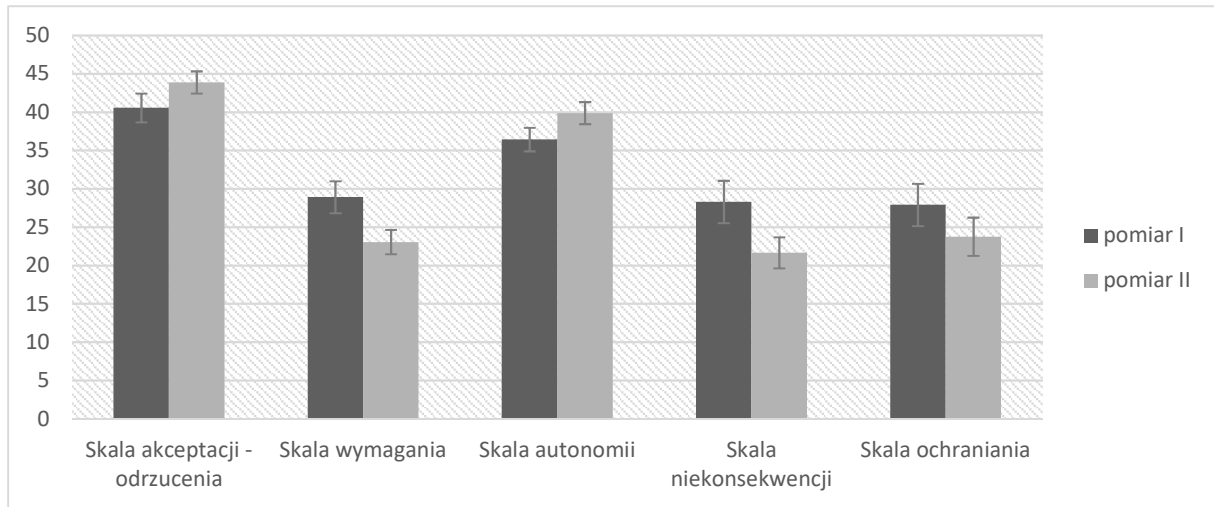
	Pomiar I		Pomiar II		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Skala akceptacji - odrzucenia	40,55	6,08	43,88	4,68	-5,39	<0,001	-4,57	-2,08	0,85
Skala wymagania	28,90	6,76	23,05	5,08	7,71	<0,001	4,32	7,38	1,22
Skala autonomii	36,43	4,97	39,88	4,64	-5,20	<0,001	-4,79	-2,11	0,82
Skala niekonsekwencji	28,28	8,95	21,65	6,50	6,22	<0,001	4,47	8,78	0,98
Skala ochraniań	27,90	8,92	23,75	8,04	5,30	<0,001	2,57	5,73	0,84

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t* Studenta dla prób niezależnych; *p* – istotność; 95% *CI* – przedział ufności. *LL* – dolna granica; *UL* – górna granica; *d* Cohena – współczynnik siły efektu



Rysunek 11

Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla postaw rodzicielskich przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie ojców



W kolejnym kroku postanowiono zweryfikować czwartą z postawionych hipotez badawczych, w ramach której zakładano, że poziom wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny wzrósł po ukończeniu warsztatów Pozytywnej Dyscypliny. Wykonano więc serię testów t Studenta dla prób zależnych. Jak widać w tabeli 11 wszystkie różnice okazały się istotne statystycznie. Wszystkie siedem narzędzi było wyraźnie częściej wykorzystywane po odbytych warsztatach. Siła odnotowanych efektów była duża. Wyniki zaprezentowano dodatkowo w formie graficznej na rysunku 12. Uzyskane rezultaty pozwalają na przyjęcie czwartej z postawionych hipotez badawczych.

Tabela 11

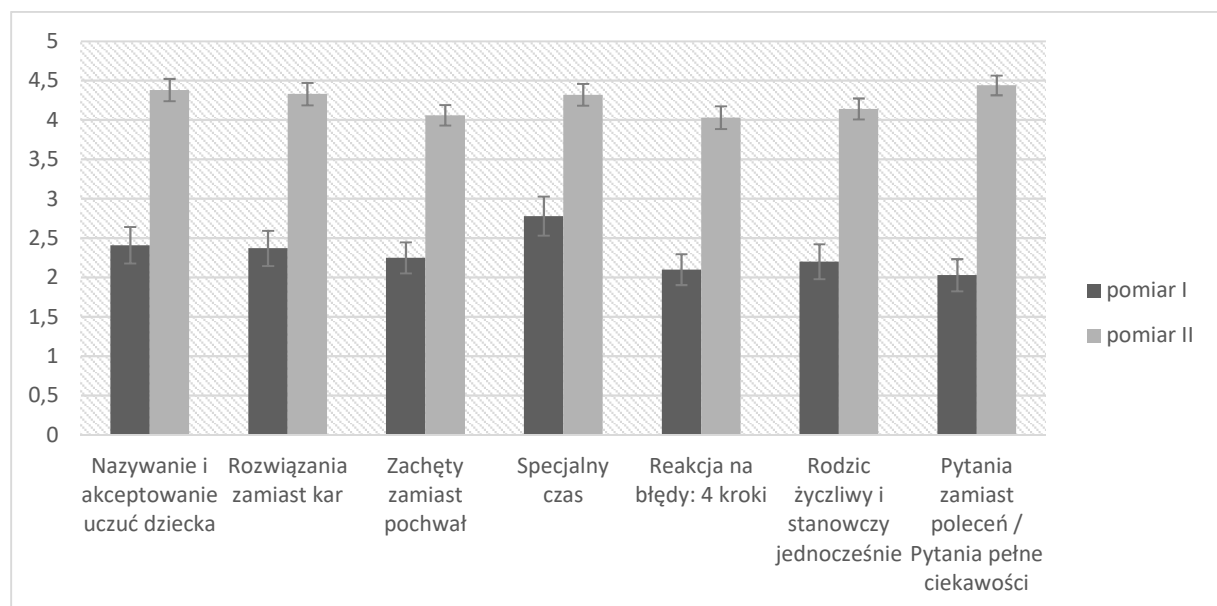
Porównanie poziomu wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny

	Pomiar I		Pomiar II		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka	2,41	1,18	4,38	0,72	-17,00	<0,001	-2,20	-1,74	1,70
Rozwiązania zamiast kar	2,37	1,14	4,33	0,73	-17,25	<0,001	-2,19	-1,73	1,72
Zachęty zamiast pochwał	2,25	1,01	4,06	0,66	-16,77	<0,001	-2,02	-1,60	1,68
Specjalny czas	2,78	1,26	4,32	0,71	-11,86	<0,001	-1,80	-1,28	1,19
Reakcja na błędy: 4 kroki	2,10	1,00	4,03	0,73	-18,10	<0,001	-2,14	-1,72	1,81
Rodzic życzliwy i stanowczy jednocześnie	2,20	1,13	4,14	0,68	-15,68	<0,001	-2,19	-1,69	1,57
Pytania zamiast poleceń / Pytania pełne ciekawości	2,03	1,04	4,44	0,64	-19,83	<0,001	-2,65	-2,17	1,98

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t* Studenta dla prób niezależnych; *p* – istotność; 95%*CI* – przedział ufności. *LL* – dolna granica; *UL* – górna granica; *d* Cohena – współczynnik siły efektu

Rysunek 12

Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny



Następnie, w analogiczne analizy wykonano w podgrupie matek. Jak widać w tabeli 12 ponownie wszystkie różnice okazały się istotne statystycznie. Wszystkie 7 narzędzi było wyraźnie częściej wykorzystywane przez badane matki po odbytych warsztatach. Siła odnotowanych efektów była bardzo duża. Wyniki zaprezentowano dodatkowo w formie graficznej na rysunku 13.

Tabela 12

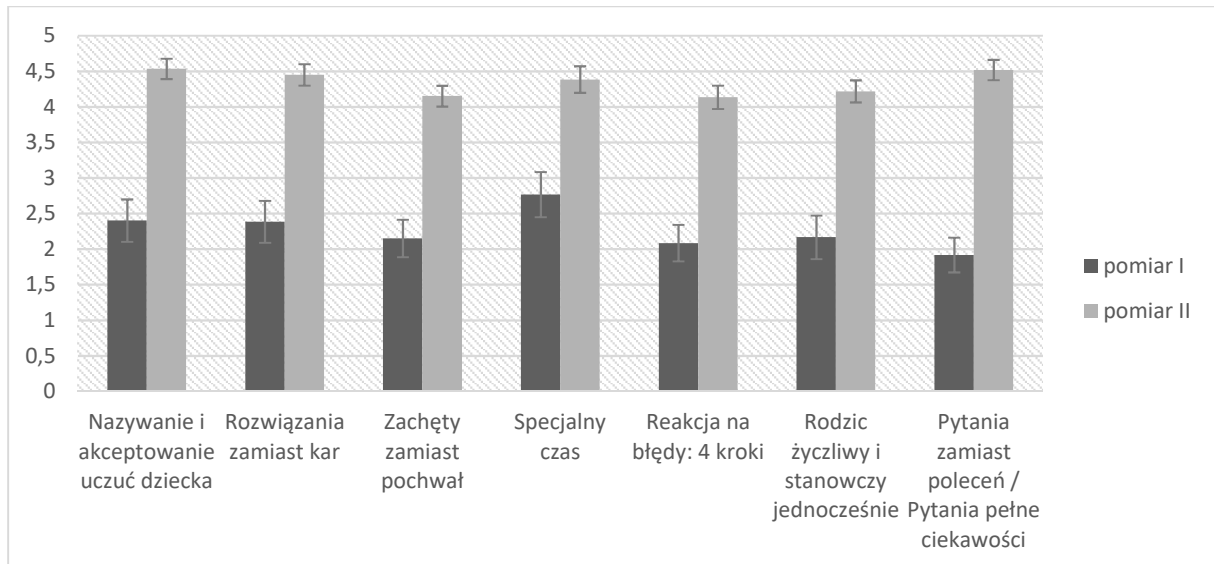
Porównanie poziomu wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie matek

	Pomiar I		Pomiar II		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka	2,40	1,18	4,53	0,57	-15,07	<0,001	-2,42	-1,85	1,95
Rozwiązania zamiast kar	2,38	1,17	4,45	0,59	-13,60	<0,001	-2,37	-1,76	1,76
Zachęty zamiast pochwał	2,15	1,04	4,15	0,58	-14,43	<0,001	-2,28	-1,72	1,86
Specjalny czas	2,77	1,25	4,38	0,74	-9,52	<0,001	-1,96	-1,28	1,23
Reakcja na błędy: 4 kroki	2,08	1,01	4,13	0,65	-15,39	<0,001	-2,32	-1,78	1,99
Rodzic życzliwy i stanowczy jednocześnie	2,17	1,21	4,22	0,61	-11,69	<0,001	-2,40	-1,70	1,51
Pytania zamiast poleceń / Pytania pełne ciekawości	1,92	0,96	4,52	0,57	-17,25	<0,001	-2,90	-2,30	2,23

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t* Studenta dla prób niezależnych; *p* – istotność; 95%*CI* – przedział ufności. *LL* – dolna granica; *UL* – górna granica; *d* Cohena – współczynnik siły efektu

Rysunek 13

Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie matek



W ostatnim kroku analogiczną analizę wykonano w podgrupie ojców. Jak widać w tabeli 13 także i tym razem wszystkie różnice okazały się istotne statystycznie. Wszystkie 7 narzędzi było wyraźnie częściej wykorzystywane przez badanych ojców po odbytych warsztatach. Siła odnotowanych efektów była bardzo duża. Wyniki zaprezentowano dodatkowo w formie graficznej na rysunku 14.

Tabela 13

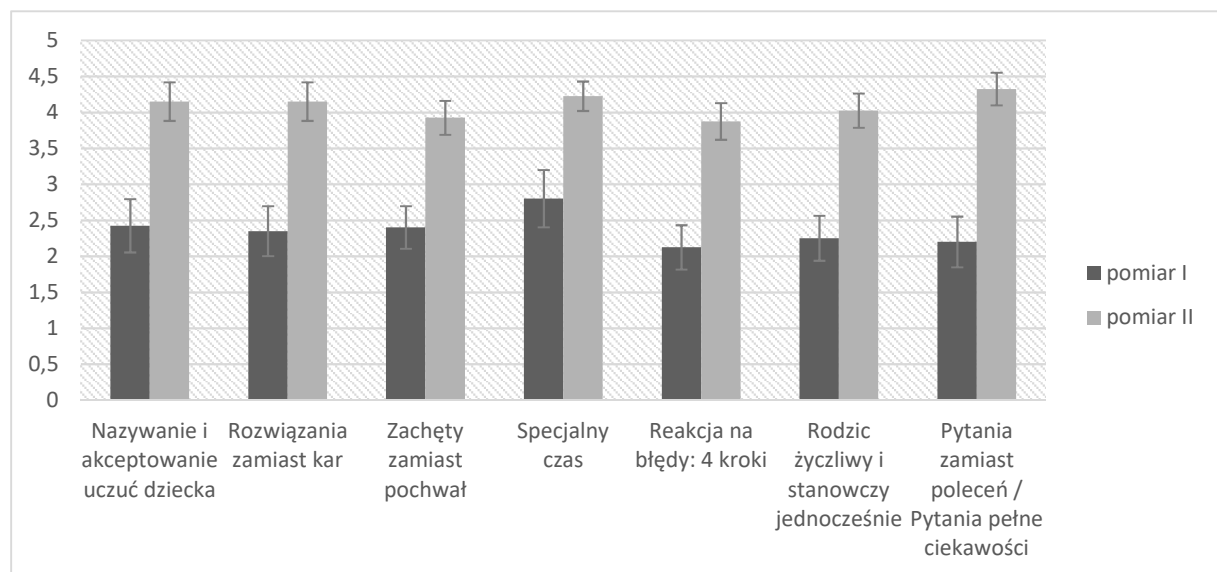
Porównanie poziomu wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie ojców

	Pomiar I		Pomiar II		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka	2,43	1,20	4,15	0,86	-8,95	<0,001	-2,11	-1,34	1,41
Rozwiązania zamiast kar	2,35	1,12	4,15	0,86	-10,67	<0,001	-2,14	-1,46	1,69
Zachęty zamiast pochwał	2,40	0,96	3,93	0,76	-9,30	<0,001	-1,86	-1,19	1,47
Specjalny czas	2,80	1,29	4,23	0,66	-7,05	<0,001	-1,83	-1,02	1,11
Reakcja na błędy: 4 kroki	2,13	0,99	3,88	0,82	-10,03	<0,001	-2,10	-1,40	1,59
Rodzic życzliwy i stanowczy jednocześnie	2,25	1,01	4,03	0,77	-10,95	<0,001	-2,10	-1,45	1,73
Pytania zamiast poleceń / Pytania pełne ciekawości	2,20	1,14	4,33	0,73	-10,80	<0,001	-2,52	-1,73	1,71

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t* Studenta dla prób niezależnych; *p* – istotność; 95%*CI* – przedział ufności. *LL* – dolna granica; *UL* – górna granica; *d* Cohena – współczynnik siły efektu

Rysunek 14

Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie ojców



W kolejnym kroku zweryfikowano piątą z postawionych hipotez badawczych, w ramach której zakładano, że matki deklarują większe zmiany postaw niż ojcowie. Ze względu na znaczącą nierównoliczność porównywanych grup wykonano testy *U* Manna-Whitney'a. Jak jednak widać w tabeli 14 nie odnotowano żadnych różnic istotnych statystycznie. Poziom zmian w zakresie postaw rodzicielskich nie był znacząco odmienny w grupach matek i ojców. Wyniki zaprezentowano dodatkowo w formie graficznej na rysunku 7. Uzyskane wyniki nie pozwalają więc na przyjęcie piątej hipotezy.

Tabela 14

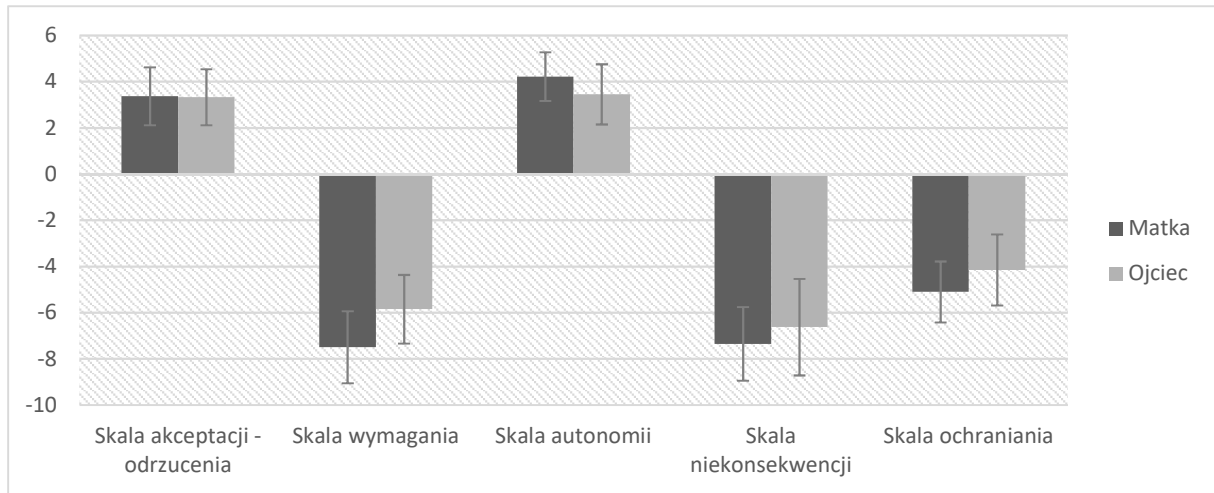
Porównanie poziomu odnotowanych zmian postaw w grupach matek i ojców

	Matka (<i>n</i> = 60)		Ojciec (<i>n</i> = 40)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Skala akceptacji - odrzucenia	3,37	4,97	3,33	3,90	1123,5	-0,55	0,584	0,05
Skala wymagania	-7,50	6,16	-5,85	4,80	1009,5	-1,34	0,179	0,13
Skala autonomii	4,22	4,16	3,45	4,20	1044,5	-1,10	0,272	0,11
Skala niekonsekwencji	-7,35	6,29	-6,63	6,74	1075,0	-0,88	0,377	0,09
Skala ochraniań	-5,10	5,21	-4,15	4,95	1059,5	-0,99	0,320	0,10

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *U* – wynik testu *U* Manna-Whitney'a. *Z* – wynik wystandaryzowany; *p* – istotność; *r* – współczynnik siły efektu

Rysunek 15

Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla zmian poziomu postaw rodzicielskich w grupach matek i ojców



Wykonano dodatkowo analogiczne analizy dla zmiany częstości wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny. Jak widać w tabeli 15 odnotowano jedną różnicę istotną statystycznie. Zmiana w zakresie wykorzystania zachęt zamiast pochwał była wyższa w grupie matek. Siła odnotowanego efektu, mierzona współczynnikiem r , była niska. Pozostałe różnice nie były istotne statystycznie. Rezultaty zaprezentowano także na rysunku 16.

Tabela 15

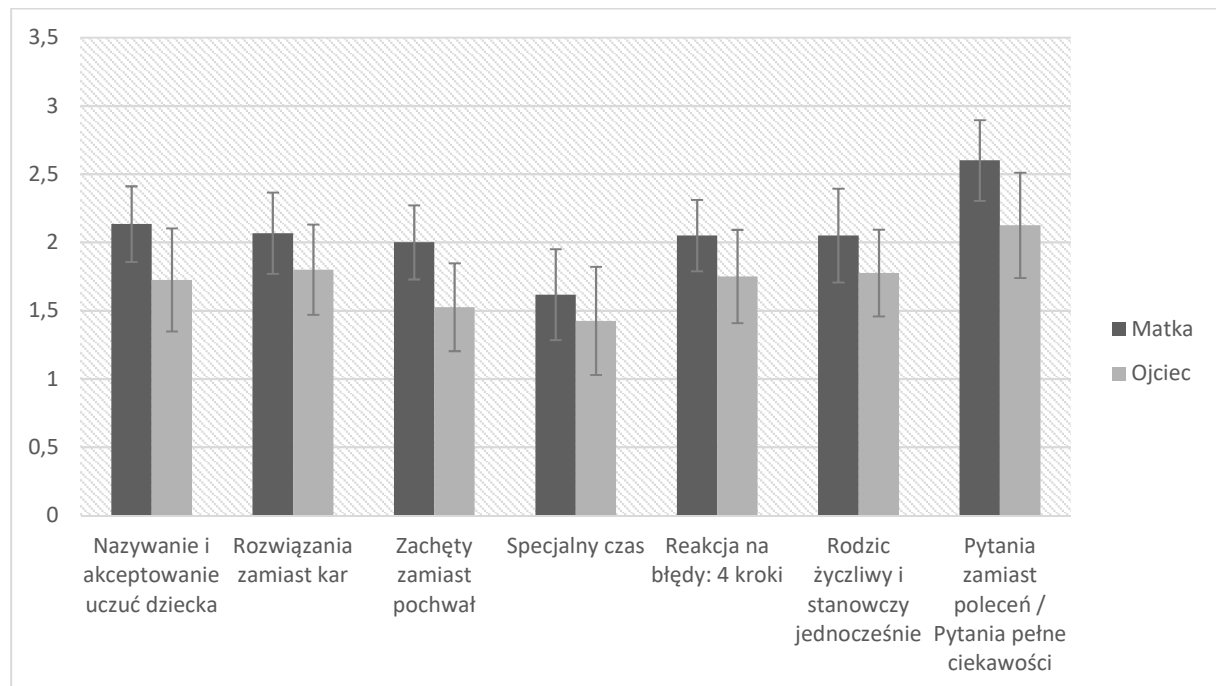
Porównanie poziomu odnotowanych zmian częstości wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny w grupach matek i ojców

	Matka (n = 60)		Ojciec (n = 40)		U	Z	p	r
	M	SD	M	SD				
Nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka	2,13	1,10	1,73	1,22	958,5	-1,75	0,079	0,18
Rozwiązania zamiast kar	2,07	1,18	1,80	1,07	1021,0	-1,32	0,188	0,13
Zachęty zamiast pochwał	2,00	1,07	1,53	1,04	915,0	-2,08	0,038	0,21
Specjalny czas	1,62	1,32	1,43	1,28	1101,0	-0,72	0,474	0,07
Reakcja na błędy: 4 kroki	2,05	1,03	1,75	1,10	1011,5	-1,38	0,166	0,14
Rodzic życzliwy i stanowczy jednocześnie	2,05	1,36	1,78	1,03	1029,5	-1,23	0,218	0,12
Pytania zamiast poleceń / Pytania pełne ciekawości	2,60	1,17	2,13	1,24	932,5	-1,94	0,052	0,19

Adnotacja: M – średnia; SD – odchylenie standardowe; U – wynik testu U Manna-Whitney’a. Z – wynik wystandaryzowany; p – istotność; r – współczynnik siły efektu

Rysunek 16

Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla zmian częstości wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny w grupach matek i ojców



W kolejnym kroku sprawdzono, czy poziom stosowania kar zmienia się po ukończeniu warsztatów Pozytywnej Dyscypliny. Wykonano test *t* Studenta dla prób zależnych. Jak widać w tabeli 16 odnotowano różnicę istotną statystycznie. Rodzice w mniejszym stopniu stosowali kary po odbytych warsztatach. Siła tego efektu była duża. Wyniki zaprezentowano dodatkowo w formie graficznej na rysunku 17.

Tabela 16

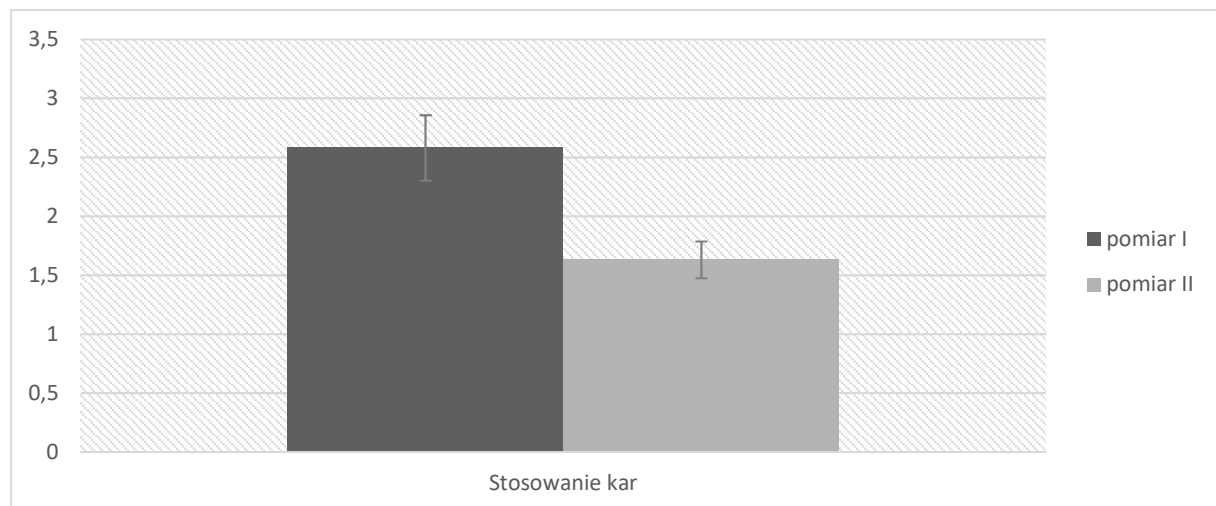
Porównanie poziomu stosowania kar przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny

	Pomiar I		Pomiar II		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Stosowanie kar	2,58	1,42	1,63	0,80	9,92	<0,001	0,76	1,14	0,99

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t* Studenta dla prób niezależnych; *p* – istotność; 95%*CI* – przedział ufności. *LL* – dolna granica; *UL* – górna granica; *d* Cohena – współczynnik siły efektu

Rysunek 17

Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla stosowania kar przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny



Analogiczną analizę wykonano w podgrupie matek. Jak widać w tabeli 17 ponownie odnotowano różnicę istotną statystycznie. Matki w mniejszym stopniu stosowały kary po odbytych Warsztatach. Siła tego efektu była duża. Wyniki zaprezentowano dodatkowo w formie graficznej na rysunku 18.

Tabela 17

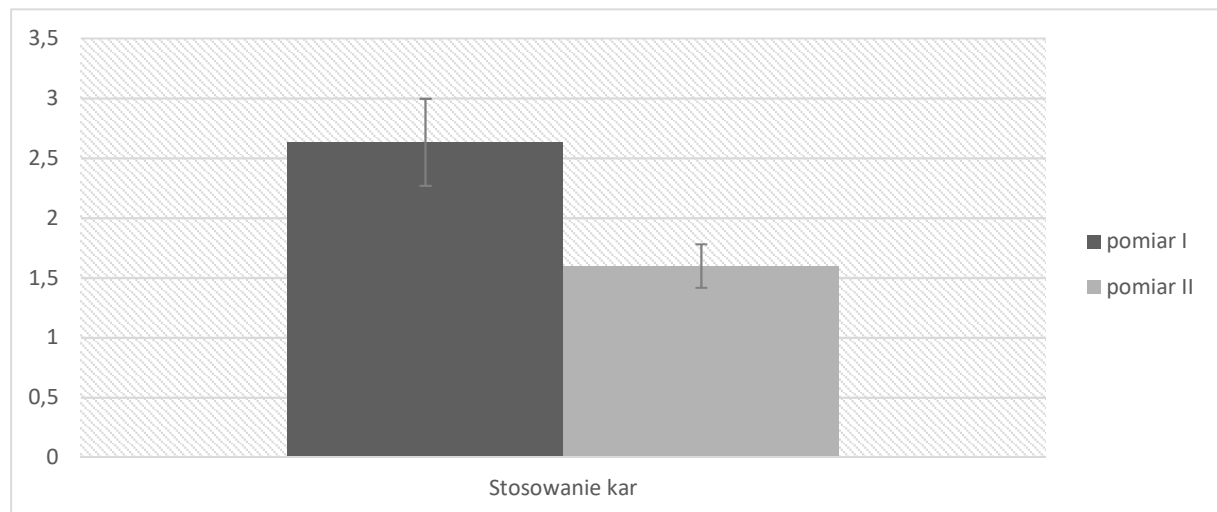
Porównanie poziomu stosowania kar przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie matek

	Pomiar I		Pomiar II		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Stosowanie kar	2,63	1,44	1,60	0,72	7,69	<0,001	0,76	1,30	0,99

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t* Studenta dla prób niezależnych; *p* – istotność; 95%*CI* – przedział ufności. *LL* – dolna granica; *UL* – górna granica; *d* Cohena – współczynnik siły efektu

Rysunek 18

Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla stosowania kar przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie matek



Analogiczną analizę wykonano w podgrupie ojców. Jak widać w tabeli 18 także i tym razem odnotowano różnicę istotną statystycznie. Ojcowie w mniejszym stopniu stosowały kary po odbytych Warsztatach. Siła tego efektu ponownie była duża. Wyniki zaprezentowano dodatkowo w formie graficznej na rysunku 19.

Tabela 18

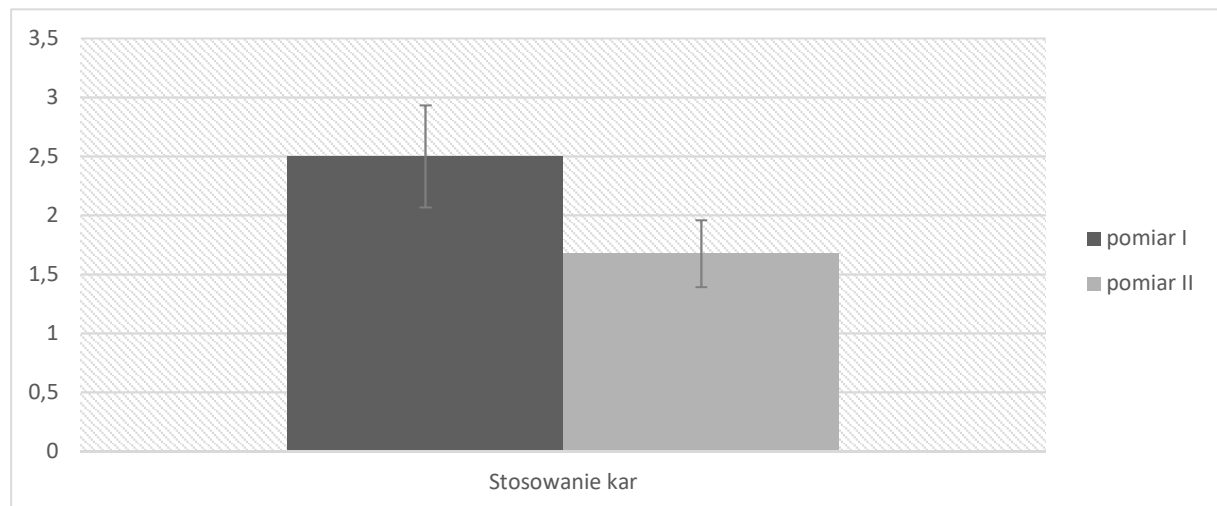
Porównanie poziomu stosowania kar przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie ojców

	Pomiar I		Pomiar II		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Stosowanie kar	2,50	1,40	1,68	0,92	6,42	<0,001	0,57	1,08	1,01

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t* Studenta dla prób niezależnych; *p* – istotność; 95%*CI* – przedział ufności. *LL* – dolna granica; *UL* – górna granica; *d* Cohena – współczynnik siły efektu

Rysunek 19

Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla stosowania kar przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie ojców



W kolejnym kroku sprawdzono, czy zmiana poziomu stosowania kar jest odmienna w grupie matek i ojców. Ze względu na znaczącą nierównoliczność porównywanych grup wykonano testy *U* Manna-Whitney’a. Jak jednak widać w tabeli 19 nie odnotowano żadnych różnic istotnych statystycznie. Poziom zmian w zakresie stosowania kar nie był znacząco odmienny w grupach matek i ojców. Wyniki zaprezentowano dodatkowo w formie graficznej na rysunku 20.

Tabela 19

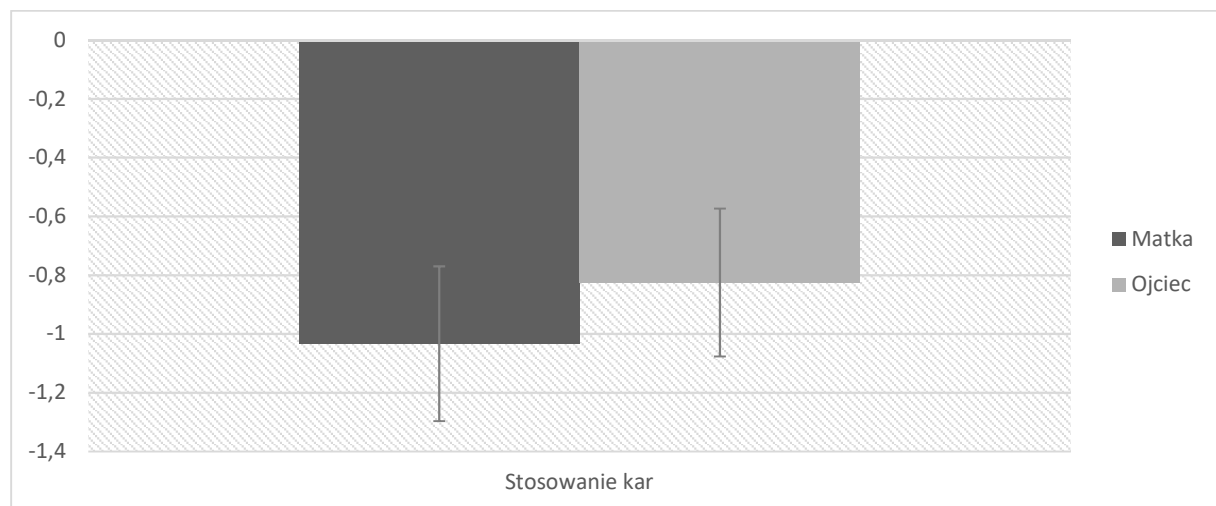
Porównanie poziomu odnotowanych zmian stosowania kar w grupach matek i ojców

	Matka (<i>n</i> = 60)		Ojciec (<i>n</i> = 40)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Stosowanie kar	-1,03	1,04	-0,83	0,81	1098,5	-0,76	0,449	0,08

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *U* – wynik testu *U* Manna-Whitney’a. *Z* – wynik wystandaryzowany; *p* – istotność; *r* – współczynnik siły efektu

Rysunek 20

Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla zmian poziomu stosowania kar w grupach matek i ojców



Postanowiono także zbadać, czy zmiana poziomu poszczególnych postaw rodzicielskich w wyniku uczestnictwa w warsztatach wiązała się ze zmianą częstości wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny oraz zmianą częstości stosowania kar. Wykonano serię analiz korelacji *r* Pearsona. Jak widać w tabeli 20 wszystkie badane zależności



okazały się istotne statystycznie. Wzrost poziomu postawy akceptacji wiązał się ze wzrostem częstości wykorzystania wszystkich siedmiu narzędzi Pozytywnej Dyscypliny oraz zmniejszeniem częstości stosowania kar. Zależność odnotowana dla narzędzia „specjalny czas” była silna, dla narzędzi „zachęty zamiast pochwał”, „rodzic uprzejmy i stanowczy jednocześnie” oraz „pytania zamiast poleceń” niska, zaś pozostałe korelacje cechowały się umiarkowanie dużą siłą. Spadek poziomu postawy wymagania wiązał się ze wzrostem częstości wykorzystania wszystkich siedmiu narzędzi Pozytywnej Dyscypliny oraz zmniejszeniem częstości stosowania kar. Zależność odnotowana dla narzędzi „nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka”, „rozwiązania zamiast kar”, „specjalny czas” oraz częstości stosowania kar była silna, zaś pozostałe korelacje cechowały się umiarkowanie dużą siłą. Wzrost poziomu postawy autonomii wiązał się ze wzrostem częstości wykorzystania wszystkich 7 narzędzi Pozytywnej Dyscypliny oraz zmniejszeniem częstości stosowania kar. Zależność odnotowana dla narzędzia „zachęty zamiast pochwał” była niska, zaś pozostałe korelacje cechowały się umiarkowanie dużą siłą. Spadek poziomu postawy niekonsekwencji wiązał się ze wzrostem częstości wykorzystania wszystkich 7 narzędzi Pozytywnej Dyscypliny oraz zmniejszeniem częstości stosowania kar. Zależność odnotowana dla narzędzia „rozwiązania zamiast kar” oraz częstości stosowania kar była silna, zaś pozostałe korelacje cechowały się umiarkowanie dużą siłą. Z kolei spadek poziomu postawy ochraniającej wiązał się ze wzrostem częstości wykorzystania wszystkich 7 narzędzi Pozytywnej Dyscypliny oraz zmniejszeniem częstości stosowania kar. Zależność odnotowana dla narzędzi „nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka” oraz „rodzic uprzejmy i stanowczy jednocześnie” była silna, dla częstości stosowania kar niska, zaś pozostałe korelacje cechowały się umiarkowanie dużą siłą.

Tabela 20

Zależności pomiędzy zmianą poziomu postaw a zmianą częstości wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny oraz stosowania kar

	Skala akceptacji - odrzućenia	Skala wymagania	Skala autonomii	Skala niekonsekwencji	Skala ochraniania
Nazywanie i akceptowanie uczuć dziecka	0,38***	-0,55***	0,37***	-0,50***	-0,57***
Rozwiązania zamiast kar	0,36***	-0,55***	0,44***	-0,51***	-0,45***
Zachęty zamiast pochwał	0,26**	-0,46***	0,29**	-0,34***	-0,42***
Specjalny czas	0,52***	-0,52***	0,34***	-0,40***	-0,41***
Reakcja na błędy: 4 kroki	0,33***	-0,42***	0,31**	-0,39***	-0,39***
Rodzic uprzejmy i stanowczy jednocześnie	0,26**	-0,48***	0,36***	-0,35***	-0,50***
Pytania zamiast poleceń	0,25*	-0,42***	0,30**	-0,30**	-0,41***
Stosowanie kar	-0,44***	0,56***	-0,34***	0,50***	0,29**

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

Dodatkowo, zmierzono również średnie różnice dla poszczególnych pytań z *Kwestionariusza Skali Postaw Rodzicielskich* i okazało się, że największe różnice, jeśli chodzi o zmniejszenie częstości zachowań, zaznaczono dla poniższych stwierdzeń:

- 4. W postępowaniu z moim dzieckiem łatwo tracę cierpliwość. (- 1,14)
- 7. Często prawię „kazania” mojemu dziecku na temat jego zachowania. (-1,06)
- 39. Często mówię do mojego dziecka podniesionym tonem. (-0,99)
- 37. Często pouczam swoje dziecko jak powinno postępować. (-0,81)
- 40. Martwię się, że w wielu sprawach moje dziecko może sobie nie poradzić w życiu. (-0,79)

Przy analizie wyników, zanotowano największe różnice w zwiększeniu częstości zachowań dla poniższych stwierdzeń:

- 3. Pozwalam mojemu dziecku uczyć się radzenia sobie samemu w różnych sytuacjach. (0,77)



38. Gdy moje dziecko jest uparte, to staram się je zrozumieć, nie zawsze przecież ja mam rację. (0,68)

8. Zgadzam się z tym, że moje dziecko w pewnych okolicznościach, w zależności od wieku, może samo dokonywać różnych wyborów. (0,54)

6. Chętnie nawiązuję kontakt z moim dzieckiem, jestem z nim często – bawię się, rozmawiam. (0,46)

33. Myślę, że mam i będę miała zaufanie do mojego dziecka. (0,46)

4.1 Wnioski z badania

Analizując wyniki badań, można stwierdzić, że udział w kursie Pozytywnej Dyscypliny wpływa na zmiany postaw rodzicielskich, zarówno w grupie matek, jak i ojców. Wszystkie wymiary skal postaw rodzicielskich wyraźnie się zmieniły bezpośrednio po ukończonych warsztatach. Są to wyniki istotne statystycznie. Umiarkowanie duża zmiana nastąpiła dla skali akceptacji i duża dla 4 pozostałych skal. To potwierdza hipotezę główną, że postawy rodziców zmieniają się w wyniku zaplanowanej i wdrożonej interwencji, czyli po ukończeniu warsztatów.

Zbadano również różnice między podgrupą matek i ojców. Wyniki badań okazały się podobne. W obu grupach nastąpił wyraźny wzrost dla pozytywnych postaw: akceptacji i autonomii oraz spadek w postawach negatywnych: wymagania, niekonsekwencji, ochraniań. Jedyna różnica widoczna była u mężczyzn, gdzie odnotowano większą siłę efektu dla skali akceptacji. Przeczy to hipotezie, że u matek zmiany postaw są inne lub większe niż u ojców.

Potwierdzona została hipoteza, że poziom wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny wzrasta po ukończeniu kursu. Dotyczy to zarówno matek, jak i ojców. Nie było sytuacji, żeby któremuś z uczestników obniżyła się częstość korzystania z tych narzędzi po ukończeniu warsztatów. W kilku przypadkach częstość używania była taka jak przed kursem.

Sprawdzona została również korelacja między częstością stosowania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny, kar a zmianą postaw. Wszystkie zależności są tu istotne statystycznie. Jeśli u rodziców wzrósł poziom postawy akceptacji i autonomii, to wzrosła również częstość stosowania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny oraz zmalała częstość stosowania kar. Jeśli natomiast zmalał poziom postawy wymagania, niekonsekwencji, ochraniań to nastąpił wzrost



w stosowaniu narzędzi Pozytywnej Dyscypliny i spadek w stosowaniu kar. Zależność dotyczyła wszystkich wymiarów skali postaw. Zmiany zaszły symultanicznie dla postaw, częstości wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny i kar. Analizując różnice w obu podgrupach, w przypadku wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny, u matek widać większy niż u ojców wzrost częstości wykorzystywania zachęt zamiast pochwał. W przypadku innych narzędzi, nie ma istotnych różnic. Ostatnim aspektem była analiza stosowania kar, gdzie wyniki istotne statystycznie, o dużej sile efektu, w obu podgrupach, pokazują ujemną zmianę częstości stosowania kar. Inaczej mówiąc, rodzice deklarowali ich rzadsze wykorzystywanie po ukończeniu kursu.

4.2 Badania własne na tle innych istniejących badań

Na podstawie omówionych w tej pracy koncepcji postaw rodzicielskich, można założyć, że wpływ zmian postaw rodziców na wychowanie dzieci będzie pozytywny. W odniesieniu do przeprowadzonych do tej pory badań empirycznych nad metodą Pozytywnej Dyscypliny (Holliday, 2014; Prince i in., 2014; Carroll, Hamilton, 2016; Carroll, Brown, 2020), widać spójność we wzroście postaw pożądanых oraz spadku negatywnych pod wpływem udziału w kursie. Potwierdzona została również zmiana w sięganiu po wzmacniające narzędzia wychowawcze, przy jednoczesnym ograniczeniu/odrzuconiu kar. Tak spójne i obiecujące wyniki mogą stanowić solidną bazę dla poparcia postulatu wykorzystania Pozytywnej Dyscypliny w kształtowaniu właściwych postaw rodzicielskich.



Zakończenie

5.1 Ocena własnego projektu badawczego i zastosowanych metod

Chociaż badanie nie dostarcza bezpośrednich dowodów na to, że warsztaty będą miały pozytywny wpływ na dzieci uczestników programu (w badaniu brali udział wyłącznie rodzice), jednoznacznie wskazuje na to, że warsztaty zmieniają postawy i zachowania rodziców w kierunku tych pożądanych. Jeden ze znanych badaczy postaw - Hovland podkreśla, że badania prowadzone w warunkach laboratoryjnych prezentują inne wyniki niż te prowadzone w warunkach naturalnych. Powodem może być chęć badanych do jak najlepszego wykonania postawionego im zadania, pociągająca za sobą deklaracje zmiany postawy, oczekiwaną przez prowadzącego badanie (Mika, 1982). Należy to uwzględnić w interpretacji uzyskanych wyników. Nie zastosowano tutaj również odniesienia do grupy kontrolnej, co wymagałoby uzupełnienia w celu uwiarygodnienia pozyskanych wyników.

Istotne jest, że zmiany postaw dokonały się w dość krótkim okresie czasu (kurs trwał 5 tygodni), co świadczy o wysokiej skuteczności programu Pozytywnej Dyscypliny. Efekt mógł być spotęgowany poprzez oddziaływanie poznawcze (przekazywanie wiedzy i informacji), emocjonalne (wywoływanie emocji związanych z dziećmi) oraz behawioralne (wywoływanie określonych zachowań, np. poprzez ćwiczenie konkretnych technik wychowawczych). Wydaje się, że u podstaw skuteczności warsztatów leży nowatorskie podejście, oparte zarówno na psychologii pozytywnej, jak i eksperymentalnych sposobach nauczania. Pomagają one rodzicom przyswajać narzędzia wychowawcze na poziomie emocjonalnym, sięgając do ich własnych doświadczeń, a także zapewniają możliwość bieżącego ćwiczenia i dyskusowania poznawanych metod, moderowaną przez prowadzące edukatorki.

Przeprowadzone badanie nie może wykazać, że efekty w zmianach postaw będą utrzymane, ponieważ pomiary przeprowadzono bezpośrednio po ukończeniu kursu i nie zostały one powtórzone po upływie kolejnego odcinka czasu. Przeprowadzenie badań w tej samej grupie rodziców po 3 miesiącach, dałoby odpowiedź na pytanie o trwałość rezultatów kursu. Model nauczania Pozytywnej Dyscypliny wymaga zaufania procesowi, co oznacza, że ludzie uczą się tego, na co są w danym momencie gotowi, a znaczna część procesu uczenia się zachodzi długo po tym jak ukończą warsztaty. Rodzice uczą się wykorzystywać poznane narzędzia poprzez ich praktyczne wdrażanie w codziennym życiu, a to wymaga czasu (Lott, Nelsen, 2020).



5.2 Sugestie dotyczące kierunku dalszych badań

Opisany w niniejszej pracy projekt badawczy mógłby zostać uzupełniony o pomiary, dokonane w tej samej grupie badawczej, przeprowadzone po upływie 3 miesięcy, żeby uzyskać informacje na temat trwałości efektów. W przypadku rodziców starszych dzieci (powyżej 12 roku życia) warto byłoby rozważyć przeprowadzenie badania wśród dzieci, wykorzystując do pomiaru *Skalę Postaw Rodzicielskich Plopy*, wersję dla młodzieży. Rozszerzyłoby to perspektywę badawczą. Obiektywność pomiarów prawdopodobnie byłaby wyższa, gdyby realizowali je niezależni badacze, zamiast edukatorek prowadzących warsztaty, ze względu na więź emocjonalną, która tworzy się w czasie trwania kursu. Biorąc pod uwagę dotychczas przeprowadzone badania na gruncie amerykańskim, warto byłoby ujednolicić narzędzia badawcze i dokonać pomiarów przy pomocy tych samych skal i kwestionariuszy (np. PSDQ, PCOS dla zbadania postaw rodzicielskich oraz PDPS dla zmierzenia narzędzi Pozytywnej Dyscypliny). Uzyskanie wyniki byłyby na pewno wartościowe, ze względu na brak rzetelnych badań naukowych przeprowadzonych w europejskim środowisku kulturowym.



Bibliografia

- Adler, A. (1986). *Sens życia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Aronson, E. (2002). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Battistich, V. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Research on Adolescence*, 24, 243–262.
- Branden, N. (1992). *The power of self-esteem*. Deerfield Beach, Fla: Health Communications.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Carroll, P., Brown, P. (2020). The Effectiveness of Positive Discipline Parenting Workshops on Parental Attitude and Behavior. *Journal of Individual Psychology*, 76(3), 286-303.
- Carroll, P. (2022). Effectiveness of Positive Discipline Parenting Program on Parenting Style, and Child Adaptive Behavior. *Child Psychiatry & Human Development*, 53(6), 1349-1358.
- Carroll, P., Hamilton, W. (2020). Positive Discipline Parenting Scale: Reliability and Validity of a Measure. *Journal of Individual Psychology*, 72(1), 60-74.
- Clarke, D. (2005). *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Durrant, J. (2020). Positive Discipline in Everyday Parenting (PDEP). *Journal of Individual Psychology*, 76(3), 286-303.
- Ferguson, Dreikurs, E. (2022). Adler–Dreikurs ideas and methods as applied to the individual, school, and society: A conversation. *The Journal of Individual Psychology*, 78(3), 287-294.
- George, D., Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. New York: Taylor & Francis Ltd.
- Glenn, H., Nelsen, J. (2000). *Raising Self-Reliant Children in a Self-Indulgent World*. New York: Three Rivers Press.



- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students. *Journal of Early Adolescence*, 13(1).
- Hamer, H. (2005). *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Holliday, M. (2023). Outcomes of Positive Discipline Parent Training: Authoritative Parenting Style and Parent Sense of Competence. *Journal of Individual Psychology*, 79(2), 176-192.
- Hornowski, B. (1985). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jackson, C., Henriksen, L., & Foshee, V. A. (1998). The authoritative parenting style and adolescent smoking and drinking behavior. *Journal of Adolescent Health*, 5(3).
- Korczak, J. (1958). *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kozielecki, J. (1994). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Lachowicz-Tabaczek, K. (red.). (2001). *Psychologia społeczna w zastosowaniach. Od teorii do praktyki*. Wrocław: Atla 2
- Lambert, W. (1968). Rola języka i akcentu w percepcji jednostki. *Psychologia wychowawcza*, 1(1), 1-16.
- Lott, L., Nelsen, J. (2020). *Przewodnik dla edukatorów rodziców*. Milanówek: Sowa.
- Mądrzycki, T. (1976). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mendel, E. (2022). My early memories of Rudolf Dreikurs. *The Journal of Individual Psychology*, 78(3), 324-327.
- Mika, S. (1982). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nelsen, J. (2023). Positive discipline travels the world. *The Journal of Individual Psychology*, 79(2), 88-104.
- Nelsen, J. (2015). *Pozytywna Dyscyplina*. Warszawa: CoJaNaTo.
- Nelsen, J., Erwin, C., Duffy, R. (2018). *Pozytywna Dyscyplina dla przedszkolaków*. Warszawa: Wydawnictwo Pozytywna Dyscyplina.



Nelsen, J., Lott, L., Glenn, S. (2020). *Pozytywna Dyscyplina od A do Z*. Warszawa: Wydawnictwo Pozytywna Dyscyplina.

Nelsen, J., Lott, L. (2018). *Pozytywna Dyscyplina dla nastolatków*. Warszawa: Wydawnictwo Pozytywna Dyscyplina.

Neufeld, G., Gabor, G. (2016). *Więź - Dlaczego rodzice powinni być ważniejsi od kolegów*. Łódź: Wydawnictwo Galaktyka.

Pecyna, M. B. (1998). *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Punton, D. (2022). The Influence of Alfred Adler and Rudolf Dreikurs on My Work as a Teacher, School Principal, System Administrator, and Educator. *The Journal of Individual Psychology*, 78(1), 32-39.

Plopa, M. (2004). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Plopa, M. (2006). *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Raczkowska, J. (1983). *Kiedy rodzina zawiedzie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

Rembowski, J. (1972). *Więzi uczuciowe w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rembowski, J. (1986). *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Resnick, M. D., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832.

Simons, R. L., Morton, J. F., et al. (2001). Parenting practices and child adjustment in different family structures. *Journal of Family Psychology*, 27(6), 803-825.

Seligman, M. (1997). *Optymistyczne dziecko*. Poznań: Media Rodzina.

Suwalska-Barancewicz, D. (2013). Stres i postawy rodzicielskie matek i ojców dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Psychologia rozwojowa*, 18(2), 79-90.



Trzebińska, E. (2008). Psychologia pozytywna. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Walton, F. (1998). Reminiscence of my mentor: Rudolf Dreikurs. *The Journal of Individual Psychology*, 78(3), 318-323.

Wieczorkowska, G. (2005). Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Wilczyńska, A. (2014). Młodzież na biegunach życia społecznego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Qu, Xi. (2022). Adlerian identity development from a classical Adlerian perspective. *The Journal of Individual Psychology*, 78(1), 145-151.

Zaborowski, Z. (1969). O rodzinie. Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Ziemska, M. (1975). Rodzina a osobowość. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Ziemska, M. (red.). (1980). Rodzina i dziecko. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.



Spis tabel

Tabela 1. Błędne strategie

Tabela 2. Różnice między pochwałą a zachętą

Tabela 3. Komunikaty pochwały i zachęty: przykłady

Tabela 4. Skala Pozytywnej Dyscypliny

Tabela 5. Dane demograficzne uczestników badania: płeć, wykształcenie, liczba dzieci

Tabela 6. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych – narzędzia Pozytywnej Dyscypliny

Tabela 7. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych – postawy rodzicielskie oraz stosowanie kar

Tabela 8. Porównanie poziomu postaw rodzicielskich przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny

Tabela 9. Porównanie poziomu postaw rodzicielskich przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie matek

Tabela 10. Porównanie poziomu postaw rodzicielskich przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie ojców

Tabela 11. Porównanie poziomu wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny

Tabela 12. Porównanie poziomu wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie matek

Tabela 13. Porównanie poziomu wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie ojców

Tabela 14. Porównanie poziomu odnotowanych zmian postaw w grupach matek i ojców

Tabela 15. Porównanie poziomu odnotowanych zmian częstości wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny w grupach matek i ojców

Tabela 16. Porównanie poziomu stosowania kar przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny



Tabela 17. Porównanie poziomu stosowania kar przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie matek

Tabela 18. Porównanie poziomu stosowania kar przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie ojców

Tabela 19. Porównanie poziomu odnotowanych zmian stosowania kar w grupach matek i ojców



Spis rysunków

Rysunek 1. Schematyczne przedstawienie struktury postawy

Rysunek 2. Schemat kształtowania się postaw

Rysunek 3. Typologia postaw rodzicielskich według M. Ziemskiej

Rysunek 4. Model postaw rodzicielskich według Beckera (pierwsza wersja)

Rysunek 5. Model postaw rodzicielskich według Beckera (druga wersja)

Rysunek 6. Model góry lodowej: błędne strategie

Rysunek 7. Karta emocji

Rysunek 8. Dane demograficzne uczestników badania: wiek

Rysunek 9. Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla postaw rodzicielskich przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny

Rysunek 10. Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla postaw rodzicielskich przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie matek

Rysunek 11. Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla postaw rodzicielskich przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie ojców

Rysunek 12. Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny

Rysunek 13. Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie matek

Rysunek 14. Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie ojców

Rysunek 15. Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla zmian poziomu postaw rodzicielskich w grupach matek i ojców

Rysunek 16. Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla zmian częstości wykorzystania narzędzi Pozytywnej Dyscypliny w grupach matek i ojców

Rysunek 17. Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla stosowania kar przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny

Rysunek 18. Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla stosowania kar przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie matek

Rysunek 19. Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla stosowania kar przed i po odbytych warsztatach Pozytywnej Dyscypliny w grupie ojców

Rysunek 20. Wykres słupkowy prezentujący wartości średnie i 95% przedział ufności dla zmian poziomu stosowania kar w grupach matek i ojców



Spis załączników

Załącznik 1. Skala Postaw Rodzicielskich, kwestionariusz do pomiaru przed kursem, dla matek

Załącznik 2. Skala Postaw Rodzicielskich, kwestionariusz do pomiaru przed kursem, dla ojców

Załącznik 3. Skala Postaw Rodzicielskich, kwestionariusz do pomiaru po kursie, dla matek

Załącznik 4. Skala Postaw Rodzicielskich, kwestionariusz do pomiaru po kursie, dla ojców

Załącznik 5. Ankieta do pomiaru narzędzi Pozytywnej Dyscypliny

