

Renata Sikora
UKSW,
Warszawa

Wsparcie społeczne rodziców w percepcji dzieci w wieku 10 – 13 lat

1. Wprowadzenie teoretyczne

Wsparcie społeczne jest nieodłącznym elementem procesu wychowania. Relacje pomocowe – stanowiące trzon wsparcia - zachodzą w domu rodzinnym, w szkole i wśród rówieśników. Jednocześnie ich liczba i jakość może być różna – co związane jest przede wszystkim z wiekiem „biorców”, płcią „dawców” oraz gotowością obu stron do zaangażowania się w proces wsparcia (Demaray i Malecki, 2002a i 2002b). Bez obecności wsparcia w relacji rodzic – dziecko niemożliwe jest realizowanie modelowego założenia procesu wychowania, w myśl którego program wychowawczy wychowawcy staje się programem wychowanka (Brzezińska, 2000, 2005). Wsparcie społeczne jest też związane z miarami dobrostanu psychicznego u dzieci i łączy się z efektywnością radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami (Frydenberg i Lewis 2004). Z kolei jego brak jest predyktorem obecności wielu niekorzystnych wskaźników rozwojowych u dzieci i młodzieży m.in. depresji, niepokoju, nieprzystosowania (Demaray i Malecki 2002a; Greszta, 2006). Jak wynika z doniesień badawczych wsparcie rodziny ma tu kluczowe znaczenie.

Christine Dunkel-Schetter, Suzan Folkman i Richard Lazarus (1987) zdefiniowali wsparcie społeczne jako międzyosobową transakcję, która zawiera jeden lub więcej następujących elementów: 1) zainteresowanie, troskę, 2) pomoc instrumentalną, 3) pomoc informacyjną, 4) przekazywanie informacji ważnych dla samooceny. Helena Sęk (1986) uważa, że wsparcie społeczne to rodzaj interakcji społecznej, podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacyjnej, emocjonalnej, lub instrumentalnej. Najprostsza definicja wsparcia określa je jako pomoc dostępną jednostce w sytuacjach trudnych (Sarason, Sarason i Shearin 1986). Z uwagi na rodzaj udzielanej pomocy najczęściej wymienia się wsparcie emocjonalne, instrumentalne, informacyjne oraz oceniająco-wspierające (Tardy 1985; za: Demaray i Malecki, 2002a). Zofia Jaworowska-Obłój i Barbara Skuza (1986) dodają do tej listy wsparcie rzeczowe. Z kolei Joanna Pommersbach (1985) wyróżnia aż sześć typów wsparcia: podtrzymujące samoocenę, prestiżowe, informacyjne, instrumentalne, obcowanie społeczne i wsparcie

motywacyjne. Możliwe są kombinacje poszczególnych rodzajów wsparcia: współwystępowanie różnych ich typów, różna sekwencja (np. najpierw jest udzielane wsparcie emocjonalne, a potem motywacyjne) udzielanie różnych rodzajów wsparcia przez różne osoby, w różnym czasie. Dla dziecka, zwłaszcza młodszego, wsparciem jest każda dostępna pomoc - w przypadku rodziców nawet sama „ciepła” obecność, jak dowiodły już badania Johna Bowlby’ego i Mary Ainsworth (za: Bee, 2004).

Wyodrębnianie typów wsparcia ma znaczenie praktyczne, wiążą się one bowiem z funkcjami, jakie pełni wsparcie. Do najważniejszych z punktu widzenia dobrostanu dziecka i jego przystosowania funkcji należą: budowa wewnętrznego i zewnętrznego bezpieczeństwa, rozwój zdolności do radzenia sobie, wzmacnianie potrzeby przywiązania i przynależności, umacnianie poczucia własnej wartości, uczenie się przewodnictwa (Kmieciak-Baran, 1995). Funkcje wsparcia społecznego zmieniają się z wiekiem dzieci tj. pewne typy wsparcia zastępowane są w miarę potrzeb jednostki innymi - na przykład z wiekiem rośnie poziom wsparcia informacyjnego czy związanego z wykorzystywaniem doświadczenia (Frydenberg i Lewis, 2004). W wieku szkolnym znaczenia nabiera grupa rówieśnicza, gdzie również zachodzą relacje pomocowe i ma miejsce wspieranie np. oceniające (Meagan, Tucker i Rodriguez, 2014).

W licznych badaniach określono znaczenie wsparcia dla rozwoju i funkcjonowania dzieci. Wysoki poziom wsparcia rodzinnego był dodatnio związany z osiągnięciami szkolnymi tj. uzyskiwanymi stopniami, wynikami w wystandaryzowanych testach, niskim poziomem absencji w szkole, brakiem problemów z zachowaniem, wysokim poziomem zachowań prospołecznych (Ingulia, Ingolia i LoCoco, 2013); niestosowaniem używek i nieangażowaniem się w zachowania ryzykowne, przystosowaniem się do wymogów szkoły i kontekstu, akceptacją przez rówieśników, wysokim poziomem umiejętności społecznych, wyższą samooceną i pozytywnym obrazem siebie (Healy, Sanders i Iyer, 2015). Wysoki poziom wsparcia doświadczanego przez dzieci i młodzież był też związany z niskim poziomem odczuwania emocji o walencji ujemnej (niepokój, lęk), depresją, internalizowaniem problemów (Peters i Skirton, 2013). Trzeba tu jednocześnie zaznaczyć, iż wysoki poziom spostrzeganego wsparcia związanego tak wyraźnie z korzystnym funkcjonowaniem dzieci i młodzieży często łączy się z współwystępowaniem takich czynników jak obecność i dostępność ważnych dorosłych, ciepłym klimatem rodziny, stabilnością sytuacji rodzinnej i innymi. Wsparcie byłoby w takim rozumieniu jednym z elementów szerszej konstelacji korzystnych warunków rozwojowych. Jednocześnie wiadomo też, że samo wsparcie ma znaczenie chroniące z punktu widzenia dobrostanu dzieci i dorastających –

dowodzą tego badania nad dziećmi wychowującymi się w rodzinach, w których występuje przemoc, stosowanie używek, ma miejsce rozpad rodziny, choroba, wysoki poziom trudności materialnych (Barrera i wsp. 2002; Meagan, Tucker i Rodriguez, 2014).

Powstały hipotezy, które podejmują próbę wyjaśnienia korzystnego znaczenia wsparcia. Pierwszy model nazwany „buforowym” (*buffering model*) zakłada, że wsparcie społeczne jest swoistą barierą, która chroni szczególnie dzieci rozwijające się w trudnych warunkach. Poprzez stałą obecność wsparcia dziecko nie doświadcza – niejako w pełni – stresorów, ich chroniczności i wysokiego natężenia. Model główny (*main effect model*) podkreśla, że wsparcie społeczne oddziałuje na wszystkie dzieci – tworząc korzystny kontekst rozwoju, w którym potencjalne psychiczne charakterystyki oraz zdolności mogą się ujawniać i rozwijać (Cheng, 1997; Brzezińska, 2000, Wygotsky, 1978/2006). Zarówno pierwsza jak i druga przedstawiona hipoteza znalazła potwierdzenie w praktyce klinicznej i badaniach.

Michelle Demaray i Christine Malecki (2002a) stwierdziły, że u dzieci w wieku szkolnym wsparcie z pięciu źródeł (rodzic, nauczyciel, koledzy i koleżanki, bliscy przyjaciele, pracownicy szkoły inni niż nauczyciele) było związane z korzystnymi wskaźnikami przystosowania szkolnego (zachowaniem, ocenami, obrazem siebie, przynależnością do grupy rówieśniczej). Badaczki zauważyły, że inne znaczenie miało wsparcie rodziców, a inne wsparcie kolegów czy nauczycieli. Rodzice i koledzy mieli znaczenie dla przystosowania, które określono jako kliniczne i międzyosobowe (niski poziom symptomów niepokoju, dziwnych nietypowych zachowań). U dzieci otrzymujących wsparcie z tych źródeł stwierdzono wysoki poziom poczucia kontroli, stosunkowo niski poziom stresu społecznego i brak jego somatyzacji. Wsparcie nauczycieli i rówieśników korelowało najsilniej z miarami funkcjonowania psychicznego dzieci w szkole (nieobecność lęku, niepokoju, zachowań *acting out*).

Dzieci z rodzin, w których występuje bieda rozwijają się podobnie korzystnie, co ich rówieśnicy i nie doświadczających trudności, kiedy spostrzegają wysoki poziom wsparcia (Barrera i wsp. 2002), Jest to jednak rzadka sytuacja. Częściej o korzystnym znaczeniu rodzinnej pomocy można się przekonać, w sytuacji gdy dziecko czy dorastający odczuwają jego brak. Z kolei obecność wsparcia nawet jednej osoby (określanej jako „ważny” dorosły) pozostaje w związku z korzystnym funkcjonowaniem dziecka. Świadczy to być może o tym, że zasoby wsparcia nie muszą być liczne, natomiast znaczenia nabiera jakość wsparcia rozumiana jako zgodność potrzeb i faktycznie otrzymywanej pomocy (Czerwińska–Jasiewicz, 2005; Demaray i Malecki, 2002a).

Mimo, iż dzieci otrzymują pomoc z wielu źródeł tj. od rodziny, rówieśników, dorosłych opiekunów, przyjaciół, wsparcie rodziców pozostaje ważnym, a przez długi okres czasu najważniejszym zasobem do radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami i trudnościami. Zakres pomocy rodziców wzrasta wraz ze stopniem trudności doświadczanych przez dzieci (Schaffer, 2006; Wygotski, 1978). Rodzice mogą dopasować oferowane wsparcie w zależności od wyzwań. Autorzy Skali Wsparcia Społecznego Dzieci i Młodzieży (CASSS – Children and Adolescents Social Support Scale; Demaray, Malecki i Elliot 2003) zawarli w skali itemy, które odzwierciedlają różne typy wsparcia np. informujące i podtrzymujące („Moi rodzice pomagają mi rozwiązywać trudności i dzielą się wiedzą”; „Dają mi dobre rady”, „Podpowiadają, jak rozwiązać problemy”); emocjonalne („Okazują że są ze mnie dumni”, „Słuchają gdy chcę porozmawiać”, „Rozumieją mnie”) rzeczowe np. („Dają mi wiele rzeczy, których potrzebuję”, „Nagradzają gdy coś zrobię dobrze”). W skali wsparcia rodziców znalazły się też itemy odzwierciedlające relacje wychowawca – wychowanek („Zwracają mi uwagę, gdy coś robię źle”; „Mówią mi, że coś dobrze zrobiłem/am, kiedy tak jest”). Z kolei Jarosław Rola konstruując Skalę Wsparcia Społecznego Dziecka (1996) umieścił w niej pytania odzwierciedlające wsparcie akceptujące („Kto Cię w pełni akceptuje, uwzględniając Twoje zarówno mocne, jak i słabe strony?”); emocjonalne („Na kogo możesz liczyć, że Cię uspokoi, jeśli jesteś zdenerwowany?”, „Na czyją pomoc możesz liczyć, jeżeli jesteś smutny i przygnębiony?”). W skali tej są również pytania obrazujące dostępność wsparcia (np. „Jeśli masz kłopoty, na czyją pomoc możesz zawsze liczyć?”). Narzędzia do pomiaru otrzymywanego wsparcia różnią się od siebie zawartością treściową – od list zawierających opisy gotowych zachowań, po pytania otwarte dotyczące otrzymywanej pomocy. Podawane są w nich źródła wsparcia (rodzice, matka, ojciec, koledzy, przyjaciele, ważni dorośli, rodzeństwo, inni) lub też osoba badana sama decyduje o wskazaniu źródła. Narzędzia zawierają też równoległe pytania np. o satysfakcję z otrzymywanego wsparcia lub wagę jaką badany przypisuje uzyskiwanej pomocy. Rozmaitość ta powoduje, że obraz wsparcia, jaki wyłania się z badań jest niejednorodny, a na wiele pytań brak jest jednoznacznej odpowiedzi. Tak się dzieje np. w przypadku określania poziomu wsparcia w grupach dzieci i młodzieży wyodrębnionych ze względu na wiek i płeć.

Poziom spostrzegania wsparcia jest związany z płcią. Dziewczynki i później dziewczęta w okresie dorastania deklarują wysoki poziom otrzymywanego wsparcia, one także częściej w porównaniu z chłopcami wykorzystują wsparcie jako strategię radzenia sobie z trudnościami (Pisula i Sikora, 2008). Rozbieżności te rosną wraz z wiekiem badanych osób. Istnieje też przypuszczenie, że chłopcy nie ujawniają w badaniach rzeczywistej potrzeby wsparcia – na co wpływ mają oczekiwania

otoczenia dotyczące pełnionych przez nich ról społecznych (por. Obuchowska, 1996). Wiedza z tego obszaru okazuje się więc niepełna. Trudno też jednoznacznie określić w jakim wieku dzieci poziom wsparcia rodziców zaczyna zmieniać się i czy zmiany te rozpoczynają się przed okresem dorastania. Formułując kierunki poszukiwań badawczych postawiono zatem następujące pytania:

- 1) Jaki poziom wsparcia od rodziców spostrzegają dzieci w wieku 10 - 13 lat?
- 2) Czy istnieje różnica między poziomem otrzymywanego wsparcia od rodziców ze względu na płeć?
- 3) Czy istnieje różnica między poziomem otrzymywanego wsparcia od rodziców ze względu na wiek?

2. Opis narzędzia

W badaniu wykorzystano skalę CASSS (Children and Adolescents Social Support Scale – Skala Wsparcia Społecznego Dzieci i Młodzieży autorstwa Demaray, Malecki i Elliot 2003). Skala jest narzędziem stworzonym do pomiaru poziomu wsparcia społecznego u osób w wieku między 7 a 17 r.ż. W zależności wieku badanych poszczególne itemy mogą być czytane, a badanie przeprowadzane indywidualnie. Taka procedura nie jest już potrzebna w przypadku osób starszych tj. powyżej 9. roku życia. Ze względu na źródło wsparcia autorki wyodrębniły w CASSS pięć podskal: I. Moi rodzice (Mój rodzic), II. Moi nauczyciele, III. Moi koledzy / koleżanki, IV. Mój przyjaciel / przyjaciółka, V. Inni dorośli z mojej szkoły. Każda z podskal składa się z 12 itemów opisujących otrzymywane wsparcie np. Moi koledzy/koleżanki... „Traktują mnie miło”; „Zauważają, że pracuję ciężko i mam dobre stopnie”. Moi nauczyciele... „Liczą się z moim zdaniem”, „ Mówią mi jak dobrze sobie radzę”. Przy każdym itemie znajduje się sześciostopniowa skala Likerta; gdzie 1 – oznacza „nigdy”; 2 – „prawie nigdy”, 3- „czasami”, 4- „często”, 5- „prawie zawsze”, a 6 – „zawsze”. Umożliwia to zaznaczanie przez badanych częstości otrzymywanego wsparcia. Obok poszczególnych itemów umieszczono pytanie o wagę otrzymywanego wsparcia „Jak ważne jest dla Ciebie to wsparcie?”, na które badani odpowiadają zaznaczając na trzystopniowej skali swoją odpowiedź, gdzie 1 – oznacza „nieważne”, 2 – „ważne”, a 3 – „bardzo ważne”. Na potrzeby niniejszego badania narzędzie zostało przetłumaczone na język polski, następnie z polskiego na angielski, by określić trafność tłumaczenia. Ze względu na konstrukcję narzędzia polska wersja językowa nie miała przeprowadzonej analizy czynnikowej. W badaniu relacjonowane są wyłącznie wyniki dotyczące wsparcia otrzymywanego od rodziców. Stałość skali I „Moi rodzice” w badaniu typu test – retest

przeprowadzonym w odstępie 7 dni wyniosła $r = 0,50$. Zważywszy na dynamikę otrzymywanego przez dzieci wsparcia taki poziom stałości uznano za zadowalający.

3. Procedura

W badaniu udział wzięło 78 osób w wieku 10 – 13 lat. Byli to uczniowie IV, V i VI klasy szkoły podstawowej. Przed badaniem uzyskano zgodę dyrektora placówki (zgoda rodziców była niewymagana, ponieważ badanie miało dotyczyć wsparcia udzielanego przez zainteresowanych). Przed badaniem podkreślano, że udział w badaniu jest dobrowolny i jest ono anonimowe. Nikt nie odmówił udziału w badaniu. Wypełnianie skali i metryczki było wplecione w treść lekcji wychowawczej prowadzonej przez psychologa. Badani zostali poproszeni, by w metryczce demograficznej zaznaczyli swoją płeć oraz wiek. Ponadto każdy kwestionariusz opatrzyli wybranym przez siebie pseudonimem. Na jego podstawie w kolejnym tygodniu badania możliwe było skompletowanie kwestionariuszy do analizy testu-retestu. Wypełnianie kwestionariusza zajmowało od 10 do 20 minut. Na spotkaniu z osobami w wieku 10 lat itemy kwestionariusza były czytane (w klasie IV). W starszych grupach (V i VI-klasistów) badani wybrali samodzielne wypełnianie narzędzia. Z powodu licznych braków odrzucono 6 kompletów CASSS, finalnie analizowano zatem 72 komplety CASSS (wypełniane w czasie t1 oraz t2 oraz ankietę demograficzną).

4. Wyniki

Określenie poziomu otrzymywanego wsparcia w całej grupie badanych osób było możliwe po zestawieniu średnich poszczególnych itemów. Wyniki tej analizy wraz z rangami przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Wsparcie rodziców w percepcji dzieci w wieku 10-13 lat

| L.p. | „Moi rodzice...” | M | SD | Ranga |
|------|--|------|------|-------|
| 1 | Okazują, że są ze mnie dumni | 4,60 | 1,19 | 9 |
| 2 | Rozumieją mnie dobrze | 4,72 | 1,1 | 7 |
| 3 | Słuchają mnie, kiedy chcę porozmawiać | 4,90 | 1,16 | 5 |
| 4 | Podpowiadają, jak rozwiązać problem | 4,79 | 1,39 | 8 |
| 5 | Dają mi dobre rady | 4,72 | 1,21 | 7 |
| 6 | Pomagają mi, dzieląc się wiedzą | 5,32 | 0,86 | 1 |
| 7 | Mówią mi, że dobrze coś zrobiłem/am, kiedy tak jest | 5,16 | 1,13 | 2 |
| 8 | W miły sposób zwracają mi uwagę, kiedy robię coś źle | 4,24 | 1,41 | 10 |
| 9 | Nagradzają, kiedy robię coś dobrze | 4,12 | 1,61 | 11 |
| 10 | Pomagają mi w moich zainteresowaniach | 4,97 | 1,37 | 4 |
| 11 | Dają mi czas na podejmowanie decyzji | 4,84 | 1,49 | 6 |
| 12 | Dają mi wiele rzeczy, które potrzebuję | 5,06 | 1,42 | 3 |

Zgodnie z uzyskanymi wynikami w ocenie dzieci najczęściej rodzice udzielają wsparcia, które związane jest z pomocą w zajęciach i zainteresowaniach (por. itemy 6, 7, 12 i 10). Rzadziej, w percepcji dzieci, udzielane jest wsparcie emocjonalne, czy budujące samoocenę. Najrzadziej dzieci są nagradzane za dobre wykonywanie zadań (por. item 9). Jak wynika z deklaracji dzieci poziom otrzymywanego wsparcia jest wysoki ($M=4,79$; $SD=1,28$; gdzie 5 – oznaczało otrzymywanie pomocy „prawie zawsze”), a otrzymywane wsparcie dzieci uznały za ważne dla nich ($M= 2,52$; $SD= 0,65$; gdzie 3 – oznaczało „bardzo ważne”).

Kolejna analiza dotyczyła percepcji wsparcia rodziców przez dziewczynki i chłopców. Średnią skali I „Moi rodzice” wraz z oceną wsparcia („Jak ważne?) oraz statystyki t-studenta przedstawia tabela 2. Częstość udzielanego wsparcia zaznaczano na skali od 1 do 6, gdzie 1- oznaczało najniższy poziom wsparcia, a 6 - najwyższy. Z kolei wagę wsparcia („Jak ważne jest dla Ciebie to wsparcie?”) badane dzieci zaznaczały na skali od 1 do 3; gdzie 1 oznaczało, że wsparcie dziecko ocenia jako „nieważne”, a 3 – „bardzo ważne”.

Tabela 2. Różnice w percepcji wsparcia rodziców ze względu na płeć.

| Częstość wsparcia udzielanego przez rodziców | | | | Waga wsparcia w ocenie dzieci | | | |
|--|----------------|-------------------|----------|-------------------------------|----------------|-------------------|----------|
| <i>Dziewczynki</i> | <i>Chłopcy</i> | <i>t-Studenta</i> | <i>p</i> | <i>Dziewczynki</i> | <i>Chłopcy</i> | <i>t-studenta</i> | <i>p</i> |
| 4,99 (0,64)* | 5,07 (0,73) | -0,49 | 0,627 | 2,45 (0,32) | 2,43 (0,39) | 0,181 | 0,858 |

Uwaga: *W nawiasach podano wartość odchylenia standardowego, N (dziewczynki) =39; N (chłopcy) = 33; $df = 32$

Porównywano także różnice w otrzymywanym od rodziców wsparciu ze względu na wiek dzieci. W badaniu udział wzięły osoby w wieku 10 -13 lat. Analizę porównawczą testem t-Studenta przeprowadzono dla dwóch grup wiekowych tj. osób w wieku 10-11 lat i 12-13 lat. Dane dotyczące grup wyodrębnionych ze względu na wiek przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Różnice w percepcji wsparcia rodziców ze względu na wiek.

| Częstość wsparcia udzielanego przez rodziców | | | | Waga wsparcia w ocenie dzieci | | | |
|--|-------------|------------|-------|-------------------------------|-------------|------------|-------|
| 10-11 lat | 12-13 lat | t-Studenta | p | 10-11 lat | 12-13 lat | t-Studenta | p |
| 4,98 (0,74)* | 5,02 (0,69) | -0,252 | 0,803 | 2,42 (0,38) | 2,47 (0,32) | -0,521 | 0,602 |

Uwaga: *W nawiasach podano wartość odchylenia standardowego, N (10-11 lat) = 34; N (12-13 lat) = 38 ; df = 33

Przeprowadzone badanie miało charakter pilotażu – ze względu na zastosowanie oryginalnego anglojęzycznego narzędzia. Pomiar wsparcia był dokonany dwukrotnie. Poziom stałości informacji udzielanych przez badanych przedstawiają wyniki korelacji r-Pearsona, które zamieszczono w tabeli 4.

Tabela 4. Stałość skali „Moi rodzice” w badaniu typu test – retest w odstępie 7 dni – korelacja r-Pearsona.

| Moi rodzice ... | Poziom wsparcia | | Waga wsparcia | |
|--|-----------------|--------------|---------------|--------------|
| | r-Pearsona | p | r-Pearsona | p |
| Okazują, że są ze mnie dumni | 0,773 | 0,001 | 0,389 | 0,010 |
| Rozumieją mnie dobrze | 0,566 | 0,001 | 0,139 | 0,200 |
| Słuchają mnie, kiedy chcę porozmawiać | 0,593 | 0,001 | 0,100 | 0,400 |
| Podpowiadają, jak rozwiązać problem | 0,574 | 0,001 | 0,213 | 0,072 |
| Dają mi dobre rady | 0,221 | 0,063 | 0,337 | 0,004 |
| Pomagają mi, dzieląc się wiedzą | 0,341 | 0,003 | 0,115 | 0,335 |
| Mówią mi, że dobrze coś zrobiłem/am, kiedy tak jest | 0,378 | 0,001 | 0,310 | 0,795 |
| W miły sposób zwracają mi uwagę, kiedy robię coś źle | 0,579 | 0,001 | 0,152 | 0,201 |
| Nagradzają, kiedy robię coś dobrze | 0,610 | 0,001 | 0,418 | 0,001 |
| Pomagają mi w moich zainteresowaniach | 0,341 | 0,003 | 0,066 | 0,580 |
| Dają mi czas na podejmowanie decyzji | 0,532 | 0,001 | 0,280 | 0,017 |
| Dają mi wiele rzeczy, które potrzebuję | 0,435 | 0,001 | -0,018 | 0,878 |
| Łączny wynik skali: | 0,495 | 0,007 | 0,208 | 0,291 |

W celu ustalenia, jaka grupa dzieci spostrzega swoje wsparcie jako niewystarczające (zagrożenie tzw. sieroctwem duchowym) z puli ocen dzieci wyodrębniono te, które oznaczone były symbolami 1,2 i 3, co oznaczało że badana osoba „nigdy”, „prawie nigdy” lub tylko „czasami” otrzymuje pomoc od rodziców. Liczbę tych wskazań oraz ich procent w odniesieniu do całej badanej grupy przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Niski poziom wsparcia rodziców w percepcji dzieci w wieku 10-13 lat

| Moi rodzice „prawie nigdy”, „nigdy” lub „czasami”: | Liczba wskazań | | | % |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|
| | Dziewczynki | Chłopcy | Łącznie | |
| Okazują, że są ze mnie dumni | 8 | 5 | 13 | 18 |
| Rozumieją mnie dobrze | 8 | 2 | 10 | 14 |
| Słuchają mnie, kiedy chcę porozmawiać | 8 | 4 | 12 | 17 |
| Podpowiadają, jak rozwiązać problem | 8 | 4 | 12 | 17 |
| Dają mi dobre rady | 6 | 5 | 11 | 15 |
| Pomagają mi, dzieląc się wiedzą | 3 | 0 | 3 | 4 |
| Mówią mi, że dobrze coś zrobiłem/am, kiedy tak jest | 4 | 4 | 8 | 11 |
| W miły sposób zwracają mi uwagę, kiedy robię coś źle | 10 | 5 | 15 | 21 |
| Nagradzają, kiedy robię coś dobrze | 10 | 11 | 21 | 29 |
| Pomagają mi w moich zainteresowaniach | 6 | 5 | 11 | 17 |
| Dają mi czas na podejmowanie decyzji | 12 | 9 | 21 | 29 |
| Dają mi wiele rzeczy, które potrzebuję | 5 | 4 | 9 | 12,5 |
| Łącznie: liczba osób deklarujących niskie wsparcie | 7 | 5 | 12 | 17 |

Jak wynika z analizy wypowiedzi dzieci pomocy rodziców otrzymywanej „nigdy”, „prawie nigdy” lub tylko „czasami” doświadczało od kilku do kilkunastu dzieci. 7 dziewczynek i 5 chłopców uznało więc faktyczny brak tej pomocy lub tylko czasową jej dostępność. Takiego poziomu wsparcia doświadcza blisko jedna piąta badanych.

5. Dyskusja

Wsparcie rodziców – pozostaje jednym z ważniejszych filarów rozwoju dziecka. Rodzice ciepłi, reagujący i dostępni mają dzieci, które efektywnie przystosowują się do wymogów kontekstu, ponoszą niskie koszty psychiczne

sytuacji trudnych. Z kolei brak wsparcia jest predyktorem nieprzystosowania, obecności zachowań agresywnych lub wycofania, niskiej samooceny, problemów w kontaktach z rówieśnikami, niepokoju i depresji w okresie dorastania i innych (Fargion, 2014; Greszta, 2006; Menon, Demaray, 2013). Pomoc rodziców nie jest jednolitym konstruktem – rodzice mogą udzielać wsparcia emocjonalnego, informacyjnego, rzeczowego, podtrzymującego, czy budującego samoocenę (Demaray i Malecki, 2002a). Jak pokazują wyniki badania dzieci deklarują otrzymywanie satysfakcjonującego wsparcia. Jednocześnie wnikliwsza analiza itemów odnoszących się do różnych typów wsparcia ujawniła, iż rodzice najczęściej pomagają dzieciom przekazując wiedzę lub wspomagając dziecięce zainteresowania, a najrzadziej wspierają przez kupowanie nagród. Może to sygnalizować, że dla rodziców szczególnie istotne było promowanie rozwoju intelektualnego dziecka. Ze względu na konstrukcję narzędzia nie wiadomo jednak, czy otrzymywana pomoc jest odpowiedzią na trudności, jakie mają dzieci w szkole (prośby o pomoc kierowane do matki i/lub ojca przy trudnych pracach domowych, przygotowywaniu się do sprawdzianów), wówczas postawiona hipoteza byłaby – w znacznej części – podważona. Jeśli jednak dzieci są przede wszystkim biernymi odbiorcami tej pomocy wskazywać to może na obecność ambicji rodziców w kontekście wyników uzyskiwanych przez ich potomstwo w szkole i na tzw. dodatkowych zajęciach. Z badań wiadomo, że szczególnie korzystne dla dzieci jest tzw. wsparcie emocjonalne. Definiowane jako „dostarczanie troski, empatii, miłości i zaufania” (Ingulia, Ingolia i LoCoco, 2013, s. 267) było w odczuciu badanych obecne, ale nie priorytetowe (por. rangi dla itemów 1, 2 odpowiednio 9. i 7.). Tymczasem takie wsparcie jest „nośnikiem” budulcowym samooceny, wysokiego poczucia własnej wartości, braku symptomów niepokoju i depresji oraz optymistycznego sposobu spostrzegania świata. Badania pokazują też, że dzieci z rodzin, w których jest wysoki poziom takiego wsparcia przyjmują świat wartości rodziców jako swój, a program wychowawczy rodziców staje się programem wychowanków (Brzezińska, 2000; Obuchowska, 1996). Wsparcie emocjonalne udzielane przez rodziców dzieciom przekłada się też na harmonijne relacje z rówieśnikami, a więc przynosi korzyści nie tylko dla dziecka, ale również dla jego otoczenia i są to korzyści długofalowe (Inguglia, Ingoglia, LaCoco, 2013). W świetle wyników badania, takie wspieranie dzieci nie było dominujące.

Dziewczynki częściej, w porównaniu z chłopcami, zgłaszają potrzebę otrzymywania pomocy. Różnice w deklaracjach są związane z wiekiem dziewcząt – im są one starsze tym wyższy poziom otrzymywanego wsparcia deklarują (Frydenberg i Lewis, 2004). Dziewczynki poszukują często pomocy w sytuacjach trudnych i stresowych. Dzielią się z koleżankami i przyjaciółmi przeżywanymi

trudnościami, szukają sprawdzonych sposobów na radzenie sobie z nimi (Pisula i Sikora 2008). Wynik badania analizujący poziom otrzymywanego wsparcia wskazuje, że w wyodrębnionych grupach dziewczynek i chłopców różnice nie występują, co może być związane z wiekiem badanych. Różnice w poziomie uzyskiwanego i wykorzystywanego wsparcia w sytuacjach trudnych są wyraźne w środkowym i późnym okresie dorastania (Frydenberg i Lewis, 2004). Możliwe jest jednak i to, że rodzice udzielali podobnego wsparcia swoim dzieciom – bez względu na ich wiek i płeć – a ujawniające się później różnice byłyby efektem poszukiwania i otrzymywania pomocy z innych źródeł - przede wszystkim od rówieśników (Menon i Demaray, 2013; Obuchowska, 1996).

Badanie nie wykazało istotnych statystycznie różnic w zakresie otrzymywanego przez dzieci wsparcia ze względu na wiek badanych. W wyodrębnionych grupach tj. u osób w wieku 10-11 lat i 12-13 lat poziom pomocy od rodziców był podobny. W tym okresie tj. w szkole podstawowej zarówno dziewczynki jak i chłopcy deklarują najwyższy poziom wsparcia rodzicielskiego (Fargion 2014). Z wiekiem dzieci wsparcie to maleje – choć rodzice (zwłaszcza ci, z którymi dzieci mają bliskie i ciepłe relacje) pozostają ważnymi w wielu kwestiach arbitrami (ścieżki edukacji, wybór zawodu, pierwsza praca itp.). W świetle wyników badania wsparcie nie zmieniało się u schyłku szkoły podstawowej, kiedy część dzieci wchodziła w okres dorastania – dopiero później dorastający odnoszą się będą częściej do źródeł wsparcia jakimi są rówieśnicy, tzw. paczka, czy partnerzy romantyczni. Badani będący w środkowym wieku szkolnym spostrzegali podobnie otrzymywane wsparcie – bez względu na to, czy dopiero zaczynali naukę w tzw. klasach starszych (po edukacji wczesnoszkolnej) czy też byli blisko ukończenia szkoły podstawowej.

Część dzieci – około jednej piątej – spostrzegła wsparcie od swoich rodziców jako pomoc niedostępną lub tylko czasami dostępną, co mogło się wiązać z kilkoma czynnikami. Po pierwsze - faktycznym brakiem tej pomocy lub też deficytami wynikającymi z fizycznej nieobecności rodziców. Istnieje także pewien fenomen opisywany przy okazji badań nad wsparciem dotyczący osób w każdym wieku. Mowa o wsparciu „niewidocznym” (*invisible support* por. Bolger, Zuckerman i Kessler 2000). Udzielanie takiego wsparcia deklarują rodzice, współmałżonkowie, przyjaciele podczas gdy odbiorcy jak gdyby go nie zauważają – i oni z kolei deklarują, że wsparcia nie doświadczają. Jednakże przyjęcie takiego wyjaśnienia oznaczałoby niejako uznanie, że dzieci błędnie spostrzegają otrzymywaną pomoc – do czego nie ma podstaw. W kontekście uzyskanych wyników około jednej piątej dzieci nie ma takiego wsparcia jak ich rówieśnicy. Niski poziom wsparcia relacjonowany w badaniach realizowanych w Polsce w późnych latach 90. był niższy - wyniósł mniej niż 10% badanej populacji (Weszka – Syndyk 1999). Oznaczać to może, że liczba

dzieci otoczonych przez rodziców niewystarczającym wsparciem rośnie. Brak wsparcia, określony wymownym terminem „sieroctwa duchowego” jest zjawiskiem psychospołecznym i występuje u dzieci, które mieszkają w domach rodzinnych i pozostają pod opieką rodziców (Maciarz, 1991). Wyodrębniono trzy komponenty sieroctwa duchowego 1) brak akceptacji emocjonalnej (brak miłości, ciepła, uwagi); 2) brak zrozumienia (powierzchnowy wgląd w problemy dziecka lub całkowity brak zainteresowania nimi); 3) poczucie osamotnienia u dziecka (Maciarz 1991). Jak wykazują badania najmniej korzystny z punktu widzenia dobrostanu psychicznego dziecka jest deficyt na poziomie emocji i dzieci podejmują próby jego kompensacji poszukując kontaktów z rówieśnikami, a w przypadku młodszych dzieci z nauczycielami (Weszka-Syndyk, 1999). Niniejsze badanie – zgodnie z uzyskanym wynikiem – może więc świadczyć, że liczba dzieci, zagrożonych sieroctwem duchowym jest wysoka. Może też być i tak, że rodzice posiadający dzieci w wieku 10 – 13 lat uznają dzieci za „samodzielne” i zdolne do radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami i trudnościami we własnym zakresie – tym bardziej, że na system sprawowania opieki rodzicielskiej w Polsce wpływa niekorzystna sytuacja na rynku pracy.

Przeprowadzone badanie miało charakter pilotażowy. Uzyskane wyniki mogą być wykorzystane przez nauczycieli i pedagogów szkolnych, a także przez rodziców. Promowana obecnie kultura indywidualistyczna, w której najważniejsze są cele jednostki – jej potrzeby i aspiracje - nie sprzyja udzielaniu wsparcia dzieciom. Już 10-latkowie uczą się często samodzielności. Nie zawsze jest to niekorzystne dla dziecka. Jednak gdy wsparcie rodziców koncentruje się raczej na osiągnięciach dzieci, a nie na nich samych, rodzina zatracą swoje podstawowe funkcje opiekuńcze i wychowawcze. Jak pisze znany holenderski psycholog społeczny Geert Hofstede (2000, s. 97) o kulturach wysokorozwiniętych: „(...) w tym typie społeczeństwa nikt będący w pełni sił i przy zdrowych zmysłach, nie powinien się uzależniać od grupy (rodziny) zarówno ze względów praktycznych, jak i psychologicznych”. Warto więc badać wsparcie rodzicielskie i upowszechniać wiedzę z tego obszaru – tym bardziej, że zagrożone samotnością dzieci bez pomocy rodziców nie mają szans na harmonijny rozwój w kochającej je rodzinie.

Bibliografia:

- Barrera M., Prelow H., Dumka L., Gonzales N., Knight G., Michaels M., Roosa M, Tein J. (2002). Pathways from family economic conditions to adolescents' distress: supportive parenting, stressors outside the family, and deviant peers. *Journal of Community Psychology*, 30, 135-152.
- Bee H.L. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

- Bolger N., Zuckerman A., Kessler R. (2000). Invisible support and adjustment to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 953-961.
- Brzezińska A. (2000). *Psychologia Wychowania*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska A. (2005). *Spółeczna Psychologia Rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Cheng C. (1997). Role of perceived social support on depression in Chinese adolescents: a prospective study examining the buffering model. *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 800-820.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2003). Społeczno - kulturowe podejście do dorastania. W: A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej* (s. 209-226), Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Demaray M., Malecki C. (2002a). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Demaray M., Malecki C. (2002b). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17, 213-241.
- Demaray M., Malecki C. Elliot S.N. (1999/2003). *Child and Adolescent Social Support Scale*. Northern Illinois University: Psychology Department.
- Dunkel-Schetter Ch., Folkman S., Lazarus R. (1987). Correlates of social support receipt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 71-80.
- Fargion S. (2014). Synergies and tensions in child protection and parent support: policy lines and practitioners cultures. *Child and Family Social Work*, 19, 24-33.
- Frydenberg E., Lewis R. (2004), Adolescents least able to cope: How do they respond to their stresses? *British Journal of Guidance and Counselling*, 32, 25-38.
- Greszta E. (2006). *Depresja wieku dorastania. Zachowania rodziców jako czynnik ochronny lub czynnik ryzyka depresji u dorastających dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Healy K.L., Sanders M.R., Iyer A. (2015). Parenting Practices, Children's Peer Relationships and Being Bullied at School. *Journal of Child & Family Studies*, 24, 127-140.
- Hofstede G. (2000). *Kultury i organizacje*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Inguglia C. Inguglia S., LoCoco A. (2013). The relations between emotional support, self-concept and social functioning among school aged children. *Bolletino di Psicologia Applicata*, 29, 175-186.
- Jaworowska-Obłój Z., Skuza B. (1986). Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcje w badaniach naukowych. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 733-746.
- Kmieciak-Baran K. (1995). Skala wsparcia społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne. *Przegląd Psychologiczny*, 38, 201-214.

- Meagan C. Tucker & Christina M. Rodriguez (2014). Family Dysfunction and Social Isolation as Moderators Between Stress and Child Physical Abuse Risk. *Journal of Family Violence*, 29, 175-186.
- Menon V., Demaray M. K. (2013). Child and Adolescent Social Support Scale for Healthy Behaviors: Scale Development and Assessment of the Relation Between Targeted Social Support and Body Size Dissatisfaction. *Children's Health Care*, 42, 45-66.
- Obuchowska I. (1996). *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Peters J., Skirton H. (2013). Social support within a mother and child group: An ethnographic study situated in the UK. *Nursing and Health Sciences*, 15, 250-255.
- Pisula E., Sikora R. (2008), Wiek i płeć a radzenie sobie stresem przez młodzież w wieku 12-17 lat, *Przegląd Psychologiczny*, 4, 405-422.
- Pommersbach J. (1988). Wsparcie społeczne a choroba. *Przegląd Psychologiczny*, 31, 503-523.
- Sarason B.R., Sarason I.G., Shearin N. (1986). Social support as an individual difference variable: its stability, origins and relational aspects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 845-855.
- Schaffer H.R. (2006). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Sęk H. (1986). Wsparcie społeczne - co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym? *Przegląd Psychologiczny*, 29, 791-799.
- Rola J. (1996). *Upośledzenie umysłowe jako czynnik ryzyka dla depresji dziecięcej*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Wygotski L. (1978/2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.