

Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Karolina Torebko

Wyższa Szkoła Administracji Publicznej w Białymstoku

Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Wprowadzenie

W długiej tradycji myśli pedagogicznej i psychologicznej błąd wychowawczy jest związany z negatywnym wpływem na rozwój dziecka¹. Melanie Klein, Ferenczi, Khut podkreślali konfliktowość relacji wychowawczej oraz wpływ jaki może mieć na rozwój wielu zaburzeń u dziecka². Przyczyny błędów wychowawczych upatrywane są głównie w sytuacjach stresowych przeżywanych przez rodzica³ ale też z braku kompetencji wychowawczych. Wokół samego pojęcia czym jest błąd wychowawczy istnieje pewna niezgodność. Dwie znane koncepcje błędów wychowawczych definiują to zjawisko inaczej. Amerykańska badaczka O'Leary za błąd wychowawczy uważa takie zachowanie rodzica, które wskazują na jego nieumiejętność kontrolowania zachowania dziecka. Według tej koncepcji o błędzie wychowawczym mówi się, gdy rodzic stosuje nieefektywne metody, aby zapobiec złemu zachowaniu

¹ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

A. Gurycka, Błędy w wychowaniu [Mistake in upbringing]. In E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach [about upbringing and his antinomies]*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.

² P. Kutter, *Współczesna psychoanaliza*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

³ A. Gurycka, *Korczakowskie inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.

A. Szymańska, Parental Directiveness as a Predictor of Children's Behavior at Kindergarten. *Psychology of Language and Communication* 2012b, nr 16 (3).

dziecka⁴. W tej koncepcji błąd jest ujmowany w sposób behawioralny – rodzic popełnia błąd jeżeli stosuje nieefektywną kontrolę rodzicielską w konsekwencji czego zachowanie dziecka odbiega od pożądanego przez otoczenie normy. Z kolei polska uczona Antonina Gurycka za błąd wychowawczy uznaje takie zachowania rodzica, które wiążą się z negatywnymi skutkami dla rozwoju dziecka⁵. Zaliczyła do nich 8 konkretnych zachowań rodziców, które umieściła w kole błędów wychowawczych.

Wspólne w obu koncepcjach jest to, że błąd wychowawczy to konkretne zachowanie rodzica lub wychowawcy, które zostawia negatywne skutki w procesie wychowawczym dziecka. Istnieje jak dotąd wiele dowodów w badaniach (szczególnie dużo pochodzących z badań psychoterapeutów), że pewne zachowanie rodzica takie jak obojętność, agresja czy rygorizm mogą mieć wpływ na rozwój dziecka a także na rozwój u niego zaburzeń osobowości⁶.

Stąd istnieje konieczność eksplorowania tego obszaru. Jak dotąd zweryfikowano kołową strukturę błędów wychowawczych Guryckiej przy pomocy modelu hierarchicznej konfirmacyjnej analizy czynnikowej⁷. Zweryfikowano również przyczyny i sposób powstawania błędu hamowania aktywności dziecka⁸. Wciąż jednak badań na temat błędów wychowawczych rejestruje się mało pomimo iż obszar ten cieszy się dużym zainteresowaniem wśród rodziców i nauczycieli. Nasze badania stanowią próbę uzupełnienia tej luki.

Badania zaprezentowane w artykule są kolejnymi z serii weryfikującymi koncepcję Guryckiej dotyczącą błędów wychowawczych.

⁴ S. O’Leary, Parental discipline mistake. Pozyskane z www.psychology.sunysb.edu/pow-/Publications/O’Leary,1995.pdf, 1995

⁵ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

A. Gurycka, Błędy w wychowaniu [Mistake in upbringing]. In E. Kubiak-Szymborska D. Zając (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach [about upbringing and his antinomies]*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.

⁶ T. Millon, R. Davis, *Disorders of Personality: DSM-IV and Beyond (2nd ed.)*, John Wiley and Sons, New York 1996.

⁷ A. Szymańska, K. Torebko, Struktura błędu wychowawczego. Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką w: *Studia z Teorii Wychowania* 2015, nr 3 (12), s.165–192.

⁸ A. Szymańska, E. Aranowska, *Błąd w wychowaniu. W stronę weryfikacji teorii Antoniny Guryckiej*. Liberi Libri, Warszawa 2016

Błędy wychowawcze rodziców

Antonina Gurycka zdefiniowała błąd wychowawczy jako *takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków*⁹. Gurycka, definiując pojęcie błędu wychowawczego poprzez odwołanie się do jego skutków, operowała cząstkową definicją probabilistyczną. Błąd wychowawczy jest według niej związany z ryzykiem (dla którego szacuje się prawdopodobieństwo) wystąpienia negatywnych dla rozwoju dziecka skutków. Do tak zdefiniowanego pojęcia nie stosują się zarzuty o jego nieostrości, jak również zarzuty dotyczące jego nierozstrzygalności, gdyż poszczególne egzemplarze (desygnaty) zaliczyć można do zakresu terminu tylko z pewnym prawdopodobieństwem¹⁰. Dlatego Gurycka pisała dalej: *Gdy nie umiemy stwierdzić negatywnych skutków konkretnego zachowania wychowawcy, będziemy mówić o możliwym błędzie, a więc takim, który niesie ryzyko tych skutków. Zaś o błędzie faktycznym będziemy mówić tylko wówczas, gdy ten związek uda nam się stwierdzić*¹¹.

Model kołowy błędów wychowawczych

Antonina Gurycka opisując koncepcję błędów wychowawczych nadała jej strukturę kołową. Osiem wyłonionych przez siebie błędów umieściła w kole, które zostało podzielone na trzy dychotomiczne wymiary. Te wymiary to a) żar-chłód emocjonalny, b) koncentracja na zadaniach dziecka – koncentracja wychowawcy na swoich zadaniach, c) koncentracja na dziecku – koncentracja na sobie przez wychowawcę. Rysunek 1 przedstawia błędy wychowawcze przedstawione w kole błędów.

Poniżej omówione zostają poszczególne błędy wraz z proponowanym przez Gurycką zachowaniem poprawnym.

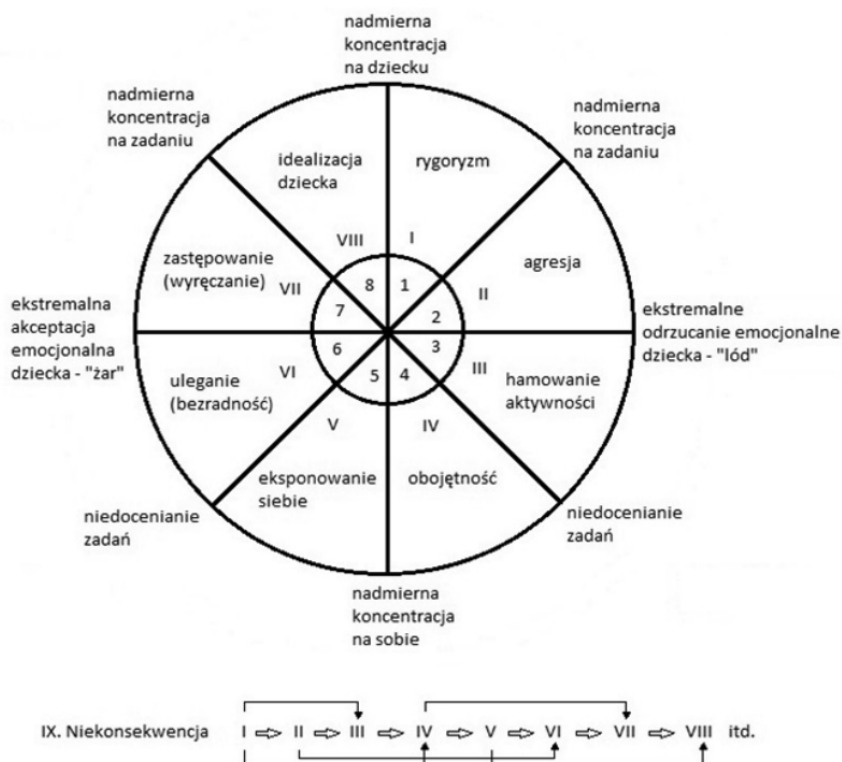
Błąd rygoryzmu jest wynikiem połączenia nadmiernej koncentracji na dziecku i na jego zadaniu oraz ekstremalnego emocjonalnego odrzucenia dziecka przez wychowawcę. Zachowania obarczone wysokim ryzykiem wystąpienia tego błędu wiążą się ze ścisłym kontrolowaniem postępowania dziecka (egzekwowaniem posłuszeństwa), pedanterią, precyzyjnym stawianiem określonych wymagań. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, Gurycka zalicza stawianie dziecku realnych wymagań,

⁹ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 24

¹⁰ T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003

¹¹ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 24

kontrolowanie ich spełniania poprzez prawidłowy system wzmoceń, równowagę kar i nagród (z przewagą nagród), a także włączanie ocen dziecka¹².



Rysunek 1: Koło błędów wychowawczych i błęd niekonsekwencji. Na podstawie A. Gurycka, 2008, *Błędy w wychowaniu*, w: E. Kubiak-Szyborska i D. Zajac (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Bydgoszcz: WERS, s. 336

Błąd agresji jest związany z nadmierną koncentracją wychowawcy na zadaniu oraz z ekstremalnym emocjonalnym odrzuceniem wychowanka. W tej kategorii mieszczą się słowne, fizyczne i symboliczne ataki zagrażające dziecku i poniżające je. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, należy tolerancja dla dziecka, a także rozwiązywanie problemów i konfliktów w drodze kompromisu i racjonalizacji stanowisk.

Błąd hamowania aktywności dziecka znajduje się na połączeniu ekstremalnego emocjonalnego odrzucenia wychowanka i niedoceniaenia jego

¹² A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

zadań. Błędne zachowania polegają na nieuzasadnionym (pozbawionym racjonalnych przyczyn) przerywaniu czy zmienianiu aktywności dziecka poprzez fizyczne lub symboliczne zachowania rodzica. Do zachowań poprawnych należy organizowanie dziecku warunków do rozwijania własnej aktywności, kierunkowanie jego aktywności lub poszukiwanie z dzieckiem aktywności zastępczej.

Błąd obojętności znajduje się na połączeniu wymiarów emocjonalnego odrzucenia dziecka, niedoceniań zadań dziecka i nadmiernej koncentracji na rodzicu. Główną osią tego błędu jest dystans wobec dziecka, jego spraw i aktywności, a także brak zainteresowania jego problemami. Do zachowań poprawnych należy tworzenie warunków do wyrażania się samodzielności dziecka i akceptacja dziecka.

Błąd eksponowania siebie przez rodzica mieści się na połączeniu wymiaru nadmiernej koncentracji na rodzicu i niedoceniań zadań dziecka. Eksponowanie siebie przez rodzica polega na koncentracji uwagi dziecka na sobie, swoich walorach, przymiotach, zaletach a także na potrzebach i odczuciach wtórnych do potrzeb i odczuć dziecka, na wykazywaniu chęci imponowania swoimi osiągnięciami i umiejętnościami przy jednoczesnym podkreślaniu słabszych możliwości dziecka. Do zachowań poprawnych należy równoważenie potrzeb swoich i dziecka, skromność w prezentowaniu własnej osoby oraz równoważenie swoich zdolności i możliwości zgodnie z wymaganiami stawianymi dziecku.

Błąd ulegania dziecku jest wynikiem niedoceniań zadań dziecka oraz jego ekstremalnej emocjonalnej akceptacji. Jako przykład błędnych zachowań wyróżnia się spełnianie zachcianek dziecka, demonstrowanie własnej bezradności, uleganie prośbom i żądaniom dziecka oraz rezygnowanie z wymagań stawianych dziecku. Do zachowań poprawnych należy pertraktowanie i uzgadnianie zarówno wymagań wychowawców wobec podopiecznych, jak i zakresu spełniania prośb i potrzeb.

Błąd zastępowania dziecka polega na połączeniu ekstremalnej emocjonalnej akceptacji dziecka z nadmierną koncentracją na zadaniach dziecka. Do błędnych zachowań opiekunów zalicza się wykonywanie za dziecko jego zadań i obowiązków, przejmowanie aktywności dziecka, niepozwalanie mu na dokończenie jego aktywności. Do zachowań poprawnych należy pomaganie dziecku w samodzielnym wypełnianiu swoich obowiązków oraz współdziałanie z dzieckiem przy jednoczesnym zachowaniu aktywności dziecka.

Błąd idealizacji dziecka jest kompilacją nadmiernej koncentracji na zadaniu i na dziecku oraz ekstremalnej emocjonalnej akceptacji dziecka. Zachowania będące konsekwencją tego błędu są związane z utożsamianiem

dziecka z najwyższym możliwym dobrem. Polegają one na ciągłym zajmowaniu się dzieckiem, wnikaniem w jego aktywność i na nieustającym zainteresowaniu dzieckiem pod pozorem ochrony zarówno przed niebezpieczeństwami, jak i przed możliwością wystąpienia zachowań dziecka niezgodnych z idealnym wzorcem założonym przez wychowawcę. Błąd ten połączony jest z ekstremalnie pozytywnymi ocenami dziecka i jego aktywności oraz z brakiem jakiegokolwiek krytycyzmu wobec zachowań dziecka. Do zachowań poprawnych należy adekwatne do sytuacji wzmacnianie aktywności dziecka oraz krytycyzm połączony z akceptacją dziecka.

Gurycka wyróżniła także błąd niekonsekwencji, będący wynikiem występowania zachowań opiekunów zaliczanych do różnych kategorii błędów w obrębie konkretnego rodzaju sytuacji wychowawczej. Na przykład błąd rygoryzmu współwystępować może z błędem hamowania aktywności dziecka, błąd agresji – z błędem obojętności, błąd eksponowania siebie – z błędem idealizacji dziecka, błąd obojętności – z błędem zastępowania itp. (Rysunek 1).

Kompetencje emocjonalne dzieci

a. Klasyczne teorie emocji

Wyróżniamy trzy klasyczne teorie emocji, są to: a) teoria Jamesa – Languego, b) aktywacyjna teoria emocji Cannona – Barda oraz c) dwuczynnikowa teoria emocji Schachtera i Singera.

Według teorii Jamesa – Languego u podstaw wszelkich reakcji emocjonalnych leżą reakcje fizjologiczne. Za źródło emocji uznawane są działania, napięcia mięśni i zmiany w narządach wewnętrznych¹³. W świetle tej teorii aby dany stan emocjonalny został wywołany musi mieć miejsce jakieś wydarzenie np. utrata bliskiej osoby, potem następuje reakcja instrumentalna – płacz, bunt, następnie dokonywana jest interpretacja reakcji fizjologiczno – behawioralnych w wyniku czego powstają emocje, w tej sytuacji może to być smutek, żal, rozpacz, osamotnienie.

W Teorii Cannona–Barda „odczucie emocji i wewnętrzna reakcja fizjologiczna pojawiają się równocześnie: jedno nie jest przyczyną drugiego. Oba zjawiska są uznawane za wynik poznawczej oceny danej sytuacji.”¹⁴.

U podstaw aktywacyjnej teorii emocji leży założenie, że emocje są stanem podwyższonego pobudzenia. Pobudzenie jest oznakowane afektywnie

¹³ W. James, What is emotion. *Mind* 1984, nr 4, s. 188–204.

¹⁴ P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia, kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012

– może być dodatnie lub ujemne. Główny nacisk kładzie się na intensywność emocji, za którą odpowiada poziom pobudzenia ośrodkowego układu nerwowego. Teoria ta ma własną koncepcję powstawania procesu emocjonalnego składająca się z pięciu faz: a) neutralnej recepcji, b) oceny, c) pojawienia się tendencji do działania, d) wystąpieniu emocji oraz e) pojawieniu się działania sterowanego przez emocję¹⁵.

Dwuczynnikowa teoria emocji Schachtera i Singera zakłada, że emocje zależą od oceny własnego wewnętrznego stanu fizycznego oraz zewnętrznej sytuacji, w której jednostka się znalazła. Innymi słowy emocja jest rezultatem poznawczej interpretacji bodźca oraz pobudzenia¹⁶.

b. Poznawcze teorie emocji

Poznawcze teorie emocji skupiły się na wyjaśnieniu zależności między procesami poznawczymi a emocjonalnymi. Ich celem było wyjaśnienie czy emocje są pierwotne czy wtórne i zależne od poznania oraz czy emocje i poznanie to systemy współzależne w funkcjonowaniu człowieka.

Liczni badacze reprezentują pogląd, iż dla powstania emocji konieczne są procesy poznawcze. Frijdy ujmuje emocje w sposób funkcjonalny. Zakłada, iż emocje to mechanizmy sygnalizujące, że zdarzenie jest istotne dla jednostki. Jeżeli zdarzenia prowadzą do realizacji celów mamy do czynienia z emocjami pozytywnymi, jeśli natomiast interpretujemy zdarzenie jako zagrażające lub utrudniające osiągnięcie celów – wzbudzone są emocje negatywne¹⁷.

Lazarus podaje, iż emocje są wynikiem powiązań między organizmem a środowiskiem. Opisuje związek pomiędzy wcześniejszymi wydarzeniami, oceną tych wydarzeń i emocjami. „Ocena zdarzenia lub obiektu jest wypadkową rzeczywistych właściwości środowiska oraz cech osoby dokonującej oceny”¹⁸.

¹⁵ E. Zdankiewicz – Ściagała, T. Maruszewski, Teorie emocji. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 395–426.

¹⁶ S. Schachter, J. Singer, Cognitive, social and physiological determinants of emotional state, w: *Psychological Review* 1962, nr 69, s. 379–399.

¹⁷ J. M. Reeve, *Understanding motivation and emotion*, John Wiley & Sons, Hoboken 2005.

¹⁸ E. Zdankiewicz – Ściagała, T. Maruszewski, Teorie emocji. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 395–426.

c. Kompetencje emocjonalne

Kompetencje emocjonalne to pewnego rodzaju umiejętności zarządzania emocjami w różnych sytuacjach. Saarni¹⁹ podaje osiem głównych umiejętności składających się na kompetencje emocjonalne:

1. Świadomość własnego stanu emocjonalnego uwzględniająca możliwość odczuwania jednocześnie wielu emocji. W wypadku większej dojrzałości świadomość, że człowiek może nie zdawać sobie w pełni sprawy z własnych uczuć z racji ich nieświadomej dynamiki lub selektywnej nieuwagi.

2. Zdolność do rozpoznawania emocji innych osób, oparta na wskazówkach sytuacyjnych oraz ekspresyjnych charakteryzujących się pewnym stopniem kulturowej jednolitości znaczenia emocjonalnego.

3. Umiejętność posługiwania się słownictwem opisującym emocje, powszechnie używanym w danej kulturze.

4. Zdolność wczuwania się w emocjonalne przeżycia innych osób.

5. Zdawanie sobie sprawy, że wewnętrzny stan emocjonalny nie musi odpowiadać wewnętrznemu wyrazowi, zarówno u siebie jak i innych.

6. Umiejętność adaptacyjnego radzenia sobie z awersyjnymi lub nieprzyjemnymi emocjami poprzez użycie strategii samoregulacji oddziałujących na intensywność lub na czas trwania takich stanów emocjonalnych.

7. Świadomość, że relacje między ludźmi w dużej mierze określa sposób komunikowania emocji oraz odwzajemniania emocji w ramach relacji.

8. Poczucie emocjonalnej skuteczności, tzn. poczucie kontroli nad własnymi przeżyciami emocjonalnymi, ich akceptowanie.

Kompetencje emocjonalne są dynamiczne oraz wzajemnie zależne. Rozwinięcie jednej ułatwia zdobycie pozostałych. Wzajemna zależność przejawia się w normalnym rozwoju emocjonalnym.

d. Czynniki wpływające na kształtowanie się kompetencji emocjonalnych

Schaffer²⁰ podaje trzy kategorie czynników, które jego zdaniem determinują rozwój kompetencji emocjonalnych. Są to czynniki biologiczne, związane z kontaktami interpersonalnymi oraz środowiskowe. Rozwój

¹⁹ C. Saarni, Kompetencje emocjonalne i samoregulacja w dzieciństwie, w: P. Salovey & D. J. Sluyter (Red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.

²⁰ H. R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

kompetencji emocjonalnych zależy zarówno od uwarunkowanych genetycznie różnic temperamentu, od rodzaju wsparcia jakie dziecko otrzymuje na każdym etapie swego rozwoju oraz sytuacji i warunków rodzinnych, w jakich dziecko się wychowuje.

Tak jak każda sfera rozwoju życia, tak również i emocje, kształtują się wraz z wiekiem dziecka. Gdy dziecko się rodzi nie posiada kompetencji emocjonalnych, nie zna reguł ekspresji emocji, nie potrafi ich nazywać, spostrzegać, wyrażać. Rozwój emocjonalny jest procesem. To, w jaki sposób dziecko będzie wyrażało, odbierało, nazywało stany emocjonalne zależy od wielu czynników np. rodziny, stylu przywiązania dziecka do opiekuna, stylu wychowawczego, środowiska wychowawczego, temperamentu itp.²¹

Badania pokazują, że style wychowawcze rodziców stanowią podstawę dla rozwoju emocjonalnego dziecka. Według badań dzieci rodziców demokratycznych (styl wychowania charakteryzujący się wysokimi wymaganiami, konsekwencją i jednocześnie łączący ciepło i szacunek dla poglądów dzieci) nabierają lepszych umiejętności społecznych, są samodzielniejsze, pewniejsze siebie i bardziej entuzjastyczne. Sprawiają mniej kłopotów i odnoszą więcej sukcesów²².

Na przeciwnym krańcu znajdują się dzieci wychowywane przez rodziców autorytarnych (styl charakteryzujący się wymaganiem podporządkowania, posłuszeństwa, towarzyszy mu niewielkie tolerowanie dyskusji na temat wprowadzonych reguł, które są egzekwowane za pomocą kar lub pod ich groźbą), które czują się niepewne i są niespokojne.

Dzieci wychowywane przez rodziców pobłażliwych same podejmują większość decyzji i bez względu na przebieg sytuacji ponoszą ich konsekwencje oraz niezaangażowanych (wychowaniu towarzyszy obojętność lub odrzucenie, a nawet zaniedbywanie) są mniej dojrzałe i bardziej impulsywne²³.

Rozwój emocjonalny dziecka przebiega lepiej, gdy towarzyszy mu zaangażowanie ze strony osób dorosłych. Jasne stawianie reguł, zasad

²¹ M. Arnold, *Emotion and personality*, Columbia University Press, New York 1960.
A. Szymańska, Parental Stress in an Upbringing Situation and Giving Children Help: A Model of the Phenomenon, w: *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 2011, nr 6 (3), s. 141–153.

²² D. Baumrind, Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior w: *Genetic Psychology Monographs* 1967, nr 75, s. 43–88.

D. Baumrind, Current patterns of parental authority, w: *Developmental Psychology Monograph* 1971, nr 4 (1).

²³ P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia, kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

postępowania, szczególnie w młodszym wieku, czyni świat dziecka uporządkowanym, dzięki czemu może uczyć się ono samodzielności, pewności siebie i jednocześnie zmniejsza się ryzyko powstawania lęków, które negatywnie wpływają na harmonijny rozwój, w tym rozwój emocjonalny²⁴

Wydaje się być oczywistym, że dziecko nabywa pierwszą wiedzę i umiejętności związane z emocjami w kontakcie z najbliższym otoczeniem, głównie z rodziną. Wyróżniamy trzy style przywiązania: a) styl wychowania oparty na poczuciu bezpieczeństwa, b) styl lękowo – ambiwalentny oraz c) unikający.

Schaffer (Schaffer, 2012) podaje, że każdy z typów przywiązania łączy się z określonymi wzorcami. Mając do czynienia z przywiązaniem bezpiecznym dzieci uczą się okazywania zarówno pozytywnych jak i negatywnych emocji oraz ich akceptacji.

Przy przywiązaniu unikającym dzieci nabywają doświadczenia, że emocje, głównie te negatywne, mogą być odrzucone przez innych. Dzieci stawiające opór (styl lękowo – ambiwalentny) nauczyły się, że mogą być różne reakcje innych osób na oznaki ich emocji, co niesie za sobą duże poczucie niepewności.

Dlaczego błędy wychowawcze mogą wpływać na kształtowanie kompetencji emocjonalnych dzieci? Ponieważ mogą zaburzać relację z rodzicem a tym samym doprowadzać do nierównowagi w regulacji emocji u dzieci: dostrajanie się do emocji i potrzeb swoich i rodziców, wrażliwości na potrzebę i umiejętności sterowania nimi. Błędy wychowawcze mogą wywoływać u dzieci złość i reaktancję (opór) lub przeciwnie depresję, spadek podmiotowości²⁵. Te emocje mogą zaburzać umiejętności regulacji emocji przez co rozwój emocjonalny dzieci może się opóźniać.

Metoda badawcza

Badanie posiada zgodę komisji ds. etyki badań.

a. Cel badania i hipotezy

Celem badań było poszukiwanie relacji pomiędzy błędami wychowawczymi popełnianymi przez rodziców a rozwojem emocjonalnym dzieci

²⁴ A. Szymbalska, Coping with Difficulties in Parenting Situations – Parental Control, Obedience Enforcement and Directiveness. *Studia Psychologica*, 59(1), 3–21, 2017

²⁵ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

w młodszym wieku szkolnym. W badaniu uwzględniano ocenę błędów wychowawczych w percepcji rodziców oraz ich dzieci w celu porównania ich zbieżności.

Postawiono dwie ogólne hipotezy badawcze:

H1: Błędy zimne rodziców (popełniane zarówno w percepcji dzieci jak i rodziców) będą negatywnie związane z rozwojem emocjonalnym dzieci.

H2: Błędy ciepłe rodziców (popełniane zarówno w percepcji dzieci jak i rodziców) będą negatywnie związane z rozwojem emocjonalnym dzieci.

b. Zmienne uwzględnione w badaniu

Główną zmienną objaśniającą prezentowanych badań stanowił błąd wychowawczy. Zmienną objaśnianą był rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci. Zmiennymi grupującymi była płeć rodzica i płeć dziecka.

Błąd wychowawczy to takie to takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków. Zaliczają się do nich szczególnie takie zachowania jak: agresja, rygorizm, hamowanie aktywności dziecka, obojętność, eksponowanie siebie przez rodzica, uleganie dziecku, idealizacja dziecka, oraz zastępowanie dziecka w jego zadaniach.

Kompetencje emocjonalne dzieci to takie umiejętności dziecka, które pozwalają mu tak zarządzać swoimi emocjami, aby były one adekwatne do zaistniałych sytuacji. O wysokim poziomie kompetencji emocjonalnych świadczą takie zachowania dziecka jak cierpliwość podczas czekania na swoją kolej, ustępliwość i łagodność w kontaktach z rówieśnikami, podporządkowywanie się wymaganiom obowiązującym w domu, szkole, na podwórku, jak również zdolność nazywania swoich emocji oraz ich kontroli.

c. Próba badana i procedura badawcza

Zbadano próbę 80 rodziców i 80 dzieci w wieku od 6 do 10 lat. W próbie znalazło się 45 dziewcząt i 35 chłopców oraz 70 matek i 10 ojców. Udział w badaniu był dobrowolny, wszyscy badani zostali zapoznani z celem badań i wyrazili na nie zgodę (rodzice wyrazili zgodę na badanie ich dzieci). Wszystkie osoby badane przed rozpoczęciem badań zostały poinformowane o celu badania, zapewnione o poufności wyników oraz zapoznane z instrukcją wypełniania kwestionariuszy.

Rodzice wypełniali kwestionariusz do badania błędów wychowawczych (wersja dla rodziców). Badani wypełniali kwestionariusz w domu.

W badaniu wykorzystano oryginalne skale autorstwa Antoniny Guryckiej służące do badania błędów wychowawczych²⁶.

Dzieci wypełniały kwestionariusz do badania błędów wychowawczych (wersja dla dzieci). Uczniowie byli badani na terenie szkoły. Sześć – i siedmioletnie dzieci były badane indywidualnie – badający czytał im pytania, dzieci samodzielnie zaznaczały odpowiedzi w kwestionariuszach. Dzieci starsze były badane w małych trzy lub czteroosobowych grupach. Badający również czytał im pytania, dzieci zaznaczały swoje odpowiedzi.

Nauczyciele wytypowanych do badania dzieci wypełniali Kwestionariusz do badania rozwoju emocjonalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym, autorstwa Karoliny Torebko.

W ten sposób uzyskano wyniki całej próby badanej.

d. Narzędzia badawcze

Kwestionariusz do pomiaru błędów wychowawczych w percepcji rodziców

Kwestionariusz Autopercepcji Wychowawcy został opracowany przez A. Gurycką, opublikowany w 1990 w książce „Błąd w wychowaniu”²⁷ (Gurycka, 1990). Składa się z 33 pytań. Na 26 pytań badany ma zaznaczyć odpowiedź na siedmiopunktowej skali, traktując ją jakby miał do wyboru siedem różnych możliwości wyboru. W czterech pozycjach należy określić się na jednym lub drugim krańcu mając do wyboru dwie możliwości. Dwa pytania wymagają wybrania jednej lub kilku odpowiedzi pasujących według badanego do przedstawionej sytuacji. Jedno pytanie wymaga swobodnej wypowiedzi własnymi słowami.

Kwestionariusz opatrzony został w metryczkę, która wskazuje na wiek, płeć, wykształcenie badanego, podaje wiek i płeć dziecka, które badany miał na myśli wypełniając kwestionariusz oraz reprezentację rodzica jakiego jest jego dziecko (łatwe, trudne, różne).

Na każdy z błędów mierzonych Kwestionariuszem Autopercepcji Wychowawcy składały się 4 pozycje, na błąd hamowania aktywności 5. Do analizy wyników przyjęto odpowiedzi z pytań zamkniętych, pominięto pozycje nr : 7, 10, 11, 27.

²⁶ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

²⁷ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

Kwestionariusz do pomiaru błędów wychowawczych w percepcji dzieci

Kwestionariusz Percepcji Ucznia został opracowany, a dokładniej stanowi przeróbkę Kwestionariusza Autopercepcji Wychowawcy, przez A. Wojnę i M. Lipińską pod kierunkiem profesor A. Guryckiej²⁸. Autorki wyszły z założenia, iż dziecko nie jest zdolne do wskazywania błędów wychowawcy (rodzica bądź nauczyciela), gdyż wymaga to oceniania, wartościowania, wskazywania wprost, co źle robi wychowawca. Dlatego kwestionariusz zawiera 27 pytań, które dotyczą różnych sytuacji, które zapisały się w pamięci dziecka. Nie wymaga oceniania, a wydobycia z pamięci jak opiekun zachowuje się w opisanej w poszczególnych pozycjach kwestionariusza sytuacjach. Na 25 pytań należy odpowiedzieć określając się na siedmiopunktowej skali, na której krańcach napisane są pewne zachowania, reakcje wychowawcy odpowiadające na opisaną wyżej sytuację. Dwa pytania wymagają zaznaczenia jednej lub więcej odpowiedzi albo dopisania własnej propozycji zachowania wychowawcy. Na każdy z błędów mierzonych Kwestionariuszem Percepcji Ucznia składały się od 2 do 4 pozycji. Do analizy wyników wzięto odpowiedzi z pytań zamkniętych, pominięto pozycje nr: 6 i 8.

Kwestionariusz do pomiaru rozwoju emocjonalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym

Kwestionariusz do pomiaru rozwoju emocjonalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym autorstwa Karoliny Torebko składa się z 15 pozycji i mierzy trzy aspekty rozwoju dziecka: a) kompetencje emocjonalne, b) umiejętności społeczno – emocjonalne, c) emocjonalną dojrzałość szkolną. Każda pozycja zawiera dwa skrajne aspekty rozwoju emocjonalnego dziecka. Odpowiedzi udziela się na siedmiostopniowej skali. Założeniem autorki było, aby kwestionariusz wypełniany był przez rodziców (opiekunów) dziecka lub nauczycieli, ponieważ zarówno jedni jak i drudzy poprzez systematyczną obserwację i wspólne działania mogą udzielić rzetelnych i obiektywnych informacji na temat rozwoju emocjonalnego dzieci. W naszym badaniu kwestionariusz wypełniali nauczyciele.

²⁸ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

Trafność treściowa

Trafność treściową narzędzia szacowano przy pomocy współczynnika λ – Aranowskiej oraz kryterium agregatowego KAI ²⁹. Kwestionariusz został poddany ocenie siedmiu sędziów kompetentnych w celu sprawdzenia trafności treściowej. Wskaźnik jednorodności odpowiedzi sędziów kompetentnych λ – Aranowskiej przy dwóch pozycjach otrzymał wartość maksymalną, siedem pozycji znalazło się na poziomie powyżej 0,9, cztery pozycje powyżej 0,8. Dwie pozycje poniżej 0,8. Kolejno obliczono kryterium agregatowe KAI aby określić, które pozycje powinny zostać włączone do ostatecznej wersji narzędzia. Wyniki kryterium KAI ujawniły, że wszystkie pozycje przekroczyły próg 0,6 tym samym kwestionariusz do badania rozwoju emocjonalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym został przyjęty w całości.

Rzetelność

Rzetelność całkowita skali dla 15 pozycji wynosi $\alpha = 0,913$. Współczynnik korelacji wewnątrzklasowej $RO2 = 0,411$. Rzetelność całego narzędzie jest więc zadowalająca.

Rzetelności dla poszczególnych skal przedstawiały się następująco:

Kompetencje emocjonalne – skala składała się z 6 pozycji $\alpha = 0,930$ dla 6 pozycji. $RO2 = 0,688$. Rzetelność bardzo dobra.

Umiejętności społeczno – emocjonalne – skala składała się z 4 pozycji $\alpha = 0,857$. $RO2 = 0,599$. Rzetelność dobra.

Emocjonalna dojrzałość szkolna – skala składała się z 5 pozycji $\alpha = 0,851$. $RO2 = 0,534$. Rzetelność dobra.

Eksploacyjna Analiza Czynnikiowa

Eksploacyjna analiza czynnikowa wyodrębniła 3 czynniki, które razem objaśniają 67,395 % wspólnej zmienności. Pierwszy czynnik kompetencje emocjonalne objaśnia 27,83 % zmienności. Drugi czynnik umiejętności społeczno – emocjonalne objaśnia 19,93 % zmienności. Trzeci czynnik emocjonalna dojrzałość szkolna objaśnia 19,63 % zmienności.

e. Metoda analizy danych

W celu sprawdzenia czy istnieją zależności pomiędzy błędem wychowawczym a rozwojem emocjonalnym dzieci wykorzystano algorytm sztucznej inteligencji Classification & Regression Tree (C&RT). Algorytm

²⁹ E. Aranowska, *Pomiar ilościowy w psychologii [Quantitative measurements in psychology]*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.

buduje drzewa decyzyjne, które ukazują powiązania pomiędzy zmienną objaśnianą a zmiennymi objaśnianymi³⁰.

Najpierw zbiór danych został podzielony ze względu na poziom błędów. Kryterium podziału stanowiło wskazane przez Gurycką nasilenie wyników w skali błędu³¹. W ten sposób wyniki osób w zakresie każdego z błędów zostały zaklasyfikowane jako niskie, średnie i wysokie. Tej samej procedurze poddano wyniki dzieci w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalnych w ten sposób każde dziecko zaklasyfikowane zostało do grupy i kompetencjach niskich, średnich i wysokich.

Algorytm C&RT powiązał poziomy zmiennej kompetencji emocjonalnych (niskich, średnich i wysokich) z poziomami zmiennej błędów wychowawczych (niskich, średnich i wysokich). W ten sposób zbudowano cztery drzewa decyzyjne po dwa dla błędów ciepłych (jeden dotyczył oceny błędów przez rodziców a drugi przez dzieci) oraz po dwa dla błędów zimnych (ponownie jeden dotyczył oceny błędów przez rodziców a drugi przez dzieci).

Drugą metodą analizy była analiza skupień metodą k-średnich przeprowadzona przez algorytmy data mining. Przypisała ona osoby badane do skupień na podstawie poziomu kompetencji emocjonalnych dzieci oraz poziomu błędów wychowawczych popełnianych przez rodziców zarówno w ich jak i dzieci percepcji.

Trzecią metodą analizy wykorzystaną w badaniu były sztuczne sieci neuronowe. Zgodnie z ich założeniami – zostały wykorzystane do sprawdzenia możliwości prognozowania rozwoju kompetencji emocjonalnych dzieci na podstawie poziomu błędów wychowawczych³².

Wyniki

a. Błędy wychowawcze zimne a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci

Błędy wychowawcze zimne w percepcji dzieci a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci

³⁰ R. Nisbet, J. Elder, G. Miner, *Handbook of statistical analysis and data mining applications*. Academic Press (Elsevier), Burlington, MA 2009.

A. Szymańska, Parental Directiveness as a Predictor of Children's Behavior at Kindergarten. *Psychology of Language and Communication* 2012b, nr 16 (3).

³¹ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

³² R. Tadeusiewicz, *Odkrywanie właściwości sieci neuronowych*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 2007

Wyniki algorytmu Classification & Regression Tree wykazały, że błąd, który tworzył pierwszą grupę podziału (czyli budował pierwszą gałąź drzewa decyzyjnego) to błąd agresji (Rysunek 2). Im niższe było jego nasilenie, tym wyższe wyniki w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalnych miała grupa dzieci. I odwrotnie nasilenie umiarkowane związane było ze średnim rozwojem kompetencji emocjonalnych.

Drugą gałąź drzewa a więc kolejny punkt podziału został zbudowany dla błędu hamowania aktywności dziecka. Algorytm powiązał kategorie zmiennej wysokiego rozwoju kompetencji emocjonalnej z niskim hamowaniem aktywności dziecka oraz kategorie średniego rozwoju kompetencji emocjonalnej z umiarkowanym nasileniem błędu hamowania aktywności dziecka.

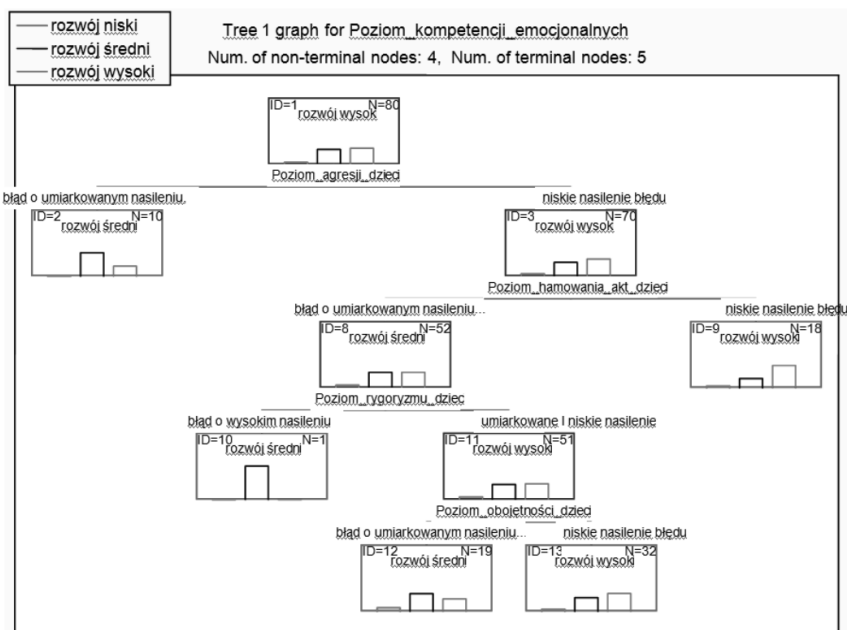
Trzecia gałąź drzewa została zbudowana dla błędu rygoryzmu w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z wysokim nasileniem błędu rygoryzmu, natomiast rozwój wysoki z umiarkowanym i niskim nasileniem rygoryzmu.

Ostatnia, czwarta gałąź została zbudowana dla błędu obojętności średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym nasileniem błędu obojętności, natomiast rozwój wysoki z niskim nasileniem obojętności.

Tabela 1 przedstawia najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa. Należy zauważyć, że najważniejsze predyktory to te, które pomagają ostatecznie zróżnicować grupy ze względu na poziom rozwoju emocjonalnego a więc błąd obojętności (największa waga) oraz błąd rygoryzmu (druga pod względem wielkości waga).

Tabela 1. Najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa decyzyjnego błędy zimne rodziców w percepcji dzieci.

	Ranking zmiennych	Waga
Poziom błąd obojętności w reprezentacji dzieci	100	1,000000
Poziom błąd rygoryzmu w reprezentacji dzieci	84	0,839268
Poziom błąd hamowania w reprezentacji dzieci	70	0,695480
Poziom błąd agresji w reprezentacji dzieci	45	0,454956



Rysunek 2. Poziom kompetencji emocjonalnych dzieci – błędy zimne wskazywane przez dzieci

Trafność modelu dla wysokich kompetencji osiągnęła wartość 74,35%, dla średnich 50% natomiast dla niskich 0%. Model ten wyjaśnia zatem przede wszystkim wysoki rozwój kompetencji emocjonalnych ujawniając, że im niższe jest nasilenie błędów tym wyższy rozwój kompetencji emocjonalnych.

Błędy wychowawcze zimne w autopercepcji rodziców a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci

Podobną analizę przeprowadzono dla błędów wskazywanych przez rodziców. Wyniki przedstawia Rysunek 3. Algorytm C&RT pierwszą gałąź drzewa zbudował dla błędów hamowania aktywności dziecka. Gdy nasilenie hamowania jest niskie związane jest to z wysokimi kompetencjami emocjonalnymi dzieci, gdy umiarkowane ze średnimi.

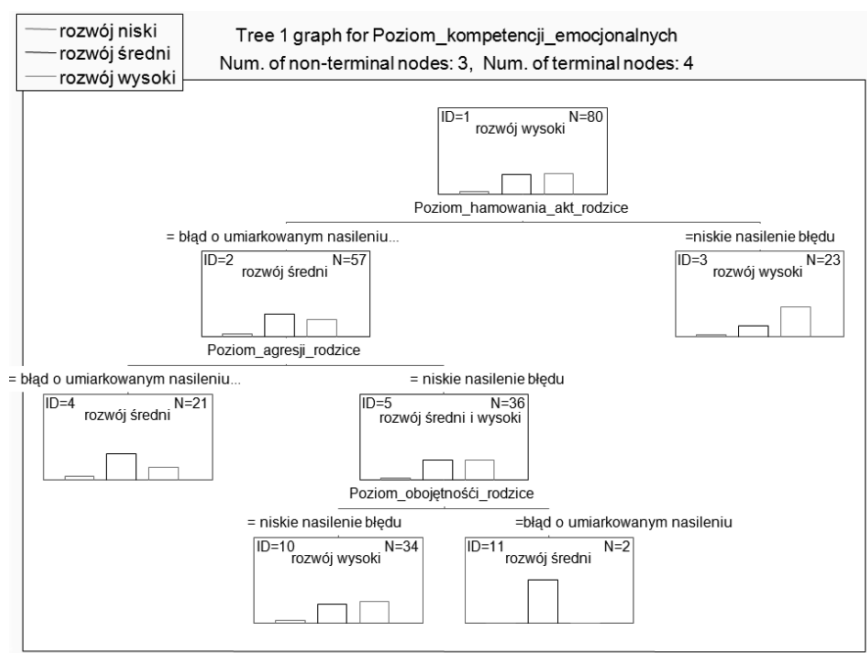
Druga gałąź drzewa została zbudowana dla błędów agresji w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym nasileniem błędów agresji, natomiast rozwój średni i wysoki z niskim nasileniem agresji.

Ostatnia, trzecia gałąź została zbudowana dla błędów obojętności średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym nasileniem błędów obojętności, natomiast rozwój wysoki z niskim nasileniem obojętności.

Tabela 2 prezentuje najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa decyzyjnego. Podobnie jak w grupie dzieci błąd obojętności posiada największą wagę w budowie drzew i różnicowaniu grup ze względu na rozwój kompetencji.

Tabela 2. Najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa decyzyjnego błędy zimne rodziców w reprezentacji rodziców.

	Ranking zmiennych	Waga
Poziom błąd obojętności w reprezentacji rodziców	100	1,000000
Poziom błąd rygoryzmu w reprezentacji rodziców	81	0,812117
Poziom błąd hamowania w reprezentacji rodziców	77	0,768047
Poziom błąd agresji w reprezentacji rodziców	65	0,645495



Rysunek 3. Poziom kompetencji emocjonalnych dzieci – błędy zimne wskazywane przez rodziców

W przypadku ocen rodziców podobnie jak i dzieci, największa trafność dotyczy rozwoju wysokich kompetencji 84,61%.

Podsumowując tą część wyników należy stwierdzić, że niski poziom błędów zimnych jest powiązany z wysokim rozwojem kompetencji emocjonalnych – istnieje co do tego zgoda zarówno w percepcji dzieci jak

i autopercepcji rodziców. Co więcej można zauważyć, że w obydwu drzewach podobnie układa się waga błędów – z jedną różnicą w grupie rodziców nie występuje błąd rygorystyczny, podczas gdy w grupie dzieci ma on bardzo dużą wagę. Wyniki potwierdziły słuszność hipotezy pierwszej.

Wyniki algorytmu Classification & Regression Tree wykazały, że błąd, który tworzył pierwszą grupę podziału (czyli budował pierwszą gałąź drzewa decyzyjnego) to błąd eksponowania siebie przez rodzica (Rysunek 4). Im niższe było jego nasilenie, tym wyższe wyniki w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalnych miała grupa dzieci. I odwrotnie nasilenie umiarkowane związane było ze średnim rozwojem kompetencji emocjonalnych.

Drugą gałąź drzewa a więc kolejny punkt podziału został zbudowany dla błędu ulegania dziecku. Algorytm powiązał kategorie zmiennej wysokiego rozwoju kompetencji emocjonalnej z umiarkowanym i niskim uleganiem dziecku oraz kategorie średniego rozwoju kompetencji emocjonalnej z wysokim nasileniem ulegania dziecku.

Trzecia gałąź drzewa została zbudowana dla błędu niekonsekwencji w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym i niskim nasileniem błędu niekonsekwencji, natomiast rozwój wysoki z wysokim nasileniem niekonsekwencji. To wynik niespójny z proponowaną hipotezą badawczą.

Czwarta gałąź została zbudowana ponownie dla błędu ulegania dziecku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z niewystępowaniem błędu ulegania, natomiast rozwój średni i wysoki z umiarkowanym i wysokim nasileniem ulegania. To również wynik niespójny z proponowaną hipotezą badawczą.

Piąta gałąź drzewa została zbudowana dla błędu idealizacji dziecka w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z wysokim nasileniem błędu idealizacji, natomiast rozwój wysoki z umiarkowanym i niskim nasileniem idealizacji.

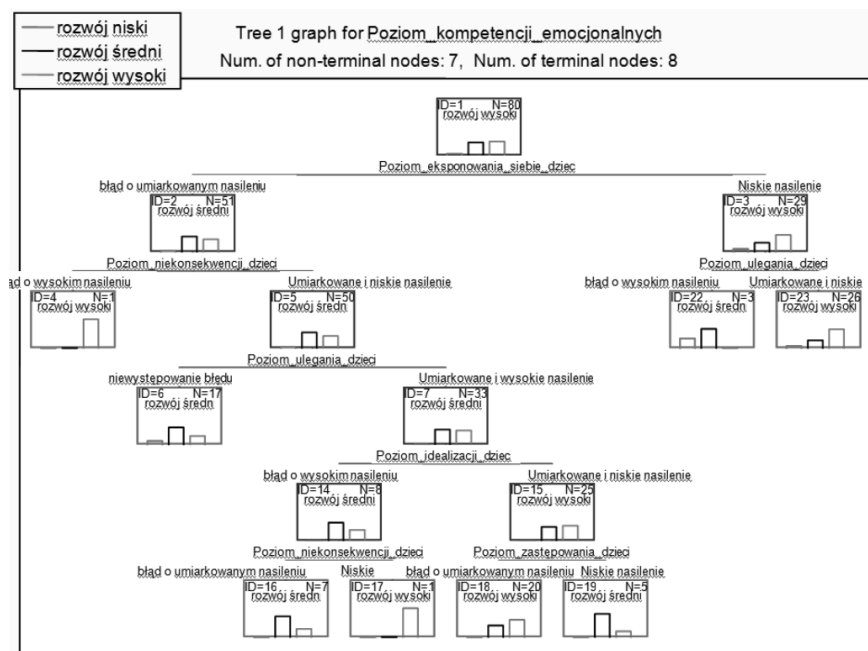
Szósta gałąź drzewa została zbudowana ponownie dla błędu niekonsekwencji w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym nasileniem błędu niekonsekwencji, natomiast rozwój wysoki z niskim nasileniem niekonsekwencji.

Siódma i ostatnia gałąź drzewa została zbudowana dla błędu zastępowania w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z niskim nasileniem błędu zastępowania, natomiast rozwój wysoki z umiarkowanym nasileniem zastępowania. To wynik również niespójny z proponowaną hipotezą badawczą.

Tabela 3 przedstawia najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa. Należy zauważyć, że najważniejsze predyktory to te, które pomagają ostatecznie zróżnicować grupy ze względu na poziom rozwoju emocjonalnego a więc błąd zastępowania (największa waga) oraz błąd niekonsekwencji (druga pod względem wielkości waga).

Tabela 3. Najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa decyzyjnego błędy ciepłe rodziców w reprezentacji dzieci.

	Ranking zmiennych	Waga
Poziom błąd zastępowania w reprezentacji dzieci	100	1,000000
Poziom błąd niekonsekwencji w reprezentacji dzieci	99	0,994805
Poziom błąd ulegania w reprezentacji dzieci	54	0,541257
Poziom błąd idealizacji w reprezentacji dzieci	20	0,199238
Poziom błąd eksponowania w reprezentacji dzieci	19	0,191131



Rysunek 4. Poziom kompetencji emocjonalnych dzieci – błędy ciepłe wskazywane przez dzieci

Trafność modelu dla wysokich kompetencji osiągnęła wartość 79,49%, dla średnich 58,33% natomiast dla niskich 0%. Model ten wyjaśnia zatem przede wszystkim wysoki rozwój kompetencji emocjonalnych.

5.2.2 Błędy wychowawcze zimne w autopercepcji rodziców a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci

Wyniki algorytmu Classification & Regression Tree w grupie rodziców wykazały, że błąd, który tworzył pierwszą grupę podziału (czyli budował pierwszą gałąź drzewa decyzyjnego) to podobnie jak w grupie dzieci błąd eksponowania siebie przez rodzica (Rysunek 5). Im niższe było jego nasilenie, tym wyższe wyniki w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalnych miała grupa dzieci. I odwrotnie nasilenie umiarkowane związane było ze średnim rozwojem kompetencji emocjonalnych.

Drugą gałąź drzewa a więc kolejny punkt podziału został zbudowany dla błędu idealizacji dziecka. Algorytm powiązał kategorie zmiennej średniego i wysokiego rozwoju kompetencji emocjonalnej z umiarkowanym i niskim idealizowaniem dziecka oraz kategorie średniego rozwoju kompetencji emocjonalnej z wysokim nasileniem idealizowania dziecka.

Trzecia gałąź drzewa została zbudowana dla błędu ulegania w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym i wysokim nasileniem błędu ulegania, natomiast rozwój wysoki z niewystępowaniem ulegania.

Czwarta gałąź została zbudowana ponownie dla błędu zastępowania dziecka średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym i wysokim nasileniem zastępowania, natomiast rozwój wysoki z niewystępowaniem zastępowania.

Piąta gałąź drzewa została zbudowana ponownie dla błędu ulegania dziecku w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z wysokim i niskim nasileniem błędu ulegania, natomiast rozwój średni i wysoki z umiarkowanym nasileniem ulegania. Jest to wynik niejednoznaczny, niespójny.

Szósta i ostatnia gałąź drzewa została zbudowana ponownie dla błędu zastępowania w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z wysokim i niskim nasileniem błędu zastępowania, natomiast rozwój wysoki z umiarkowanym nasileniem zastępowania. To również wynik niejednoznaczny.

Tabela 4 prezentuje najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa decyzyjnego. W grupie rodziców to błąd ulegania posiada największą wagę w budowie drzew i różnicowaniu grup ze względu na rozwój kompetencji.

Tabela 4. Najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa decyzyjnego błędy ciepłe rodziców w reprezentacji rodziców.

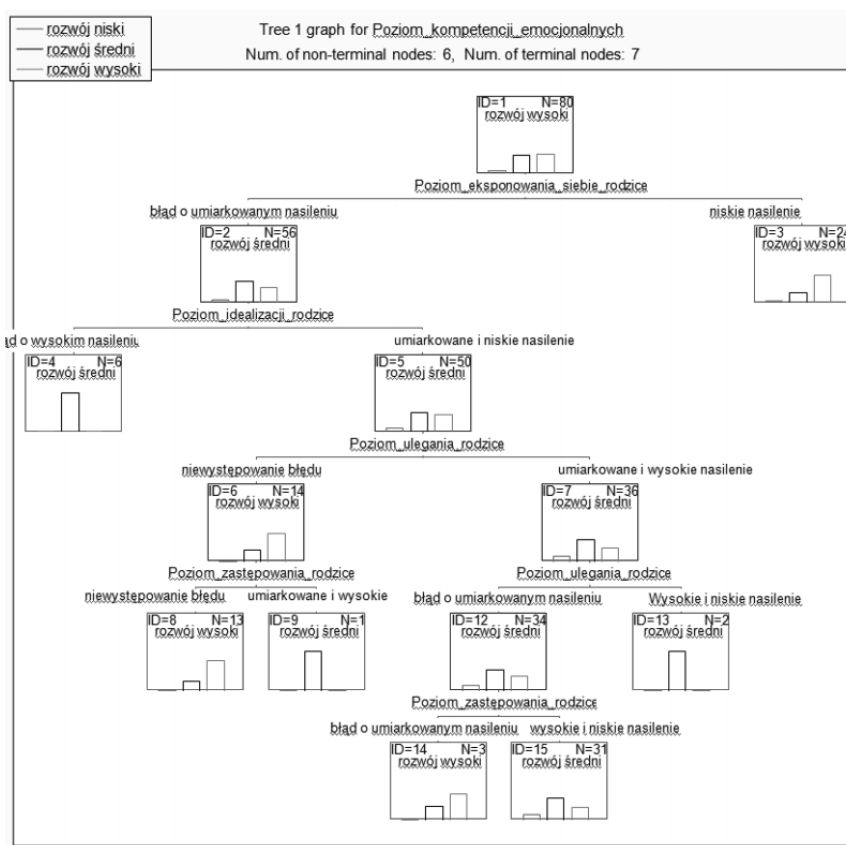
	Ranking zmiennych	Waga
Poziom błędu ulegania w reprezentacji rodziców	100	1,000000
Poziom błędu zastępowania w reprezentacji rodziców	85	0,850707
Poziom błędu idealizacji w reprezentacji rodziców	60	0,603347
Poziom błędu eksponowania w reprezentacji rodziców	29	0,286487

W przypadku ocen rodziców podobnie jak i dzieci, największa trafność dotyczy rozwoju wysokich kompetencji 74,35%.

Podsumowując, w przypadku błędów ciepłych istnieje rozbieżność pomiędzy grupą dzieci i rodziców w zakresie wagi poszczególnych błędów dla rozwoju kompetencji emocjonalnych dzieci. Wyniki nie potwierdzają również w sposób całkowity (choć częściowo tak) hipotezy drugiej. W grupie dzieci ich percepcja dotycząca błędów niekonsekwencji, ulegania i zastępowania była powiązana pozytywnie z ich rozwojem w zakresie kompetencji emocjonalnych. Negatywnie z rozwojem kompetencji związane były tylko błędy eksponowania siebie przez rodzica oraz idealizacja dziecka.

W grupie rodziców błędy ciepłe są raczej negatywnie powiązane z rozwojem kompetencji emocjonalnych u dzieci choć istnieje pewna kontrowersja dotycząca błędów zastępowania oraz błędów ulegania (podobnie jak w grupie dzieci).

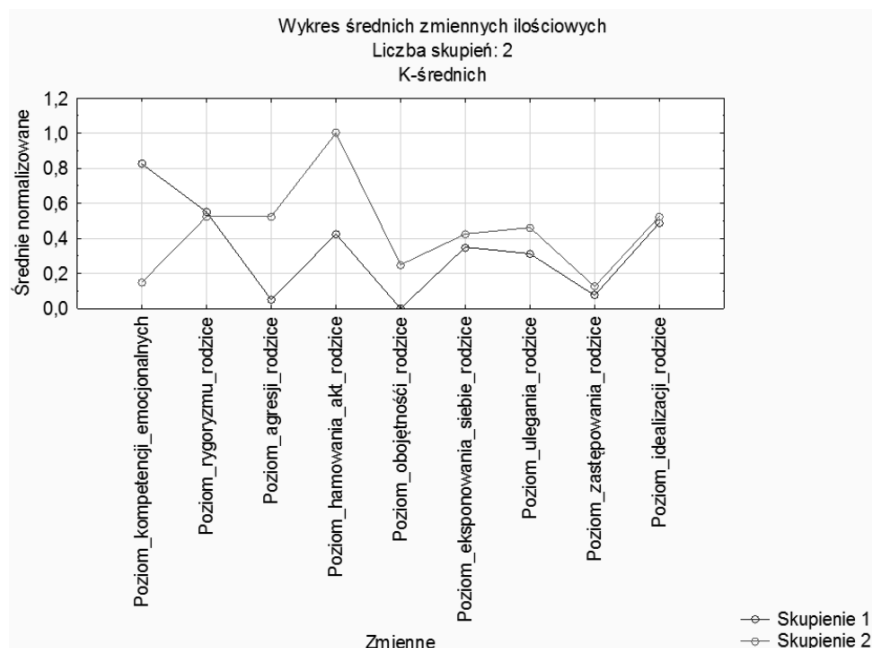
Hipoteza druga została więc tylko częściowo potwierdzona.



Rysunek 5. Poziom kompetencji emocjonalnych dzieci – błędy ciepłe wskazywane przez rodziców

Błędy wychowawcze a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci – wyniki analizy skupień przeprowadzone przez algorytmy data mining
Wyniki analizy skupień przeprowadzone przez algorytmy data mining – grupa rodziców

Analiza skupień potwierdziła uzyskane przy pomocy algorytmu C&RT wyniki. Jak pokazuje Rysunek 6 grupa rodziców, których dzieci charakteryzowały się wysokim poziomem rozwoju kompetencji emocjonalnych miały „niski profil” w zakresie wszystkich błędów (por. Rysunek 6, Skupienie 1). Przeciwnie rodzice dzieci, które posiadały niższy poziom rozwoju kompetencji emocjonalnych mieli „wysoki profil” w zakresie wszystkich błędów (por. Rysunek 6, Skupienie 2).



Rysunek 6. Wyniki analizy skupień dla grupy rodziców

Pomiędzy dwoma skupiskami nie ma różnic istotnych statystycznie w zakresie błędów rygoryzmu, zastępowania, i idealizacji. Tabela 5 pokazuje wyniki statystyki ANOVA, ujawniające efekty istotne statystycznie pomiędzy Skupieniem 1 i Skupieniem 2.

Tabela 5. ANOVA dla zmiennych ilościowych – grupa rodziców

	Międzygrupowa	df	Wewnątrzgrupowa	df	F	p-value
	SS		SS			
Kompetencje emocjonalne	9,112	1	10,875	78	65,3	0,005
Rygoryzm	0,05	1	9,50	78	0,41	0,52
Agresja	4,51	1	11,87	78	29,64	0,005
Hamowanie akt.	6,61	1	9,77	78	52,76	0,005
Obojętność	1,25	1	7,5	78	13	0,005
Eksponowanie siebie	0,45	1	19,5	78	1,8	0,18

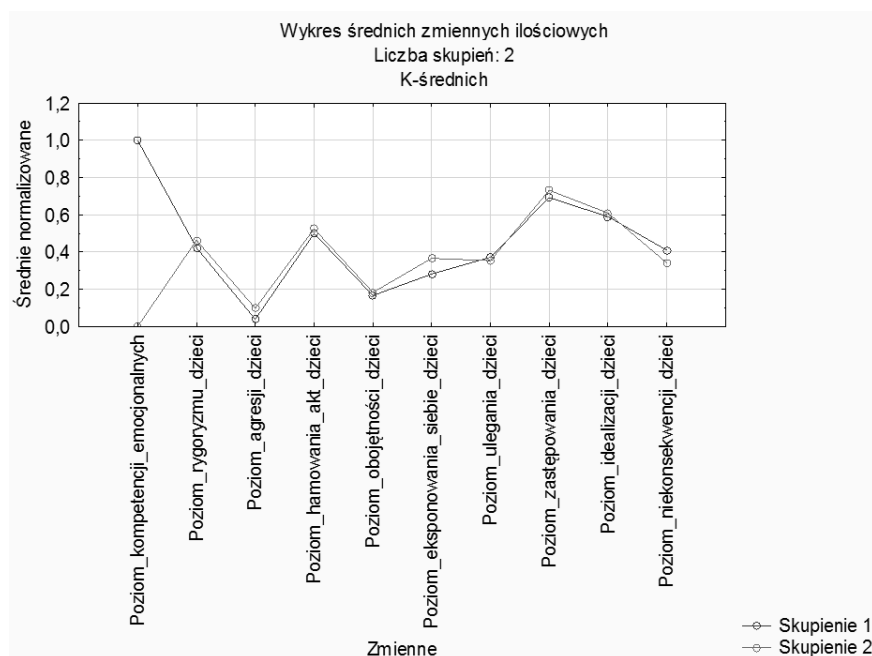
Uleganie	1,8	1	16,15	78	8,69	0,004
Zastępowanie	0,05	1	7,15	78	0,54	0,46
Idealizacja	0,11	1	16,87	78	0,52	0,47

Wyniki analizy skupień wykonanej przez algorytmy data mining – grupa dzieci

W grupie dzieci algorytmy analizy skupień nie odkryły skupień, które istotnie różniłyby się w ocenie błędów wychowawczych rodziców (Rysunek 7, Tabela 6). Bardzo wyraźnie widać, że obydwie skupienia, do których należą dzieci o wysokim poziomie rozwoju kompetencji emocjonalnych (Skupienie 1) i niskim (Skupienie 2) mają bardzo podobne profile w zakresie błędów wychowawczych rodziców.

Tabela 6. ANOVA dla zmiennych ilościowych – grupa dzieci

	Międzygrupowa	df	Wewnątrzgrupowa	df	F	p-value
	SS		SS			
Kompetencje emocjonalne	19,98	1	0,00	78		
Rygoryzm	0,13	1	9,85	78	1,03	0,31
Agresja	0,28	1	11,21	78	1,94	0,16
Hamowanie akt.	0,05	1	19,90	78	0,18	0,66
Obojętność	0,02	1	20,17	78	0,08	0,77
Eksponowanie siebie	0,56	1	19,64	78	2,23	0,14
Uleganie	0,03	1	21,92	78	0,09	0,76
Zastępowanie	0,036	1	16,36	78	0,15	0,70
Idealizacja	0,036	1	16,77	78	0,15	0,70
Niekonsekwencja	0,38	1	16,62	78	1,77	0,18



Rysunek 7. Wyniki analizy skupień dla grupy dzieci

Wyniki dotyczące przewidywania poziomu kompetencji emocjonalnych dzieci na podstawie błędów wychowawczych – sztuczna sieć neuronowa

Sieć dla grupy rodziców

Zbudowano 200 sieci neuronowych z których wybrano jedną najlepiej wytrenowaną sieć. Sieć miała 20 wejść, 8 neuronów w warstwie ukrytej, 2 neurony w warstwie wyjściowej (oznaczono ją jako MLP 20-8-2). Zadaniem dzieci było zbudowanie modelu do przewidzenia rozwoju kompetencji emocjonalnych dzieci na podstawie błędów wychowawczych rodziców.

Danymi wejściowymi dla sieci były błędy wychowawcze. W procesie uczenia wzorce były dzielone na 3 osobne zbiory: zbiór uczący się, który stanowił 70% obserwacji pochodzących z próby, testujący (15% obserwacji), walidacyjny (15% obserwacji). Innymi słowy zbiór danych został podzielony na trzy podzbiory. W zbiorze uczącym było 56 osób co stanowiło 70% próby. W zbiorze testującym było 12 osób co stanowiło 15% próby. W zbiorze walidacyjnym było 12 osób co stanowiło 15% próby. Zbiór uczący wykorzystano do uczenia sieci, zbiór testujący służył sieci do sprawdzenia swoich przewidywań w trakcie uczenia się. Zbiór walidacyjny nie był pokazywany sieci podczas uczenia się. Służył do sprawdzenia poprawności prognozowania sieci

na podstawie wartości oczekiwanych zawartych we wzorcu po tym jak sieć zakończyła się uczyć. Innymi słowy ujawnia on poprawność przewidywania wyniku każdej osoby w zbiorze (wyniku dziecka w zakresie jego kompetencji emocjonalnych) na podstawie zmiennych wejściowych (wyników dzieci w zakresie kompetencji emocjonalnych). Na podstawie trafności prognozowania dotyczącego zbioru walidacyjnego określano stopień przydatności sieci. Im wyższy był współczynnik korelacji przewidywania sieci z danymi rzeczywistymi, tym lepiej oceniana była sieć.

Tabela 7 przedstawia podsumowanie procesu uczenia sieci klasyfikującej wyniki w zakresie kompetencji emocjonalnych na podstawie błędów wychowawczych rodziców. W tabeli 7 można odczytać, że trafność prognozowania sieci (jakość walidacyjna) wyniosła 66,66, treningowa 73,21, testowa 83,33.

Tabela 7. Podsumowanie procesu uczenia sieci – grupa rodziców

Nazwa sieci	Jakość (uczenie)	Jakość (test)	Jakość (walid.)	Algorytm uczenia	Funkcja błędu	Aktywacja (ukryte)	Aktywacja (wyjściowe)
MLP 20-8-2	73,21	83,33	66,66	BFGS4	Entropia	Wykładnicza	Softmax

Na podstawie obliczeń sieci można stwierdzić, że wartości wejściowe pozwoliły sieci na umiarkowaną predykcję wartości wyjściowych, dotyczących rozwoju kompetencji emocjonalnych dzieci. Związek pomiędzy wartościami prawdziwymi otrzymanymi przez badanych a wartością wyliczoną przez sieć był umiarkowany.

Sieć dla grupy dzieci

Dla grupy dzieci wykonano analogiczną procedurę uczenia sieci neuronowych. Wyniki sieci prezentuje Tabela 8. Można zauważyć, że dla grupy dzieci sieć również potrafiła dość dobrze przewidzieć wyniki dzieci w zakresie ich poziomu rozwoju kompetencji emocjonalnych na podstawie tego jak spostrzegają one błędy wychowawcze swoich rodziców.

Tabela 8. Podsumowanie procesu uczenia sieci – grupa dzieci

Nazwa sieci	Jakość (uczenie)	Jakość (test)	Jakość (walid.)	Algorytm uczenia	Funkcja błędu	Aktywacja (ukryte)	Aktywacja (wyjściowe)
MLP 2613-2	62,50	75,00	66,66	BFGS4	SOS	Tanh	Tanh

Podsumowanie i dyskusja

Uzyskane przez nas wyniki są bardzo ciekawe. Ujawniają one, że jest całkowita spójność gdy chodzi o związek rozwoju kompetencji emocjonalnych z błędami zimnymi, takimi jak: agresja, hamowanie aktywności dziecka, rygoryzm czy obojętność. Zarówno w grupie rodziców, jak i dzieci niskie nasilenie tych błędów wiąże się z wysokim rozwojem kompetencji emocjonalnych dzieci. Hipoteza pierwsza znalazła pełne potwierdzenie w prezentowanych badaniach. Rodzice dzieci, które charakteryzują się wysokim stopniem rozwoju kompetencji emocjonalnych błędów zimnych popełniają o wiele mniej niż rodzice dzieci o rozwoju kompetencji średnich (grupa dzieci o rozwoju niskich kompetencji emocjonalnych była słabo reprezentowana, więc nie można określić jak wyglądają te powiązania w tej grupie – modele zresztą nie posiadają dla niej żadnej trafności).

Natomiast błędy ciepłe wywołują bardzo dużo kontrowersji. Po pierwsze w drzewie zbudowanym dla percepcji ich przez dzieci trzy błędy ciepłe są pozytywnie związane z ich rozwojem kompetencji emocjonalnych. Te błędy to: uleganie, zastępowanie i niekonsekwencja. Autopercepcja tych błędów w grupie rodziców wygląda zresztą podobnie (choć nie są one w tej grupie pozytywnie związane z rozwojem kompetencji emocjonalnych dzieci) jawi się natomiast pewna trudność w jednoznacznym podzieleniu grup ze względu na te błędy i rozwój kompetencji dzieci.

Z czego może to wynikać? Otóż to wynika (wiemy to na podstawie wiedzy o tym, jak pracuje algorytm C&RT), że zarówno rodzice dzieci o wysokim, jak i niskim rozwoju kompetencji emocjonalnej błędy: zastępowania, ulegania oraz niekonsekwencji popełniali i to w stopniu nasilonym. Rodzice oceniali również niższe nasilenie tych ciepłych błędów w swoich zachowaniach niż ich dzieci.

Wydaje się, że (przynajmniej na grupie dzieci wczesnoszkolnych), że w tym wieku ciepłe błędy nie muszą szkodzić rozwojowi dziecka. Relacja pomiędzy rodzicem i dzieckiem jest przecież bardzo specyficzną relacją

społeczną³³. Rodzic lituje się nad swoim dzieckiem, próbuje ulżyć mu w tym co jest według niego dla dziecka "zbyt trudne". Inaczej wygląda zastępowanie dziecka w jego zadaniach gdy ma ono 15 lat a inaczej gdy ma 8 lub 9 lat. Z czasem rodzic musi przestać zastępować dziecko w jego zadaniach ale gdy dziecko jest małe zastępowanie czy uleganie jest inaczej spostrzegane zarówno przez dzieci (może być spostrzegane jako miłość) jak i przez rodziców ("muszę mu pomóc, nie mogę go tak zostawić"). Gdyby rodzice trochę dzieciom nie ustępowali (ulegali), nie puszczali w niepamięć niektórych ich wybryków, trudno jest powiedzieć jak odbiłoby się to na dziecięcym poczuciu bycia kochanym. Przecież każdy, również dorosły, cieszy się gdy coś mu zostaje odpuszczone z miłości lub sympatii – w ten sposób poznajemy że komuś na nas zależy. Paradoksalnie, to właśnie może sprzyjać rozwojowi kompetencji emocjonalnych.

W literaturze już od dawna toczy się dyskusja czy dzieciom należy ustępować, czy konsekwencja musi być tak bardzo przestrzegana. Zwolennicy zasady konsekwencji twierdzą, że tak, bo inaczej dziecko nie nauczy się zasad, które dają mu poczucie bezpieczeństwa i zrozumienia świata a także jego przewidywalności. Ale głosy przeciwne podkreślają, że ustępując dziecku poprzez modelowanie uczy się go ustępowania innym³⁴. Warto zatem czasem dziecku ustąpić (uleganie, niekonsekwencja).

Zwolennicy tego podejścia twierdzą, że rozwija to w dziecku nie tylko umiejętność ustępowania ale również świadomość, że jest się ważną osobą w relacji i ma się na tą relację wpływ ("ja też mam coś do powiedzenia"). Zresztą sama Gurycka podkreślała, że zachowania negocjacyjne, ustalające są poprawnymi zachowaniami³⁵.

Jak więc widać w przypadku błędów zimnych nie ma kontrowersji, w przypadku błędów ciepłych te kontrowersje są i bardzo dobrze. W ich przypadku rodzice muszą się wykazywać o wiele większą plastycznością i zrozumieniem różnych procesów rozwojowych dziecka.

Należy zwrócić jeszcze uwagę na aspekt czysto metodologiczny badań. Problemy w niejednoznaczności wyników dotyczących błędów ciepłych

³³ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego [Structure and dynamics of the upbringing process]*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.

³⁴ B. Markiewicz, *Przewodnik dla wychowawców*, Michallineum, Miejsce Piastowe 2011.

³⁵ A. Gurycka, *Błędy w wychowaniu [Mistake in upbringing]*. W: E. Kubiak-Szymborska, D. Zając (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach [about upbringing and his antinomies]*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.

mogą wynikać z większej trudności budowy kwestionariusza percepcji błędów ciepłych niż błędów zimnych. W przypadku błędów zimnych związek wskaźnika z *indicatum*³⁶ wydaje się być o wiele bardziej czytelny i jednoznaczny. Dotyczy to szczególnie mocy odrzucania. O wiele łatwiej w przypadku błędów zimnych wyłonić wskaźniki, które będą miały wystarczająco dużą moc zawierania³⁷ a zarazem dużą moc odrzucania^{38, 39}.

W przypadku błędów ciepłych może to stanowić większy problem bowiem wyłonienie wskaźnika który będzie mierzył tylko uleganie dziecku ale negocjowania już nie – może stanowić problem. W przypadku tych błędów zatem związek wskaźnika z *indicatum* jest o wiele niższy. Możemy mieć wątpliwości, że pytania mierzą szerszy zakres niż tylko sam błąd ciepły. To bardzo ważna uwaga z której trzeba sobie zdawać sprawę i dlatego mimo wszystko ostrożnie interpretować wyniki.

Na koniec należy wspomnieć, że wcześniej przeprowadzono badania nad weryfikacją kołowej struktury błędów wychowawczych przy pomocy hierarchicznej Konfirmacyjnej Analizy Czynnikowej⁴⁰ (Szymańska & Torebko, 2015). Analizy ujawniły, że błędy wychowawcze wyłonione przez Gurycką mogą być trafnie reprezentowane przez cztery błędy z poziomu hierarchicznego. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić jednoznacznie, że pary błędów zimnych (rygoryzm/agresja i hamowanie/obojętność) tworzą jednolitą strukturę błędów zimnych. Podobnie można stwierdzić, że pary błędów ciepłych (eksponowanie siebie przez rodzica/uleganie dziecku, zastępowanie dziecka/idealizacja) tworzą jednolitą strukturę błędów ciepłych. Błędy ciepłe i zimne są ujemnie skorelowane na poziomie umiarkowanym $r = -0,600$, $p < 0,05$, co potwierdza przypuszczenia teoretyczne.

Z dość dużą pewnością można również powiedzieć, że błędy tworzące dwie pary w strukturze błędów skoncentrowanych na dziecku i jego

³⁶ związek wskaźnika z *indicatum*, czyli mierzonego pojęcia z pozycjami w kwestionariuszu, które są jego wskaźnikami

³⁷ czyli będą mierzyły określony błąd

³⁸ czyli nie będą mierzyły tego co nie jest tym błędem

³⁹ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

A. Szymańska, Założenia formalne modeli weryfikowanych przy pomocy układów równań strukturalnych [Formal assumptions of the structural equation models] w: *Studia Psychologica* 2016, nr 16 (2).

⁴⁰ A. Szymańska, K. Torebko, Struktura błędu wychowawczego. Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką w: *Studia z Teorii Wychowania* 2015, nr 3 (12), s.165–192.

zadaniach tworzą jednolitą strukturę. Błędy rygoryzmu/agresji i zastępowania /idealizacji ładują silnie dodatnio do struktury błędów skoncentrowanych na dziecku i jego zadaniach. Podobnie sytuacja wygląda ze strukturą nadrzędną błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego zadaniach. Jedynie błąd ulegania nie tworzy z pozostałymi błędami spójnej struktury błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego zadaniach. Jest to bardzo ciekawy wynik.

Błąd ten bowiem tworzy sensowną i spójną strukturę ze swoim „bliźniakiem” jakim jest błąd ekspozowania siebie przez rodzica ale tylko wówczas gdy obydwaj przynależą do struktury błędów ciepłych. Gdy jednak próbuje się włączyć tą hierarchiczną parę do struktury błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego sprawach błąd ten wyłamuje się ze struktury. Modele podważają przynależność błędu ulegania do struktury błędów skoncentrowanych na rodzicu⁴¹ (Szymańska & Torebko, 2015).

Podsumowując w przyszłości warto zbadać co warunkuje popełnianie przez rodziców błędów wychowawczych, na przykład czy typ osobowości rodzica ma wpływ na ilość i nasilenie popełnianych błędów. Kolejnym obszarem do zbadania jest określenie w jaki sposób błędy wychowawcze wpływają na inne sfery rozwoju dziecka między innymi poznawczą i społeczną. Nie posiadamy również doniesień naukowych na temat tego jakie błędy wychowawcze są najczęściej popełniane w zależności od wieku, płci i temperamentu dziecka.

Bibliografia

- Aranowska, E., *Pomiar ilościowy w psychologii [Quantitative measurements in psychology]*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.
- Arnold, M., *Emotion and personality*, Columbia University Press, New York 1960.
- Baumrind, D., Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior w: *Genetic Psychology Monographs* 1967, nr 75, s. 43–88.
- Baumrind, D., Current patterns of parental authority, w: *Developmental Psychology Monograph* 1971, nr 4 (1).
- Gurycka, A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego [Structure and dynamics of the upbringing process]*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.

⁴¹ A. Szymańska, K. Torebko, Struktura błędu wychowawczego. Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką w: *Studia z Teorii Wychowania* 2015, nr 3 (12), s.165–192.

- Gurycka, A., *Błąd w wychowaniu*[*Mistake in upbringing*], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Gurycka, A., *Korczakowskie inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.
- Gurycka, A., Błędy w wychowaniu[Mistake in upbringing]. In E. Kubiak-Szyborska & D. Zaj, ac (Red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*[*about upbringing and his antinomies*], Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.
- James, W., What is emotion. *Mind* 1984, nr 4 , s. 188–204.
- Kutter, P., *Współczesna psychoanaliza*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Markiewicz, B., *Przewodnik dla wychowawców*, Michallineum, Miejsce Piastowe 2011.
- Maruszewski, T., *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003
- Millon, T., Davis, R., *Disorders of Personality: DSM-IV and Beyond (2nd ed.)*, John Wiley and Sons, New York 1996.
- Nisbet, R., Elder, J., Miner, G., *Handbook of statistical analysis and data mining applications*. Academic Press (Elsevier), Burlington, MA 2009.
- Nowak, S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- O’Leary, S. Parental discipline mistake. Pozyskane z www.psychology.sunysb.edu/pow-/Publications/O’Leary,1995.pdf , 1995
- Reeve, J. M., *Understanding motivation and emotion*, John Wiley & Sons, Hoboken 2005.
- Russel, A., Mize, J., Bissaker, K., Parent – child relationships. W: Smith & C. H. Hart (Red.) *Handbook of childhood social development*, Blackwell, Oxford, U.K. 2002.
- Saarni, C., Kompetencje emocjonalne i samoregulacja w dzieciństwie, w: P. Salovey & D. J. Sluyter (Red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.
- Schachter, S., & Singer, J., Cognitive, social and physiological determinants of emotional state, w: *Psychological Review* 1962, nr 69, s. 379–399.
- Schaffer, H. R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Schaffer, H. R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

- Szymańska, A., Parental Stress in an Upbringing Situation and Giving Children Help: A Model of the Phenomenon, w: *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 2011, nr 6 (3), s. 141–153.
- Szymańska, A., *Doświadczanie przez rodzica trudności w sytuacji wychowawczej a popełnianie błędu hamowania aktywności dziecka: model zjawiska Weryfikacja koncepcji Antoniny Guryckiej*, Warszawa 2012a.
- Szymańska, A., Parental Directiveness as a Predictor of Children's Behavior at Kindergarten. *Psychology of Language and Communication* 2012b, nr 16 (3).
- Szymańska, A., Założenia formalne modeli weryfikowanych przy pomocy układów równań strukturalnych [Formal assumptions of the structural equation models] w: *Studia Psychologica* 2016, nr 16 (2).
- Szymańska, A., & Torebko, K., Struktura błędu wychowawczego. Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką w: *Studia z Teorii Wychowania* 2015, nr 3 (12), s.165–192.
- Tadeusiewicz, R., *Odkrywanie właściwości sieci neuronowych*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 2007
- Zdankiewicz – Ścigała, E. Maruszewski, T., *Teorie emocji*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 395–426.
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., & McCann, V., *Psychologia, kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

**Parents' educational mistakes
and the emotional competences' development
in children of early school age**

The aim of the study was to verify whether there is a relation between parents mistakes, such as aggression, rigor, constraining the activity of the child, indifference, parent's self-accentuation, pandering to the child, doing things for the child, the idealization of the child, inconsistency towards the child and the development of emotional competencies of early school-aged children. Parental mistake is defined as parental behavior, which may have negative effect on child development. Emotional competence is a child's ability to manage emotions so that they are relevant to a situation. The study involved 80 parents and 80 children aged 6 to 10 years old. Parents completed a questionnaire on the mistakes committed by them. Children also assessed the severity of the parental mistakes. Teachers evaluated the children's level

of emotional competence. The analyzes were performed using three algorithms of artificial intelligence: a) k-mean cluster analysis, b) artificial neural networks, and c) algorithm Classification & Regression Tree (C&RT), which linked the levels of child's emotional competence with the severity of parental mistakes. The results reveal that low severity of mistakes: aggression, rigor, constraining the activity of the child, indifference, parent's self-accentuation, and the idealization of the child is associated with higher levels of emotional competence of children. There are some inconsistencies in the results, which relate to mistakes of pandering to the child, doing things for the child and mistake of inconsistency.