

Wychowawcze uwarunkowania orientacji na stan: jak można nie wykształcić silnej woli?

Magdalena Marszał-Wiśniewska¹

Instytut Psychologii PAN

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

EDUCATIONAL ANTECEDENTS OF STATE ORIENTATION: HOW IS POSSIBLE NOT TO DEVELOP STRONG WILL?

Abstract. According to Kuhl's theory (1985; 1994) the efficiency of volitional control (will power) depends on, among others, the way an individual is either action or state oriented. State oriented individuals are characterised by certain idleness (inertia in activity). They ruminate cognitively about past, present or future states. Because state orientation involves repetitive and dysfunctional focusing on some fixed aspects of the situation, it impedes the performance of an intention. This paper describes defining characteristics of state orientation and educational factors, derived from the Kuhl's theory, that foster its formation. Presented by the Author research data show that in educational analyses of volitional control determinants it is necessary to account for such factors as (1) parent's gender and connected with that specific parental role of a mother or father, (2) specific character of the discipline regime used by the parents (teachers or care-takers), (3) the type of activity (activities externally controlled vs. volitional, content category of intentions). The Author's research showed that among others, inconsistent educational attitude of mother's foster development of state orientation among their daughters, and that overly demanding educational attitude of mother's increases the congruence between goals and their realisation among their sons.

ORIENTACJA NA DZIAŁANIE/STAN: KLUCZOWE POJĘCIA W PROBLEMATYCE SIŁY WOLI

Pojęcia orientacji na działanie i na stan wprowadził Julius Kuhl. Zgodnie z jego koncepcją (1984; 1985; 1986; 1994), ludzie różnią się zdolnością do kontroli wolicjonalnej. Pojęcie kontroli wolicjonalnej odnosi się do procesów, które pośredniczą między zamiarem a jego realizacją (procesów postdecyzyjnych). Życie codzienne pokazuje bowiem, że sformułowanie określonego zamiaru, takiego jak zaprzestanie palenia papierosów czy odchudzenie się, nie jest wystarczające do tego, aby był on zrealizowany.

Efektywność kontroli wolicjonalnej (potocznie zwanej siłą woli) zależy między innymi od tego, czy osoba jest *zorientowana na działanie, czy na stan* (Kuhl, 1985; 1994). Ogólnie orientacja na działanie ułatwia realizację zamiaru, zaś orientacja na stan ją utrudnia. Orientacja na działanie polega bowiem na koncentrowaniu się na strukturze działania realizującego wybrane cele i wiąże się z dynamicznym (metastatycznym) typem kontroli, polegającym na wprowadzaniu zmian. Z kolei orientacja na stan wyraża się w konsekwentnym koncentrowaniu uwagi na stałym punkcie w czasie: przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości i wiąże się ze statycznym (katakastycznym) typem kontroli, polegającym na dążeniu do zachowania *status quo* i unikaniu zmian. Innymi słowy, osoby zorientowane na stan charakteryzuje pewna beczynność (inercja w działaniu), podczas gdy osoby zorientowane na działanie – gotowość do działania (Kuhl, 1985; 1994).

Kuhl wyróżnia indywidualną tendencję do orientacji na działanie/stan i wykazuje występowanie różnic indywidualnych, przejawiających się dominacją orientacji na działanie lub na stan. W swojej koncepcji Kuhl (1994) opisuje cechy charakterystyczne orientacji na stan, jej uwarunkowania oraz konsekwencje. Jakkolwiek wymiar orientacji na działanie/stan jest dwubiegunowy, to jednak większość poniżej podanych przez mnie opisów odnosi się do orientacji na stan – jako bieguna wyraźniej i dokładniej opisanego przez Kuhla.

Kuhl opisuje dwie formy orientacji na stan: 1) oderwanie się od aktualnego zamiaru bycie pochłoniętym, zaabsorbowanym czymś innym (*preoccupation*) oraz 2) wahanie się (*hesitation*) po podjęciu decyzji. Do ich pomiaru Kuhl (1985; 1994) skonstruował dwie skale: 1) orientacji na stan po niepowodzeniu (myślowe przetwarzanie doznanych porażek, przeżywanie przeszłych niepowodzeń współwystępujące z biernością w działaniu) oraz 2) orientacji na stan w sytuacjach po podjęciu decyzji (wahanie się i zwlekanie po sformułowaniu zamiaru z jego realizacją). Zgodnie z koncepcją Kuhla, obie formy orientacji na stan obniżają efektywność systemu samoregulacji – kontroli wolicjonalnej (zdolność do realizacji sformułowanego zamiaru) – w dwojaki sposób: poprzez wyłączenie systemu samoregulacji bądź jego osłabienie.

Wyłączenie systemu samoregulacji ma miejsce po długim okresie zewnętrznie kontrolowanego zachowania.

1 Adres do korespondencji: ul. Wodnika 2, m. 48, 91-498 Łódź; tel. (0-42) 658-19-17; e-mail: magda@pnic.com.pl

Cechą charakterystyczną orientacji na stan jest wówczas wahanie się (*hesitation*). Owo „wahanie się” to tyle, co podwyższony próg aktywizacji systemu wolicjonalnego (Kuhl, 1994). Definicja ta jest oparta na założeniu, że liczba i siła czynników koniecznych do uruchomienia systemu wolicjonalnego (kontroli działania, samoregulacji) wzrasta wraz z wydłużeniem okresu jego bezczynności (bierności). Innymi słowy, „wahanie się” ma miejsce wówczas, gdy nadrzędny system kontroli wolicjonalnej niezbędny do rozpoczęcia nowego działania nie jest łatwo dostępny, ponieważ został wcześniej wyłączony.

Wyniki badań eksperymentalnych pokazują, że „wahanie się” pojawia się jako wynik monotonicznych, zrutynizowanych i nudnych czynności wykonywanych przez podmiot. Aktywności takie „wyłączają” nadrzędny system kontroli wolicjonalnej, przez co zmiana zachowania staje się trudna. W eksperymentach, w których badani proszeni byli o wykonywanie nudnych i monotonicznych czynności przez dłuższy czas, osobom zorientowanym na stan znacznie częściej (w porównaniu z osobami zorientowanymi na działanie) nie udawało się przestawić (w chwili, kiedy im to proponowano) na bardziej dla nich atrakcyjną aktywność (Kuhl, Eisenbeiser, 1986). Interesujące wydaje się pytanie, jak nuda i monotoniczność mogą „produkować” ten rodzaj bierności. Zdaniem Kuhla, jest to związane z faktem, że system kontroli wolicjonalnej pracuje według zasady „wszystko albo nic” (Kuhl, 1994). Im dłużej zachowanie kontrolowane jest zewnętrznie, a więc wyłączony jest system kontroli wewnętrznej (samoregulacji), tym trudniej jest aktywizować ten ostatni. Potwierdzają to wyniki badań. I tak np. można zmniejszyć bierne zachowanie się ludzi starych przebywających w domach opieki społecznej poprzez danie im większej kontroli nad własnymi, codziennymi czynnościami (Langer, Rodin, 1976). Ich bierność bowiem, związana z „wyłączeniem” systemu kontroli wolicjonalnej, spowodowana jest przede wszystkim nadmierną kontrolą ze strony pielęgniarek.

Oslabienie systemu samoregulacji ma miejsce wówczas, gdy pojawiają się niekontrolowane poznawcze i emocjonalne aktywności, które oderwane są od aktualnego zamiaru osoby. Cechą charakterystyczną orientacji na stan jest wówczas zaabsorbowanie czymś innym (*preoccupation*). W tym wypadku mamy do czynienia z pewnego rodzaju rozdzieleniem (rozszczeniem) pomiędzy aktywnościami poznawczymi podmiotu (np. jego myślami) a aktualnym, wygenerowanym przez niego zamiarem.

Niekontrolowane aktywności poznawcze (np. myśli, wyobrażenia) mogą osłabiać efektywność systemu samoregulacji albo poprzez nakładanie się (interferowanie) na myśli bezpośrednio związane z aktualnie podjętym zamiarem, albo poprzez zakłócenie utrudniające włączenie systemu samoregulacji w realizację nowych, adekwatnych sytuacyjnie zamiarów. To ostatnie ma miejsce w przypadku oderwania się od podstawowej funkcji analitycznego przetwarzania informacji i planowania, jaką jest przygotowanie do nowego działania, a koncentrowaniu się wyłącznie na wewnętrznym lub zewnętrznym (sytuacyjnym) stanie przeszłym podmiotu. Ów bierny („zdegenerowany”) sposób przetwarzania informacji bardzo często związany jest z występującą u podmiotu niemożnością rozdzielenia „ja” od „nie-ja”. Niemożność ta, zdaniem Kuhla (1994), stanowi jedną z najczęstszych przyczyn orientacji na stan we współczesnych społeczeństwach. Dlaczego rozróżnienie między „ja” i „nie-ja” jest tak ważne dla efektywnej samoregulacji? Otóż jeżeli określone stany lub procesy poznawcze (przekonania, zamiary itp.) nie są jednoznacznie identyfikowane jako należące do „ja” lub „nie-ja”, wówczas koordynacja wszystkich aktywności poznawczych pod kątem podjętego zamiaru jest utrudniona. Dzieje się tak dlatego, że nie pojawiają się dodatkowe elementy ułatwiające efektywną samoregulację, a mianowicie postrzeganie własnej skuteczności działania oraz związane z tym – pozytywne emocje. Zdaniem Kuhla (1994), poczucie własnej skuteczności oraz pozytywna samoocena nie mogą pojawić się, dopóki dany proces nie jest identyfikowany jako przynależny do „ja”. Szczególnie niebezpieczna sytuacja pojawia się wówczas, gdy podmiot identyfikuje przekonanie, życzenie czy zamiar jako wypływający z niego samego (przynależny do „ja”), podczas gdy faktycznie jest on z niego niezgodny z „ja”. Ta „falszywa” internalizacja cudzych przekonań, zamiarów, oczekiwań określana jest przez Kuhla (1994) jako pochojne (przedczesne) kodowanie informacji pochodzących od innych – jako własnych. „Falszywa” internalizacja wywołuje paradoksalne poplątanie zachowań kontrolowanych wewnętrznie (przez system wolicjonalny) i kontrolowanych zewnętrznie (sztywne trzymanie się zasad i instrukcji podanych przez innych i związana z tym niemożność zmiany zamiarów, pomimo wymagań sytuacji). Prowadzi to do nie związanych z sytuacją perseweracji (w myśleniu, działaniu). Zamiary bowiem oparte na instrukcjach innych, nie zintegrowane z „ja”, nie precyzują prawdopodobnie tak wielu warunków zakończenia działania, jak czynią to zamiary bezpośrednio wygenerowane przez podmiot. Dlatego też, choć pozornie wyglądają na zgodne z „ja”, nie mogą być łatwo zakończone i zastąpione innymi. Nie są bowiem związane z indywidualną wiedzą podmiotu dotyczącą warunków ich realizacji (zakończenia).

Zgodnie z najnowszymi wynikami badań (Kuhl, 1994), osoby zorientowane na stan ujawniają silniejszą tendencję do dokonywania fałszywych internalizacji w porównaniu z osobami zorientowanymi na działanie. Te ostatnie, w sytuacji konfrontacji z przekonaniem czy oczekiwaniami innych osób, rozpoczynają wnikliwy proces porównywania. Nie przyjmują zewnętrznych sugestii jako własnych, dopóki nie zidentyfikują ich jako zgodnych z własnym systemem poznawczym. Osoby zorientowane na stan często pomijają ów proces porównywania. Na

WYCHOWAWCZE UWARUNKOWANIA ORIENTACJI NA STAN

przykład w eksperymencie Kuhl i Kazen-Saada (cyt. za: Kuhl, 1994) osoby badane proszone były o odegranie typowego dnia pracy sekretarki. Samodzielnie wybierały osiem z dwudziestu czterech zadań do wykonania. Eksperymentator – grający rolę szefa – przydzielał każdej osobie badanej osiem dodatkowych zadań. W końcowej sytuacji sprawdzającej osoby zorientowane na stan rozpoznawały istotnie więcej zadań przydzielonych przez szefa jako własnych (wybranych przez siebie) niż osoby zorientowane na działanie.

WYCHOWAWCZE UWARUNKOWANIA ORIENTACJI NA STAN

Kuhl wyróżnia indywidualną tendencję do orientacji na działanie i na stan (Kuhl, 1985; 1994). Jeśli mówimy o orientacji na stan jako zmiennej osobowościowej, to niewątpliwie ważnym pytaniem jest: „Jakie czynniki wychowawcze warunkują wykształcenie się orientacji na stan, czyli chroniczną bierność systemu kontroli wolicjonalnej?” Pytanie to jest dodatkowo uprawnione w świetle badań Kästelego z Uniwersytetu w Osnabrücku (Kästele, 1988) nad mono- i dyzygotycznymi bliźniakami. Wykazał on brak uwarunkowań genetycznych orientacji na stan w przeciwieństwie do innych właściwości osobowościowych, takich np. jak ekstra-, introwersja.

Kuhl (1994) wymienia dwa warunki wychowawcze sprzyjające wykształceniu orientacji na stan po podjęciu decyzji, a więc tej, która przejawia się w wahanii się i zwlekanii po sformułowaniu zamiaru z jego realizacją. Są to: **ubogi, mało stymulujący kontakt z dzieckiem (niedostymulowanie dziecka) i nadopiekuńczość związana z kontrolą zewnętrzną**. Niedostymulowanie ma miejsce wówczas, gdy otoczenie dziecka nie daje mu możliwości aktywnego poznawania nowych przedmiotów zgodnie z własnymi potrzebami i chęciami, a tym samym nie rozwija u niego umiejętności kontroli wolicjonalnej (strategii wolicjonalnych). Odwołując się do Piageta (1966), wydaje się to szczególnie ważne w młodszym wieku szkolnym (7-12 lat), kiedy to, zdaniem tego badacza, rozwija się wola jako funkcja pozostająca w ścisłym związku z rozwojem autonomicznych uczuć moralnych. Z kolei nadopiekuńczość wyłącza system samoregulacji poprzez narzucanie dziecku nadmiernej kontroli zewnętrznej, bez jednoczesnego dostarczenia mu możliwości do własnych, autonomicznych działań. Nadopiekuńczość stwarza również warunki do rozwoju potrzeb, które nie mogą być w pełni zaspokojone, ponieważ związane są ze źle określonym lub nieosiągalnym stanem końcowym (np. potrzeba, aby być lubianym przez każdego albo nieświadome życzenie emocjonalnego „złania się” z kochaną osobą). Te formy oddziaływań wychowawczych związane są według klasyfikacji Anny Roe (Roe, Siegelman, 1963) z ciepłem emocjonalnym (ciepło + dystans = ubogi, mało stymulujący kontakt z dzieckiem; ciepło + koncentracja na dziecku = nadopiekuńczość). Interesujących wyników dostarczyły badania Keller i Gaudy (1978) nad relacjami matka–dziecko w pierwszych miesiącach życia dziecka. Okazało się bowiem, że zarówno niedostymulowanie dziecka na skutek osłabionego z nim kontaktu wzrokowego, jak i nadopiekuńcza postawa matek wiązały się z niewrażliwością matek na faktyczne potrzeby dziecka. Konsekwencją tego była frustracja potrzeb dziecka, stanowiąca ważny czynnik determinujący ich orientację na stan.

Warunkami wychowawczymi wpływającymi na wykształcenie się orientacji na stan, przejawiającej się w myśleniu o czymś innym (orientacji na stan po niepowodzeniu), są: **frustracja potrzeb dziecka oraz stawiany dziecku wymóg nadmiernej obowiązkowości** (narzucanie ścisłych zasad, nadobowiązkowości) (Kuhl, 1994). Te formy oddziaływań wychowawczych związane są według Roe (1963) z chłodem emocjonalnym (chłód + dystans = frustracja potrzeb dziecka; chłód + koncentracja na dziecku = wymóg nadmiernej obowiązkowości). Osłabiają one system samoregulacji dziecka. Mogą bowiem wywołać stałe lub powtarzające się rozdzielanie między aktualnie podjętym zamiarem zrobienia czegoś, a występującymi w tym czasie niekontrolowanymi aktywnościami poznawczymi (myślami), nie związanymi z tym zamiarem. Niezaspokojone potrzeby mają tendencję do zakłócania świadomości poprzez częste i nieuniknione myśli o nieprzyjemnej przeszłości (sytuacji frustracji) i pożądanej przyszłości (sytuacji zaspokojenia potrzeby). Z kolei silna presja rodziców, aby dziecko akceptowało ich przekonania, oczekiwania czy zamiary, zakłóca naturalny proces, polegający na porównywaniu przez dziecko zewnętrznych sugestii z własnymi potrzebami i przekonaniami. Stawiany dziecku wymóg nadmiernej obowiązkowości jest elementem autorytarnego stylu wychowania, którego cechą charakterystyczną jest kładziony przez rodziców nacisk na posłuszeństwo i zdyscyplinowanie dziecka, na jego osiągnięcia oraz na zgodność zachowania dziecka z narzuconymi regułami. Wymagania zachowań zgodnych z określonymi standardami zwiększają możliwości rozwoju orientacji na stan, o ile standardy te narzucane są zewnętrznie (polecenia słowne), wielokrotnie powtarzane oraz „absolutne”, a więc nie uwzględniające zarówno kontekstu sytuacyjnego, jak i nie dopuszczające wyjątków. Taka praktyka wychowawcza jest często powodem tworzenia przez dziecko fałszywych internalizacji cudzych przekonań, zamiarów.

Przeprowadzono badania, w których korelowano wyniki wypełnianego przez matki kwestionariusza na temat stosowanych przez nie praktyk wychowawczych z poziomem orientacji na stan ich dzieci (Kuhl, 1994). Okazało się, że matki, które miały w zwyczaju przeszkadzać swoim dzieciom (np. kazać im przyjść na obiad natychmiast,

MAGDALENA MARSZAŁ-WIŚNIEWSKA

nie dając im możliwości skończenia wykonywanej właśnie czynności), miały dzieci o istotnie wyższym poziomie orientacji na stan. Również takie zachowania rodziców, jak wypominanie, wytykanie błędów (ciągłe ich przypominanie i mówienie o nich) oraz nadmierne zwracanie uwagi na zgodność zachowań dziecka z jego wcześniejszymi obietnicami, korelowały pozytywnie z poziomem orientacji na stan ich dzieci.

Poza wymienionymi warunkami wychowawczymi Kuhl sugeruje, że czynnikami sprzyjającymi wykształceniu się orientacji na stan są (1) liczne, powtarzające się porażki doświadczane przez dziecko, powodujące „zdegenerowanie” programu działania (u dziecka poznawcza reprezentacja sposobu realizacji zamiaru jest źle zdefiniowana, mało określona) oraz (2) nieprzewidywalność sytuacji i zachowań się ludzi zwiększająca rozbieżność między oczekiwaniami a stanem aktualnym (uwaga dziecka koncentrowana jest wówczas na informacji wytwarzającej ową rozbieżność).

Podsumowanie przedstawionych powyżej rozważań teoretycznych Kuhla zawiera tabela 1, w skrótowny sposób prezentująca uwarunkowania, cechy charakterystyczne i konsekwencje orientacji na stan.

Tabela 1.

Uwarunkowania, cechy charakterystyczne i konsekwencje orientacji na stan

Uwarunkowania wychowawcze (społeczne)	Uwarunkowania bezpośrednie	Cechy charakterystyczne	Konsekwencje
Frustracja potrzeb dziecka; wymóg nadmiernej obowiązkowości	Trudności z rozdzieleniem „ja” od „nie-ja”; fałszywe internalizacje	Zaabsorbowanie czymś innym (<i>preoccupation</i>)	„Przemysłiwanie” współwystępujące z biernością w działaniu
Niedostymulowanie dziecka; nadopiekuńczość	Monotonia; nuda	Wahanie się (<i>hesitation</i>)	Persewercja i zwlekanie po sformułowaniu zamiaru z jego realizacją

WYCHOWAWCZE UWARUNKOWANIA ORIENTACJI NA STAN
 WPŁYW POSTAW WYCHOWAWCZYCH
 ORAZ WYBRANYCH ELEMENTÓW SYSTEMU KAR I NAGRÓD
 NA ORIENTACJĘ NA DZIAŁANIE *VERSUS* STAN
 ORAZ EFEKTYWNOŚĆ KONTROLI WOLICJONALNEJ MŁODZIEŻY:
 WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Przedstawione powyżej rozważania są bardzo ogólne. Nadal bowiem brak systematycznych badań nad specyfiką wychowawczych uwarunkowań orientacji na stan. Moje wcześniejsze badania (Marszał-Wiśniewska, 1990; 1992a; 1992b; 1992d), jakkolwiek nie ukierunkowane bezpośrednio na wychowawcze uwarunkowania orientacji na stan, dostarczyły pewnych danych dotyczących tego zagadnienia. Poniżej przedstawiam najważniejsze wyniki analiz w tym zakresie.

Im bardziej niekonsekwentna postawa wychowawcza matek, tym wyższa orientacja na stan w sytuacjach po podjęciu decyzji ich córek

Jednym z celów wspomnianych badań (Marszał-Wiśniewska, 1990; 1992b) było odkrycie układu zmiennych wyjaśniających orientację na działanie/stan. W tym celu przeprowadzona została krokowa analiza regresji. W kolejnych regresjach zmiennymi zależnymi były: (1) orientacja na działanie po niepowodzeniu (AOF) oraz (2) orientacja na działanie w sytuacjach po podjęciu decyzji (AOD).

Pomiary tych zmiennych dokonano za pomocą Kwestionariusza Kontroli Działania Kuhla, zaadaptowanego przeze mnie do warunków polskich (Marszał-Wiśniewska, 1992c). Skala mierząca orientację na działanie *versus* stan po niepowodzeniach zawierała pytania mówiące o umiejętności oderwania się w myśleniu i działaniu od doznanego niepowodzenia. Skala mierząca orientację na działanie *versus* stan po podjęciu decyzji zawierała pytania mówiące o sposobie realizacji zaplanowanych działań (działanie *versus* perseweracja w myśleniu i zwlekanie z realizacją zamiaru).

Zmiennymi niezależnymi były zmienne obejmujące:

– zmienne temperamentalne, tj. reaktywność i ruchliwość, mierzone za pomocą Kwestionariusza Temperamentu PTS (Pavlovian Temperament Survey); wcześniej funkcjonującego pod nazwą Kwestionariusz do Badania Temperamentu Strelaua (STI-R) (Strelau i in. 1990);

– elementy systemu kar i nagród stosowanych w szkole, związanych ze sferą interakcji nauczyciel–uczeń, takie jak:

–ogólna częstość doświadczanych kar,

–ogólna częstość doświadczanych nagród,

–proporcja częstości kar do nagród,

–stopień konsekwencji ich stosowania przez nauczycieli (mierzone za pomocą specjalnie do tego celu skonstruowanego narzędzia i procedury przypominającej procedurę sędziów kompetentnych – por. Marszał-Wiśniewska, 1990; 1992d);

– zmienne stanowiące subiektywną ocenę doświadczanych w szkole kar i nagród (szacowanie intensywności przeżywania kar i nagród – Marszał-Wiśniewska, 1990; 1992d);

– grupa zmiennych obejmująca postawy wychowawcze matek i ojców (akceptacji-odrzućenia, autonomii, nadmiernego ochraniania, nadmiernego wymagania, niekonsekwencji), mierzone Skalą Postaw Rodzicielskich w opracowaniu Plopy (1987).

Badaniami objęto młodzież klas trzecich liceów ogólnokształcących. W analizie uwzględniono 258 osób, w tym 198 dziewcząt i 60 chłopców. Przeprowadzono analizy regresji łącznie dla wszystkich osób i osobno dla płci. Interesujących danych z punktu widzenia czynników wychowawczych dostarczyły wyniki analizy regresji dla orientacji na działanie w sytuacjach po podjęciu decyzji, i to jedynie w grupie dziewcząt. Przedstawia je tabela 2.

Tabela 2.

Wyniki krokowej analizy regresji dla orientacji na działanie w sytuacjach po podjęciu decyzji (AOD) – dziewczęta

Krok	Zmienna	R wielokrotne	R ²	β	F	Istotność F
1	Reaktywność	0,5153	0,2655	-0,5085	60,72	0,00001
2	Niekonsekwentna postawa matki	0,5310	0,2820	-0,1292	4,04	0,04590

Wśród analizowanych zmiennych zmienna temperamentalna (reaktywność) wyjaśnia największy procent wariacji (27%). Ponadto wyniki zawarte w tabeli 2 wskazują, że u dziewcząt drugą zmienną w układzie jest niekonsekwentna postawa wychowawcza matki.

MAGDALENA MARSZAŁ-WIŚNIEWSKA

Tak więc wśród czynników wychowawczych wpływających na orientację na stan wśród młodzieży istotną rolę odgrywa niekonsekwentna postawa wychowawcza ich matek. Przy czym wpływ ten uwidacznia się jedynie w grupie dziewcząt (im bardziej niekonsekwentna postawa matek, tym wyższa orientacja na stan ich córek).

Im bardziej nadmiernie wymagająca postawa wychowawcza ojców, tym większa niezgodność zamiarów z ich realizacją u córek oraz im bardziej nadmiernie wymagająca postawa wychowawcza matek, tym większa zgodność zamiarów z ich realizacją u synów

W prezentowanych badaniach starano się również określić wpływ tych samych zmiennych niezależnych na efektywność kontroli wolicjonalnej przejawiającej się w zgodności zamiarów z ich realizacją. Efektywność kontroli wolicjonalnej rozpatrywano tu nie na płaszczyźnie zmiennych osobowościowych (tj. orientacji na działanie/stan), lecz na płaszczyźnie behawioralnej, rozumianej jako stopień zgodności konkretnych zamiarów z ich realizacją w faktycznym zachowaniu się uczniów. Powtórzona została oryginalna procedura Kuhla (1985), mierząca zgodność między zamiarem a jego realizacją (zmienna zależna). Polegała ona na ustaleniu korelacji między siłą zamiarów wykonania określonych czynności, związanych z aktywnością pozaszkolną uczniów, a faktycznym czasem poświęconym na ich realizację. Uczniowie oceniali na 6-stopniowej skali siłę zamiaru wykonania po południu, w czasie wolnym od zajęć szkolnych, każdej z 13 czynności (lista czynności była dostosowana do badanej populacji i sprawdzona pod względem trafności ekologicznej), a następnego dnia rano relacjonowali, ile czasu poświęcili na każdą z tych czynności. Obliczano wskaźnik indywidualny, będący wartością bezwzględną różnicy między wystandaryzowaną siłą zamiaru a wystandaryzowanym czasem poświęconym na realizację danej czynności (tzw. wskaźnik niezgodności). Lista czynności zawierała – podobnie jak u Kuhla – czynności dobrowolne, takie jak „spotkanie z gronem kolegów, przyjaciół” czy „czytanie interesującej książki” oraz czynności kontrolowane zewnątrz, tzn. będące pod silną kontrolą społeczną lub/i sytuacyjną, np. „pomoc w domu”, „przygotowanie się do lekcji na dzień następny”.

Zmiennymi niezależnymi były te same zmienne, co w poprzednich analizach, tj. właściwości wolicjonalne, temperamentalne, wybrane elementy systemu kar i nagród stosowanych w szkole – związanych ze sferą interakcji nauczyciel-uczeń – oraz postawy wychowawcze matek i ojców.

Wyniki krokowej analizy regresji dla globalnego wskaźnika niezgodności zamiarów z ich realizacją (wskaźnik indywidualny, suma niezgodności dla poszczególnych zamiarów) wykazały wyraźne zróżnicowanie ze względu na płeć. Wyniki te są prezentowane kolejno w tabelach 3 i 4.

Tabela 3.

Wyniki krokowej analizy regresji dla wskaźnika niezgodności zamiarów z ich realizacją – dziewczęta

Krok	Zmienna	R wielokrotne	R ²	β	F	Istotność F
1	Nadmiernie wymagająca postawa wychowawcza ojca	0,2310	0,534	0,2287	10,393	0,0015
2	Proporcja ocen niedostatecznych do wszystkich	0,3170	0,1005	0,2125	9,030	0,0030
3	Stopień, w jakim oceny bardzo dobre są nagradzające	0,3589	0,1288	0,1689	5,681	0,0182

Nadmiernie wymagająca postawa wychowawcza rodziców wpływa na efektywność kontroli wolicjonalnej u ich dzieci, przejawiającej się w zgodności zamiarów z ich realizacją. Przy czym dla dziewcząt jest to nadmiernie wymagająca postawa ojca, dla chłopców zaś – nadmiernie wymagająca postawa matki. Ponadto wyniki wskazują na różną u obu płci zależność między tymi postawami rodziców a występującą u ich dzieci niezgodnością zamiarów z realizacją. Im bardziej wymagająca postawa ojca w stosunku do dziewcząt, tym większa niezgodność zamiarów z ich realizacją. Im bardziej zaś wymagająca postawa matki w stosunku do chłopców, tym mniejsza niezgodność (większa zgodność).

Tabela 4.

Wyniki krokowej analizy regresji dla wskaźnika niezgodności zamiarów z ich realizacją – chłopcy

Krok	Zmienna	R wielokrotne	R ²	β	F	Istotność F
1	Nadmiernie wymagająca	0,3944	0,1556	-0,3979	10,398	0,0022

WYCHOWAWCZE UWARUNKOWANIA ORIENTACJI NA STAN

	postawa wychowawcza matki					
2	Orientacja na działanie po niepowodzeniu	0,4694	0,2203	-0,2545	4,237	0,0447

Jeśli chodzi o dziewczęta, należy podkreślić, że oceny szkolne mają w ich przypadku większą moc regulacyjną w porównaniu z grupą chłopców. Tylko bowiem u nich zmienne związane z ocenami szkolnymi (jakkolwiek wyjaśniają stosunkowo mały procent wariancji) znalazły się wśród zmiennych najlepiej wyjaśniających niezgodność zamiarów z ich realizacją. Znaki przy wagach β wskazują, że im więcej ocen niedostatecznych ma dana osoba, tym większa u niej niezgodność, oraz im bardziej nagradzające są dla niej oceny bardzo dobre, tym również większa niezgodność zamiarów z ich realizacją. Występowanie orientacji na działanie po niepowodzeniu jako drugiej zmiennej wyjaśniającej u chłopców niezgodność zamiarów z ich realizacją potwierdza to, że niepowodzenia, a zwłaszcza sposób reagowania na nie, jest szczególnie ważny w tym względzie (zgodnie z koncepcją Kuhla, im wyższa orientacja na działanie po niepowodzeniu, tym lepsza zgodność zamiarów z ich realizacją). Przy czym o ile u dziewcząt rysuje się obraz wskazujący na ważność niepowodzeń związanych ze szkołą (oceny niedostateczne), o tyle u chłopców jest to tendencja bardziej ogólna (reagowania na niepowodzenia w ogóle), co być może związane jest z większą wrażliwością kobiet na oddziaływania społeczne (w tym i szkolne).

System kar i nagród stosowanych w szkole różnicuje u młodzieży efektywność kontroli wolicjonalnej, przejawiającej się w zgodności zamiarów z ich realizacją

Przedstawione dotychczas wyniki abstrahowały od treści i rodzaju poszczególnych zamiarów; tutaj prezentujemy podstawowe wyniki uwzględniające to zróżnicowanie. Okazało się, że podstawową zmienną różnicującą efektywność kontroli wolicjonalnej, przejawiającej się w zgodności określonych zamiarów z ich realizacją (tzw. wskaźnik niezgodności, tj. wartość bezwzględna różnicy między wystandaryzowaną siłą zamiaru a wystandaryzowanym czasem poświęconym na realizację danej czynności), był stosunek (proporcja) częstości doświadczanych kar do częstości doświadczanych nagród. Uzyskano następujące wyniki:

(1) Grupa młodzieży o najwyższej proporcji doświadczanych kar do nagród charakteryzuje się najwyższym wskaźnikiem niezgodności zamiarów z ich realizacją *w ramach czynności kontrolowanych zewnętrznie* (tabela 5).

Tabela 5.

Wskaźnik niezgodności zamiarów z ich realizacją w ramach czynności kontrolowanych zewnętrznie w grupach o różnej proporcji kar do nagród

Wskaźnik niezgodności zamiarów z ich realizacją		Test <i>t</i> istotności różnic
Grupy		
Wysoka proporcja kar do nagród	Niska proporcja kar do nagród	
4,79	3,49	$t = 2,34$; $df = 170$; $p = 0,021$

Grupa o najmniejszym udziale kar w stosunku do nagród miała istotnie niższy wskaźnik niezgodności ($W_n = 3,49$) w porównaniu z grupą o średnim udziale kar ($W_n = 4,42$; $t = 2,22$; $df = 170$; $p = 0,028$) i grupą o największym udziale kar w stosunku do nagród ($W_n = 4,79$; $t = 2,34$; $df = 170$; $p = 0,021$). Innymi słowy, grupa o najmniejszym udziale kar w stosunku do nagród miała istotnie lepszą zgodność zamiarów z ich realizacją. Ponadto grupa o średniej i dużej częstości uzyskiwanych nagród wykazywała lepszą zgodność od grupy o małej częstości odbieranych nagród. Ta ostatnia miała istotnie wyższy wskaźnik niezgodności zamiarów z ich realizacją ($W_n = 4,73$) od grupy o średniej częstości nagród ($W_n = 3,93$; $t = 2,44$, $df = 158$, $p = 0,016$) oraz od grupy o dużej częstości uzyskiwanych w szkole nagród ($W_n = 4,05$; $t = 2,15$, $df = 178$, $p = 0,033$).

(2) Dziewczęta (uczennice) o najniższej proporcji doświadczanych kar do nagród charakteryzują się niższym wskaźnikiem niezgodności zamiarów z ich realizacją *w ramach czynności dotyczących uczenia się* w porównaniu z grupą środkową pod względem stosunku częstości kar do nagród; chłopcy (uczniowie) natomiast o najniższej proporcji doświadczanych kar do nagród charakteryzują się wyższym wskaźnikiem niezgodności zamiarów z ich realizacją w ramach tych czynności w porównaniu z analogiczną grupą środkową.

W przypadku zamiarów dotyczących aktywności związanych ze stymulacją poznawczą (uczeniem się) zmienną różnicującą okazał się stosunek częstości doświadczanych kar do częstości nagród, przy czym uzyskano

MAGDALENA MARSZAŁ-WIŚNIEWSKA

odmienne wyniki w zależności od płci. Dziewczęta z grupy środkowej pod względem stosunku częstości doświadczanych kar do częstości nagród mają istotnie wyższą niezgodność zamiarów z ich realizacją niż grupa o najmniejszej częstości kar w stosunku do nagród ($t = 2,56$, $df = 130$, $p = 0,012$). U chłopców występuje tendencja przeciwna. Grupa środkowa ma istotnie większą zgodność zamiarów (najniższy wskaźnik niezgodności) z ich realizacją niż grupa o najniższej częstości kar w stosunku do częstości nagród ($t = 2,24$, $df = 38$, $p = 0,031$).

(3) Młodzież doświadczająca braku konsekwencji w stosowaniu wobec nich kar i nagród przez nauczycieli charakteryzuje się najwyższym wskaźnikiem niezgodności zamiarów z ich realizacją w ramach czynności kontrolowanych zewnętrznie (tabela 6).

Tabela 6.

Wskaźnik niezgodności zamiarów z ich realizacją w ramach czynności kontrolowanych zewnętrznie w grupach o różnej konsekwencji w stosowaniu kar i nagród przez nauczycieli

Wskaźnik niezgodności zamiarów z ich realizacją		Test <i>t</i> istotności różnic
Grupy		
Niski stopień konsekwencji nauczycieli	Wysoki stopień konsekwencji nauczycieli	
4,47	3,55	$t = 2,54$; $df = 170$; $p = 0,012$

Grupa uczniów, wobec których nauczyciele wykazują najwyższy stopień konsekwencji w stosowaniu kar i nagród, jest grupą o najlepszej zgodności zamiarów z ich realizacją. Przeprowadzając w ramach czynności kontrolowanych zewnętrznie analizy z uwzględnieniem podziału na płeć, nie uzyskano istotnych różnic. Zarówno u dziewcząt, jak i chłopców różnice były zgodne z omówionymi wyżej wzorami różnic występującymi w całej grupie badanej.

WNIOSKI I DYSKUSJA

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że:

1. Wśród czynników wychowawczych wpływających na orientację na stan dziewcząt istotną rolę odgrywa niekonsekwentna postawa wychowawcza ich matek. Im silniejsza taka postawa wychowawcza matek, tym większa orientacja na stan w sytuacjach po podjęciu decyzji ich córek. Zakładając, że niekonsekwentna postawa wychowawcza matki zwiększa w percepcji dzieci stopień nieprzewidywalności sytuacji i zachowań się ludzi (co według koncepcji Kuhla jest czynnikiem powodującym orientację na stan), zależność między tą zmienną a orientacją na działanie po podjęciu decyzji jest zgodna z przypuszczeniami teoretycznymi. Występowanie tego czynnika jedynie w grupie dziewcząt, nie zaś w grupie chłopców nie sposób jednoznacznie wyjaśnić na podstawie przeprowadzonych badań. Być może jest to spowodowane ogólnie większą wrażliwością kobiet na oddziaływanie społeczne, być może większą rolą matek w wychowywaniu dziewcząt bądź ważniejszym dla chłopców stymulacyjnym aspektem samych sytuacji wyznaczonym przez ich właściwości temperamentalne (analiza regresji w grupie chłopców ujawniła jako predyktor orientacji na działanie w sytuacjach po podjęciu decyzji jedynie reaktywność; por. Marszał-Wiśniewska, 1992b).

2. Nadmiernie wymagająca postawa wychowawcza rodziców wpływa na efektywność kontroli wolicjonalnej u ich dzieci (zgodność zamiarów z ich realizacją). Im bardziej wymagająca postawa ojca w stosunku do dziewcząt, tym większa niezgodność zamiarów z ich realizacją u córek. U chłopców zaś – im bardziej wymagająca postawa matki, tym *mniej* niezgodność (większa zgodność) zamiarów z ich realizacją u synów. Innymi słowy, nadmiernie wymagająca postawa wychowawcza matek sprzyja efektywności kontroli wolicjonalnej u ich synów, podczas gdy nadmiernie wymagająca postawa wychowawcza ojców obniża tę efektywność u ich córek. To zróżnicowanie ma niewątpliwie związek zarówno z odmienną rolą wychowawczą ojców i matek w rodzinie, jak i odmiennymi w obu płciach wzorami identyfikacyjnymi. Ujawniona zależność u dziewcząt jest zgodna z sugestiami Kuhla i Kazen-Saada (1988), według których ważnym czynnikiem wpływającym na osłabienie kontroli wolicjonalnej jest wywoływanie przez rodziców niepowodzeń u swoich dzieci poprzez stworzenie nadmiernych wymagań moralnych i szkolnych, a także poprzez nadmierny nacisk na zgodność zachowań (dotrzymywanie obietnic, wykonywanie obowiązków itp.).

Ponadto należy podkreślić, że im więcej ocen niedostatecznych w szkole mają dziewczęta oraz im bardziej nagradzające są dla nich oceny bardzo dobre, tym większa u nich niezgodność zamiarów z ich realizacją (niższa

WYCHOWAWCZE UWARUNKOWANIA ORIENTACJI NA STAN

efektywność kontroli wolicjonalnej na poziomie behawioralnym). Porażki w postaci ocen niedostatecznych w połączeniu z nadmiernie wymagającą postawą ojca mogą niewątpliwie wywoływać poczucie winy i niewiary w skuteczność własnych działań, a więc stany utrudniające realizację zamiaru. Dodatkowo odbieranie ocen bardzo dobrych jako silnie nagradzających może – poza wszystkim – świadczyć o dużej wadze im przypisywanej, związanej np. z potrzebą osiągnięć (sukcesu), a prawdopodobnie także o wyraźnym zewnętrznym źródle wpływającym na poczucie własnej wartości (zadowolenia z siebie). W połączeniu z doświadczanymi porażkami i nadmiernymi wymaganiami ze strony ojca czynnik ten może, zgodnie z koncepcją Kuhla, osłabiać system samoregulacji.

3. Młodzież doświadczająca w szkole więcej kar niż nagród charakteryzuje się niską efektywnością kontroli wolicjonalnej w zakresie czynności *kontrolowanych zewnętrznie* (mała zgodność zamiarów kontrolowanych zewnętrznie z ich realizacją). Wynik ten zgodny jest z tezą Kuhla (1994), według której liczne powtarzające się porażki doświadczane przez dziecko powodują „zdegenerowanie” programu działania i tym samym niższą efektywność kontroli wolicjonalnej.

4. W przypadku zamiarów dotyczących aktywności związanych ze stymulacją poznawczą (uczeniem się) występują różnice międzypłciowe. Dziewczeta doświadczające w szkole najmniej kar w stosunku do nagród charakteryzują się istotnie wyższą zgodnością zamiarów związanych z uczeniem się (wyższą efektywnością kontroli wolicjonalnej na poziomie behawioralnym) od grupy środkowej pod względem stosunku częstości doświadczanych kar do częstości nagród. Chłopcy natomiast przeciwnie. Ci, którzy doświadczają w szkole najmniej kar w stosunku do nagród, charakteryzują się mniejszą zgodnością zamiarów z ich realizacją (niższą efektywnością kontroli wolicjonalnej na poziomie behawioralnym) od grupy środkowej pod względem stosunku częstości doświadczanych kar do częstości nagród. Tak więc można przypuszczać, że dla chłopców optymalny dla realizacji zamiarów dotyczących uczenia się jest średni udział doświadczanych w szkole kar w stosunku do nagród (zrównoważony bilans kar i nagród), a dla dziewcząt – bardzo mały udział kar. Wynik ten trudno wyjaśnić na podstawie zebranych danych empirycznych. Można przypuszczać, że duża liczba doświadczanych w szkole kar jest szczególnie nieprzystosowawcza dla dziewcząt (współwystępuje z małą zgodnością zamiarów z ich realizacją). Dziewczeta bowiem – jako bardziej lękowe i mniej impulsywne od chłopców – charakteryzują się większą wrażliwością na kary (Gray, 1981; 1982).

5. Uczniowie doświadczający niekonsekwentnych zachowań nauczycieli w stosowaniu wobec nich kar i nagród charakteryzują się najniższą efektywnością kontroli wolicjonalnej na poziomie behawioralnym (najwyższa niezgodność zamiarów z ich realizacją w ramach czynności kontrolowanych zewnętrznie). Można więc przypuszczać, że niekonsekwentna postawa nauczycieli obniża efektywność kontroli wolicjonalnej uczniów, zwłaszcza jeśli chodzi o czynności kontrolowane zewnętrznie, tzn. będące pod silną kontrolą społeczną lub/i sytuacyjną, jak np. przygotowanie się do lekcji na dzień następny. Niekonsekwentne zachowania się nauczycieli, podobnie jak niekonsekwentna postawa wychowawcza rodziców, prawdopodobnie zwiększa w percepcji podmiotu stopień nieprzewidywalności sytuacji i zachowań się opiekunów, co według koncepcji Kuhla jest czynnikiem obniżającym efektywność kontroli wolicjonalnej. Uzyskane wyniki pozwalają postawić hipotezę, że zakres wpływu niekonsekwentnej postawy rodziców i nauczycieli na efektywność kontroli wolicjonalnej młodzieży jest różny. Zdecydowanie większy w przypadku niekonsekwentnej postawy rodziców i węższy – ograniczony do realizacji zamiarów dotyczących czynności kontrolowanych zewnętrznie – w przypadku niekonsekwentnej postawy nauczycieli.

Zaprezentowane wyniki wskazują wyraźnie, że wyodrębnione przez Kuhla wychowawcze czynniki warunkujące orientację na stan wymagają dalszych uszczegółowień. Badania wstępne pokazują, że w analizach wychowawczych uwarunkowań kontroli wolicjonalnej (przeprowadzanych zarówno na poziomie zmiennej osobowościowej, tj. orientacji na działanie/stan, jak i na poziomie konkretnych zachowań przejawiających się w zgodności zamiarów z ich realizacją) konieczne jest uwzględnienie takich zmiennych, jak płeć rodzica i związana z nią specyfika roli wychowawczej matki i ojca, płeć i cechy indywidualne dziecka, specyfika stosowanego przez rodziców (opiekunów, nauczycieli) systemu kar i nagród (zwłaszcza proporcji kar do nagród oraz konsekwencji w ich stosowaniu), rodzaj aktywności, której dotyczy kontrola wolicjonalna (czynności bardziej kontrolowane zewnętrznie *versus* dobrowolne oraz treściowa kategoria zamiarów).

MAGDALENA MARSZAŁ-WIŚNIEWSKA

BIBLIOGRAFIA

- Gray, J. A. (1981). A critique of Eysenck's theory of personality. W H. J. Eysenck (red.), *A model of personality* (s. 246-276). Berlin: Springer Verlag.
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety*. New York: Oxford Press.
- Kästele, G. (1988). Anlage- und umweltbedingte Determinanten der Handlungs- und Lageorientierung nach Mißerfolg im Vergleich zu anderen Persönlichkeitseigenschaften: Eine empirische Untersuchung an 22 ein- und zweieiigen Zwillingspaaren (nie opublikowana praca doktorska, Osnabrück).
- Keller, H., Gauda, G. (1978). Life contact in the first months of life and its developmental consequences. W: H. Rau, H. C. Steinhauser (red.), *Psychobiology and early development* (s. 129-143). Amsterdam: Elsevier.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. W: B. A. Maher (red.), *Progress in experimental personality research* (s. 99-171). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition – behavior consistency: Self – regulatory processes and action versus state orientation. W: J. Kuhl, J. Beckmann (red.), *Action control: From cognition to behavior* (s. 101-128). Berlin: Springer Verlag.
- Kuhl, J. (1986). Motivation and information processing: A new look at decision making, dynamic change and action control. W: R. M. Sorrentino, E. T. Higgins (red.), *The handbook of motivation and cognition: Foundation of social behavior* (s. 404-434). New York: Guilford Press.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. W: J. Kuhl, J. Beckmann (red.), *Volition and personality. Action versus state orientation* (s. 9-46). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Kuhl, J., Eisenbeiser, T. (1986). Mediating versus meditating cognitions in human motivation: Action control, inertial motivation and the alienation effect. W: J. Kuhl, J. W. Atkinson (red.), *Motivation, thought and action* (s. 288-306). New York: Praeger.
- Kuhl, J., Kazen-Saad, M. (1988). A motivational approach to volition: activation and de-activation of memory representations related to uncompleted intentions. W: V. Hamilton, G. H. Bower, N. H. Frijda (red.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (s. 63-85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kuhl, J., Kazen-Saad, M. (1994). Volitional aspects of depression: State orientation and self-discrimination. W: J. Kuhl, J. Beckmann (red.), *Volition and personality. Action versus state orientation* (s. 297-315). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Langer, E. J., Rodin, J. (1976). The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: A field experiment in an insituational setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 191-198.
- Marszał-Wiśniewska, M. (1990). *Wpływ systemu kar i nagród w zależności od temperamentu uczniów na niekonsekwencje w ich działaniu i sposób przetwarzania informacji* (raport końcowy badań realizowanych w ramach RPB III. 31), materiał nie opublikowany.
- Marszał-Wiśniewska, M. (1992a). Temperamentalne i wolicjonalne uwarunkowania sposobu przetwarzania informacji. *Studia Psychologiczne*, 30, 131-139.
- Marszał-Wiśniewska, M. (1992b). Temperament a kontrola wolicjonalna u młodzieży. W: A. Eliaz, M. Marszał-Wiśniewska (red.), *Temperament a rozwój młodzieży* (s. 53-74). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Marszał-Wiśniewska, M. (1992c). Kwestionariusz siły woli Kuhla. Adaptacja do warunków polskich. W: A. Eliaz, M. Marszał-Wiśniewska (red.), *Temperament a rozwój młodzieży* (s. 101-120). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Marszał-Wiśniewska, M. (1992d). Szkolny system kar i nagród a kontrola wolicjonalna u młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 238-250.
- Marszał-Wiśniewska, M. (2001). Self-regulatory abilities, temperament, and volition in everyday life situations. W: H. Brandstätter, A. Eliaz (red.), *Persons, situations, and emotions. An ecological approach*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka* (tłum. z jęz. francuskiego T. Kolakowska). Warszawa: PWN.
- Plopa, M. (1987). Skala Postaw Rodzicielskich. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 552-567.
- Roe, A., Siegelman, M. (1963). A Parent-Child Questionnaire. *Child Development*, 34, 355-369.
- Strelau, J., Angleitner, A., Bantelmann, J., Ruch, W. (1990). The Strelau Temperament Inventory-Revised (STI-R): Theoretical considerations and scale development. *European Journal of Personality*, 4, 209-235.