



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXV (2/2021)

nadesłany: 26.10.2021 r. – przyjęty: 21.11.2021 r.

Tamara ZACHARUK*

Sławomir SOBCZAK**

Predykcyjna rola modeli socjalizacji w przewidywaniu kompetencji młodzieży w starszym wieku szkolnym

The role of socialization models in predicting the competencies of students at an older school age

Abstrakt

Wprowadzenie. Oddziaływania socjalizacyjne rodziców przyczyniają się nie tylko do rozwoju sfery społeczno-kulturowej i psychologicznej dziecka, lecz także mogą kształtować jego umiejętności składające się na kompetencje. Postanowiono sprawdzić, które z modeli socjalizacji stosowane przez rodziców oddziałują na wzrost kompetencji u młodzieży w starszym wieku szkolnym.

Cel. Celem artykułu jest określenie modelu predykcji kompetencji uczniów w starszym wieku szkolnym ze względu na modele socjalizacji stosowane przez ich rodziców.

Materiały i metody. Badania wykonano po pierwszym okresie pandemii w publicznych szkołach podstawowych na terenie wschodniego Mazowsza. Analizy przeprowadzono na 166 osobach z klas szóstych, siódmych i ósmych. Posłużono się metodą sondażu diagno-

* **e-mail: tamara.zacharuk@uph.edu.pl**

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Natural Sciences and Humanities, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Poland

ORCID: 0000-0001-7306-5436

** **e-mail: slawomir.sobczak@uph.edu.pl**

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Natural Sciences and Humanities, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Poland

ORCID: 0000-0001-5215-0607

stycznego, jako technikę wykorzystano ankietę, na podstawie której skonstruowano dwa narzędzia badawcze. Pierwsze określało typ i stopień wykorzystywania przez rodziców modelu socjalizacji, drugie miało charakter samoopisowy i służyło do określenia skali umiejętności poznawczych, komunikacyjnych, społecznych i moralnych uczniów.

Wyniki. W efekcie stwierdzono, że predyktorami przewidyjącymi wzrost kompetencji u młodzieży w starszym wieku szkolnym są dwa modele: zupełnej swobody i konfliktowy. Poziom kompetencji uczniów w starszym wieku szkolnym wzrasta o prawie 7%, jeżeli ich rodzice w procesie socjalizacji stosują model zupełnej swobody, a nie wykorzystują modelu konfliktowego.

Słowa kluczowe: modele socjalizacji, kompetencje, młodzież, starszy wiek szkolny.

Abstract

Introduction. Socialization activities of parents not only contribute to the development of the social-cultural and psychological sphere of the child, but also may shape the child's skills that constitute competencies. It was decided to check which of the models of socialization used by parents affect the growth of competencies in youth at an older school age.

Aim. The aim of the article is to determine a model of prediction of competences of adolescents at an older school age due to the socialization models used by their parents.

Methods. The research was conducted in public primary schools in eastern Mazovia, after the first period of the pandemic. 166 students in the sixth, seventh, and eighth grades were analysed. The diagnostic survey method was used, the technique was a questionnaire, on the basis of which two research tools were constructed. The first research tool determined the type and degree of parents' use of the socialization model; the second tool was a self-reported scale and was used to determine students' cognitive, communication, social, and moral skills.

Results. As a result, two models of socialization were found to be predictors of increased competence: complete freedom, and the conflict model. The level of competence of older school-age adolescents increases by almost 7% if their parents use the complete freedom model in the socialization process and do not use the conflict model in socialization relationships.

Keywords: socialization models, competencies, youth, older school age.

Wprowadzenie

W trakcie socjalizacji w rodzinie dziecko uczy się uniwersalnych ludzkich umiejętności i kompetencji, aby stać się takim uczestnikiem procesów egzystencjalnych, który potrafi sam sobą sterować (Bourdieu, 2009). Uspołecznienie to nie tylko proces, któremu jednostka jest wyłącznie biernie poddana i przystosowuje się do współdziałania z innymi. Prowadziłoby to do determinizmu lub funkcjonalizmu społecznego (Kowalik, 1994) w warunkach kulturowych, czyli dopasowania się do otaczającej rzeczywistości (Linton, 2000). Socjalizacja w szerszym znaczeniu definiowana jest jako całość wzajemnych, interakcyjnych oddziaływań (Pytka, 2005). Obejmuje nie tylko wszelkiego rodzaju aspekty akomodacyjne (dopasowania), lecz także asy-

milacyjne (upodobania). Jest interpersonalnym oddziaływaniem i kreowaniem środowiska w wyniku własnych działań (Przygoda, 2011).

Rodzice w procesie socjalizacji oddziałują na dziecko, ale także dziecko oddziałuje na rodziców poprzez swoje indywidualne cechy. Relacja ta jest dwustronna i ma charakter wzajemności. Tę diadyczną interakcję dziecka z rodzicem można podzielić ze względu na:

- cechy indywidualne (płeć, atrakcyjność fizyczna, kontrola impulsów, niepełnosprawność, temperament);
- dyskretne, nieciągle zachowanie (płacz, śmiech, gesty);
- cechy związane z wiekiem, np. akceptowanie pewnych zachowań u małych dzieci i nieakceptowanie tych samych zachowań u dzieci starszych (Schaffer, 2010).

W procesach socjalizacji można wyróżnić pewne ich charakterystyczne cechy, co pozwala przypisać te procesy do konkretnego modelu. Heinz Rudolph Schaffer (2006) uważa, że istnieją cztery najbardziej typowe schematy: zupełnej swobody, lepienia z gliny, konfliktowy i wzajemności. Zdaniem tego autora podstawą, na której opiera się każdy z nich, jest koncepcja natury dziecka i założenia, jaką rolę pełnią rodzice w procesie jego wychowania. Jednak przekaz ten ma charakter spontaniczny i w wielu przypadkach niekontrolowany.

W modelu zupełnej swobody chodzi o pozostawienie wolności dziecku w procesie jego rozwoju. Dokładnie tak, jak w poglądach, które głosił Jean-Jaques Rousseau (1955) czy w koncepcjach założycieli szkół, takich jak Friedrich Wilhelm Froebel (Shapiro, 1983), Johann Heinrich Pestalozzi (1973), Maria Montessori (1997) oraz Alexander Sutherland Neill i Albert Lamb (2009). Model zupełnej swobody nazywany jest leseferystycznym. Nazwa pochodzi od francuskiego *laissez-faire*, co oznacza „nie przeszkadzać” (polityka wolnej ręki, braku interwencji). Badania prowadzone nad tym modelem dotyczą określania norm rozwojowych. W modelu lepienia z gliny nie bierze się pod uwagę czynników tkwiących w samym dziecku, a jedynie dostrzega się rolę i znaczenie uwarunkowań zewnętrznych. To czynniki środowiskowe odpowiadają za ukształtowanie dziecka. Istotną rolę odgrywają tu nagrody i kary otrzymywane przez dzieci. Naukowcy skupiający się na tym modelu badają skuteczność nagród i kar w procesie socjalizacji (Sławiński, 1994). W modelu konfliktowym dziecko traktuje się jako istotę społeczną. Pozostaje ono w ciągłym konflikcie z dorosłymi (rodzicami), którzy skupiają się przede wszystkim na utrzymywaniu dyscypliny. Z modelem konfliktowym mamy do czynienia między innymi w takich koncepcjach socjalizacji, których autorami byli Sigmund Freud (2004), Harry Sullivan (1972) lub Martin L. Hoffman i Herbert D. Saltstein (1967). Badacze tego modelu obserwują konflikty w rodzinie na linii rodzic – dziecko lub społeczeństwo – jednostka. Model wzajemności zakłada obopólną, bilateralną relację między rodzicem a dzieckiem.

Małego człowieka w tym modelu traktuje się jako aktywnego uczestnika procesu socjalizacji, a rolą rodziców jest reagowanie na potrzeby dziecka. Badania w tym modelu koncentrują się wokół wzajemności w interakcjach społecznych (Baumrind, 1973; Schaffer, 2006).

Socjalizacja jest procesem spontanicznym, niesterowalnym, nie podlegającym kontroli. Trudno jest zatem określić, w jakim stopniu rodzice oddziałują na dziecko i na zmiany w jego zachowaniu (Schaffer, 2010), w tym na rozwój kompetencji.

Kompetencje to uzdolnienia, które powstają na skutek generowania przez jednostkę jej umiejętności (Argyle, 1999). Są więc one wynikiem umiejętności nabywanych przez niego, będących pewnego rodzaju potrzebą egzystencjalnego poradzenia sobie z rzeczywistością. Dzięki temu wzmacnia się efektywność działania człowieka w interakcji ze środowiskiem (White, 1959). W tym rozumieniu umiejętności zależą od nabywanych nawyków i sprawności w procesie zdobywania doświadczeń, uczenia się lub naśladownictwa (Horowski, 2012). Na kompetencje składają się: umiejętności, wiedza, wartości, motywy i postawy (Hendryk, 2010). Te elementy można podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrzne są łatwiej zauważalne i zalicza się do nich umiejętności i wiedzę. Wewnętrzne natomiast to wartości, motywy i postawy (Ludwiczynski, 2002; Sypniewska, 2009), choć te ostatnie można zaobserwować w komponencie behawioralnym postaw (zachowania). Najbardziej rozbudowaną charakterystykę kompetencji w pedagogice podaje Waldemar Furmanek (1997), który uważa, że kompetencje mają charakter podmiotowy, są wymierne i mierzalne (więc możliwa jest ich operacjonalizacja, ułatwiają realizację celów na odpowiednim poziomie), są ukierunkowane i stanowią zamknięty system, ujawniają motywację w sytuacji zadaniowej i wobec drugiej osoby. Mają charakter dynamiczny i sytuacyjny, ich rozwój polega na udoskonalaniu umiejętności już zakodowanych, więc ujawniają potencjały człowieka. Ich nabywanie jest procesem ciągłym, odbywa się w określonych sytuacjach socjalizacyjnych, wychowawczych, edukacyjnych lub produkcyjnych.

W niniejszym raporcie postanowiono sprawdzić, czy na podstawie modeli socjalizacji stosowanych przez rodziców można przewidywać wzrost kompetencji u dziecka. Przyjęty problem badawczy zadano na podstawie tezy, którą wcześniej przyjęła Diana Baumrind (1973), która twierdziła, że wzorce rodzinne są wyznacznikami wzrostu kompetencji u dzieci.

Procedura i zastosowana metodologia

Niniejsze badania przeprowadzono po pierwszym okresie pandemii na terenie wschodniego Mazowsza w podstawowych szkołach publicznych. Analizom podda-

no 166 osób z klas szóstych, siódmych i ósmych. Młodzież została poinformowana o celu badań i ich anonimowości. Wyraziła zgodę na wypełnienie kwestionariusza, po wcześniejszej zgodzie dyrekcji i rodziców. Uczniowie uzupełnili ankiety na lekcjach wychowawczych, następnie materiały włożono do koperty i bezpośrednio przekazano do analizy.

Przedmiotem niniejszych badań są modele socjalizacji (lepienia z gliny, zupełnej swobody, wzajemności, konfliktowy) stosowane przez rodziców oraz kompetencje młodzieży w starszym wieku szkolnym. Celem jest określenie modelu predykcji kompetencji młodzieży w starszym wieku szkolnym ze względu na modele socjalizacji stosowane przez rodziców.

Główny problem badawczy:

- Czy na podstawie modeli socjalizacji stosowanych przez rodziców można przewidywać kompetencje młodzieży w starszym wieku szkolnym?

Szczegółowe problemy badawcze:

- Czy w zależności od płci i wieku dzieci w starszym wieku szkolnym ich rodzice stosują istotnie różne modele socjalizacji?
- Czy płeć i wiek rozwojowy młodzieży istotnie różnicuje umiejętności przez nich posiadane (poznawcze, komunikacyjne, społeczne, moralne)?
- Czy poszczególne modele socjalizacji (lepienia z gliny, zupełnej swobody, wzajemności, konfliktowy) korelują ze sobą istotnie statystycznie?
- Czy poszczególne rodzaje umiejętności (poznawcze, komunikacyjne, społeczne, moralne) korelują pomiędzy sobą istotnie statystycznie?

Hipoteza główna:

- H. Na podstawie modeli socjalizacji stosowanych przez rodziców można przewidywać kompetencje młodzieży w starszym wieku szkolnym.

Hipotezy szczegółowe:

- H1. Płeć i wiek rozwojowy młodzieży nie różnicuje istotnie modeli socjalizacji stosowanych przez ich rodziców.
- H2. Płeć i wiek rozwojowy młodzieży nie różnicuje istotnie posiadanych przez nich umiejętności.
- H3. Poszczególne modele socjalizacji (lepienia z gliny, zupełnej swobody, wzajemności, konfliktowy) korelują ze sobą istotnie statystycznie.
- H4. Poszczególne rodzaje umiejętności (poznawcze, komunikacyjne, społeczne, moralne) korelują pomiędzy sobą istotnie statystycznie.

W badaniach zmienną zależną były kompetencje. Ich wskaźniki to umiejętności: poznawcze, komunikacyjne, społeczne, moralne. Natomiast zmienna niezależna to modele socjalizacji. Ich wskaźniki to modele: lepienia z gliny, zupełnej swobody, wzajemności, konfliktowy. Wprowadzono też zmienne pośredniczące niezależne: płeć i wiek rozwojowy, który został ograniczony do okresu dorastania, czyli do młodzieży z klas szóstych, siódmych i ósmych.

Dane obejmują klastry pochodzące z ocen modeli socjalizacji stosowanych przez rodziców, dokonywanych przez ich dzieci oraz z samoopisowych ocen własnych umiejętności młodzieży w wieku 13–15 lat. Badania wykonano w tym samym czasie. W pierwszej kolejności na podstawie objawów zidentyfikowano modele socjalizacji stosowane przez rodziców. Określono też natężenie umiejętności badanej młodzieży. Następnie połączono umiejętności w jedną wiązkę kompetencji.

Po przeglądzie podłużnym programu badawczego dotyczącego socjalizacji w rodzinie i kompetencji przyjęto hipotezę. W konsekwencji zaprezentowano ustalenia dotyczące wzorców socjalizacyjnych stosowanych przez rodziców, które są predyktorami kompetencji.

W analizach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, jako technikę wykorzystano ankietę, na podstawie której skonstruowano dwa narzędzia badawcze. Młodzież w pierwszym kwestionariuszu miała określić, jakimi modelami socjalizacji posługują się ich rodzice. Każdy model był reprezentowany przez trzy pytania, w sumie na kwestionariusz złożyło się dwanaście pytań. Charakterystyka modelu zawarta w pytaniach była zaczerpnięta z koncepcji D. Baumrind (1973, 2012) i H. R. Schaf-fera (2006, 2010). W drugim narzędziu zastosowano metodę samoopisową. Badani odpowiadali na pytania dotyczące posługiwania się umiejętnościami: poznawczymi, komunikacyjnymi, społecznymi i moralnymi. W sumie do opisu zmiennej kompetencji posłużyło osiem pytań, po dwa do każdego rodzaju umiejętności.

Analizy statystyczne wykonano przy pomocy pakietu statystycznego SPSS. Wykorzystano analizę częstości dla rozkładu procentowego, eksplorację zmiennych, analizę skupień, korelację parami Pearsona, test na istotność różnic dla dwu grup niezależnych t-Studenta, przeprowadzono analizę wielozmiennową.

Tabela 1

Podsumowanie analizy rzetelności α -Cronbacha skal pomiaru analizowanych zmiennych

testowane wymiary	liczba pytań	α -Cronbacha
Model wzajemności i zupełnej swobody	6	0.612
Model konfliktowy i lepienia z gliny	6	0.614
Kompetencje	8	0.868

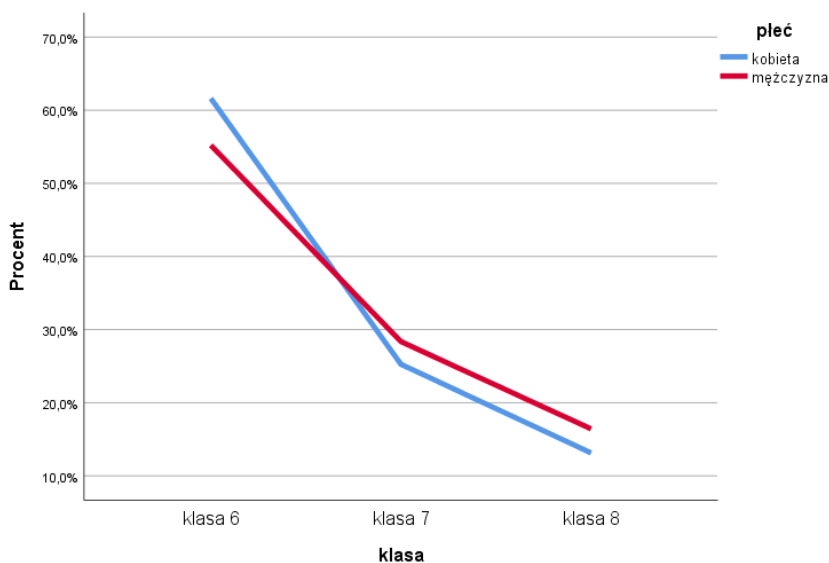
Adnotacja: Analizy przeprowadzono dla liczby obserwacji N=166.

Źródło: Badania własne autorów.

Wszystkie trzy analizowane skale spełniają warunki rzetelności narzędzia. Ponieważ odpowiedzi młodzieży dla dwóch skal: modelu wzajemności i zupełnej swobody, korelowały ujemnie ze skalami modelu konfliktowego i lepienia z gliny, a względem siebie dodatnio, postanowiono w analizie rzetelności potraktować je oddzielnie, czyli oddzielić pytania z obydwu zakresów. Decyzja okazała się słuszna, na co wskazuje α -Cronbacha. Badanie kompetencji dla czterech skal również spełnia wymogi stawiane przy konstrukcji narzędzia.

Deskrypcja badanej próby

Wykres 1 przedstawia próbę badawczą w procentowym rozkładzie respondentów zgodnie z ich płcią ze względu na wiek rozwojowy uczniów szkół podstawowych.



Wykres 1. Opis badanej grupy uczniów ze szkół podstawowych. Źródło: Badania własne autorów.

W badaniu wzięło udział 166 osób. Była to młodzież w starszym wieku szkolnym z terenów wschodniego Mazowsza. Z klas szóstych było 98 badanych (59% z ogółu), z klas siódmych w ankietyowaniu wzięło udział 44 respondentów (26,5% z ogółu), ostatnią grupę stanowili nastolatki z klas ósmych, było ich 24 (14,5% z ogółu). Grupa dziewcząt stanowiła 59,6% próby (n=99), zaś grupa chłopców – 40,4% (n=67). Z klas szóstych było 61 dziewcząt (36,7% z ogółu, 61,6% z grupy żeńskiej), z klas siódmych – 25 uczennic (15,1% z ogółu, 25,3% z grupy żeńskiej) oraz z klas ósmych – 13 (7,8% z ogółu, 13,1% z grupy żeńskiej). Chłopców natomiast było: z klas szó-

stych 37 osób (22.3% z ogółu, 55.2% z grupy męskiej), z klas siódmych – 19 uczniów (11.4% z ogółu, 28.4% z grupy męskiej), z klas ósmych – 11 (6.6% z ogółu, 16.4% z grupy męskiej).

Analiza wyników badań

Badanie istotnych różnic pomiędzy zmiennymi ze względu na frakcje

W następnym etapie analiz przedstawiono eksplorację wyników poszczególnych modeli socjalizacji i rodzajów umiejętności młodzieży ze względu na płeć. Rezultaty przedstawia tabela poniżej.

Tabela 2

Test t-Studenta podsumowujący wyniki zmiennych ze względu na płeć

Zmienne	dziewczęta n=99		chłopcy n=67		T	g
	M	SD	M	SD		
zupelnej swobody	9.93	2.51	10.36	2.07	-1.16	-0.18
lepienia z gliny	10.53	2.45	9.48	2.09	2.86**	0.45
konfliktowy	9.60	2.42	8.88	2.38	1.88*	0.30
wzajemności	10.82	2.34	11.16	1.86	-1.06	-0.16
komunikacyjne	5.08	2.32	5.11	2.37	-0.19	-0.02
poznawcze	5.98	2.43	6.11	2.35	-0.84	-0.06
społeczne	6.54	2.01	6.49	1.87	0.14	0.03
moralne	6.61	2.09	6.49	1.93	0.35	0.10

Adnotacja: n – liczba obserwacji, M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, t – wynik testu t-Studenta, g – siła efektu Hedgesa. ** istotności $p < 0.01$, * istotności $p < 0.1$.

Źródło: Badania własne autorów.

Dziewczęta oceniające stosowanie przez rodziców modelu zupełnej swobody uzyskały niższą średnią ($M=9.93$) niż chłopcy ($M=10.36$). W ocenie zjawiska badani chłopcy wykazali się wyższą średnią niż dziewczęta w doświadczaniu zupełnej swobody. Na podstawie testu t-Studenta można wnioskować, że średnie nie różnią się od siebie istotnie statystycznie, liczba odchyłeń standardowych pomiędzy nimi jest mała. Różnice istotne statystycznie zauważono w ocenie modelu lepienia z gliny. Dziewczęta istotnie częściej ($M=10.53$) niż chłopcy ($M=9.48$) doświadczają stosowania przez rodziców modelu lepienia z gliny, siła efektu, czyli liczba odchyłeń standardowych pomiędzy średnimi, jest umiarkowanie przeciętna. Dla modelu konfliktowego średnia uczennic ($M=9.60$) była wyższa niż średnia uczniów płci męskiej ($M=8.88$), różnica średnich zbliża się do istotności α , $p=0.062$, zaś liczba odchyłeń

standardowych pomiędzy średnimi, czyli siła efektu, jest umiarkowanie przeciętna, dlatego zdecydowano o istotności różnic pomiędzy wynikami. Należy wnioskować, że dziewczęta w starszym wieku szkolnym istotnie częściej doświadczają socjalizacji o charakterze konfliktowym niż młodzi chłopcy. Dla modelu wzajemności chłopcy uzyskali wyższą średnią (M=11.16) niż dziewczęta (M=10.82), ale różnica średnich pomiędzy grupami jest nieistotna statystycznie, a siła efektu jest mała.

Płeć nie różnicuje istotnie poszczególnych grup umiejętności, test t-Studenta w żadnym przypadku nie wykazał istotności różnic. Dziewczęta charakteryzują się wyższą średnią dla umiejętności moralnych (M=6.61) i społecznych (M=6.54) niż chłopcy (społeczne i moralne M=6.49). Natomiast młodzi mężczyźni charakteryzują się wyższą średnią dla umiejętności poznawczych (M=6.11) niż młode kobiety (M=5.98) oraz dla umiejętności komunikacyjnych (mężczyźni M=5.11, kobiety M=5.08). We wszystkich przypadkach siła efektu pomiędzy wynikami jest bardzo mała.

Poniżej zaprezentowano eksplorację modeli socjalizacji i kategorii umiejętności ze względu na wiek rozwojowy badanej młodzieży szkół podstawowych.

Tabela 3
Jednoczynnikowa analiza wariancji Anova podsumowująca wyniki zmiennych ze względu na wiek rozwojowy

zmiennie	klasa 6	klasa 7	klasa 8	F	η^2	post-hoc
	M	M	M			
swobody	10.31	9.66	10.08	1.16	0.014	(7; 8; 6)
lepienia	10.00	10.11	10.50	0.43	0.005	(6; 7; 8)
konfliktowy	9.00	9.43	10.33	3.06*	0.036	(6;7)<(7;8)
wzajemności	10.98	10.98	10.83	0.05	0.001	(8; 7; 6)
kommunikacyjne	4.65	5.68	5.92	4.83**	0.056	6<(7; 8)
poznawcze	6.16	5.93	6.25	0.18	0.002	(7; 6; 8)
społeczne	6.37	6.25	7.63	4.79**	0.055	(7; 6)<8
moralne	6.38	6.27	7.83	5.92**	0.068	(7; 6)<8

Adnotacja: M – średnia arytmetyczna, F – wartość testu Anova, η^2 – miara związku, post-hoc – test najmniejszych istotnych różnic (NIR).

** poziom istotności p<0.01, * poziom istotności p<0.05.

Źródło: Badania własne autorów.

Jednoczynnikowa analiza wariancji dla trzech prób (wiek rozwojowy) w przypadku modeli socjalizacji wykazała różnice istotne statystycznie tylko dla modelu konfliktowego. Natomiast testy post-hoc najmniejszych istotnych różnic pokazały, że uczniowie klasy szóstej doświadczają istotnie statystycznie mniej socjalizacji o charakterze konfliktowym niż ósmoklasiści, zaś średnia siódmoklasistów nie różni się istotnie od średniej uczniów z klasy szóstej i ósmej, miara związku dla wyników jest mała. Ze względu

na średnie modelu zupełnej swobody uczniowie klasy siódmej wskazują na najniższe jego natężenie, nieco wyżej funkcjonowanie tego modelu w relacjach rodzicielskich ocenili uczniowie klasy ósmej, a najwyższej – uczniowie klasy szóstej. Średnie modelu lepienia z gliny ustawiły się stopniowo ze względu na wiek rozwojowy, najmniej doświadcza go młodzież z klas szóstych, następnie rosnąco młodzież klas siódmych, a najwyższej na ten typ socjalizacji wskazuje młodzież z klas ósmych. Średnie dla modelu wzajemności wśród uczniów klas szóstych i siódmych są identyczne, nieco niższą średnią oceny funkcjonowania tego modelu uzyskali ośmioklasiści. Miara związku dla poszczególnych wyników grupowych trzech modeli jest bardzo mała. Wiek rozwojowy w bardzo słaby sposób wyjaśnia, dlaczego rodzice wybierają dany model socjalizacji.

Ze względu na kategorie umiejętności i wiek rozwojowy można stwierdzić, że umiejętności poznawcze dla poszczególnych grup wiekowych (klasa szósta, siódma i ósma) nie różnią się od siebie istotnie statystycznie, miara efektu jest bardzo mała. Dla pozostałych trzech rodzajów umiejętności odnotowano różnice istotne statystycznie ze względu na wiek rozwojowy uczniów w starszym wieku szkolnym. Analiza kategorii umiejętności komunikacyjnych pokazuje, że uczniowie klas szóstych wykazują się istotnie niższym poziomem komunikacji niż uczniowie klas siódmych i ósmych, dla tych ostatnich dwóch grup test NIR nie odnotował istotnych różnic, miara związku jest przeciętna. Umiejętności społeczne i moralne są istotnie niższe w klasie szóstej i siódmej niż u ośmioklasistów. Różnica średnich uzyskana przez uczniów klasy szóstej i siódmej jest nieistotna statystycznie, a miara związku dla obydwu rodzajów umiejętności jest przeciętna. Wiek rozwojowy w sposób przeciętny wyjaśnia natężenie umiejętności komunikacyjnych, społecznych i moralnych. Uczniowie klas ósmych mają istotnie wyższy poziom tych umiejętności niż uczniowie klas młodszych, a jednocześnie nie ma różnic w umiejętnościach poznawczych.

Eksploracja zmiennych modele socjalizacji i rodzaje umiejętności

W eksploracji wyników badań pierwszym krokiem jest opis parametrów badanych cech. Tabela 4 zawiera charakterystyki statystyczne wszystkich badanych zmiennych.

Średni wynik uzyskany przez młodzież dla modelu zupełnej swobody wyniósł $M=10.10$, mediana $Me=10$ i odchylenie standardowe $SD=2.34$. Rezultaty były w rozpiętości 11-punktowej w przedziale pomiędzy [4; 15]. Rozkład był lekko lewoskośny (większość wyników jest większa od średniej), platykurtyczny (spłaszczony), bez nadmiernie odstających obserwacji. W ocenie modelu lepienia z gliny młodzież wykazała się średnią $M=10.10$, medianą $Me=10$ i odchyleniem standardowym $SD=2.36$. Rezultaty były w rozpiętości 11-punktowej w przedziale pomiędzy [4; 15]. Rozkład wyników był bardzo lekko prawoskośny (większość wyników jest mniejsza od średniej), platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. Średni wynik uzyskany przez uczniów w ocenie modelu konfliktowego to $M=9.31$, mediana $Me=9$ i odchylenie standardowe $SD=2.43$. Rezultaty były w rozpiętości 12-punktowej w przedziale

między [3; 15]. Rozkład był lekko lewoskośny, platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. Ostatni z modeli socjalizacji – wzajemności, uzyskał średni wynik $M=10.96$, mediana $Me=11$, odchylenie standardowe $SD=2.16$. Rezultaty były w rozpiętości 9-punktowej w przedziale pomiędzy [6; 15]. Rozkład był lekko lewoskośny, platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji.

Tabela 4
Statystyki opisowe zmiennych modelei socjalizacji oraz rodzaje umiejętności

zmienne	Min	Max	Me	M	SD	SKE	K
zupelnej swobody	4	15	10	10.10	2.34	-0.18	-0.35
lepienia z gliny	4	15	10	10.10	2.36	0.06	-0.42
konfliktowy	3	15	9	9.31	2.43	-0.19	-0.19
wzajemności	6	15	11	10.96	2.16	-0.13	-0.37
komunikacyjne	1	10	5	5.11	2.39	0.19	-0.59
poznawcze	1	10	6	6.11	2.40	-0.33	-0.68
spoleczne	2	10	7	6.52	1.95	-0.16	-0.69
moralne	2	10	6	6.56	2.02	-0.21	-0.57

Adnotacja: Analizy przeprowadzono dla liczby obserwacji $N=166$.

Min – minimum, Max – maksimum, M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność, K – kurtoza.

Źródło: Badania własne autorów.

Gdybyśmy oceniali wyniki na poziomie średniej, to można by stwierdzić, że wobec młodzieży rodzice stosują najczęściej model wzajemności, a najrzadziej wykorzystują model konfliktowy. Modele zupelnej swobody i lepienia z gliny po pierwsze mają porównywalną średnią, a po drugie stanowią środkowy wynik średnich wyborów uczniów ze szkoły podstawowej. Ponieważ model zupelnej swobody ma mniejsze odchylenie standardowe i kurtozę wskazującą na większe skoncentrowanie wyników wokół średniej niż model lepienia z gliny, to możemy wnioskować niezależnie od średniej, że częściej uczniowie doświadczają w domu rodzinnym socjalizacji o charakterze zupelnej swobody niż lepienia z gliny.

Umiejętności komunikacyjne, jakimi wykazuje się młodzież, uzyskały średnią $M=5.11$, medianę $Me=5$ oraz odchylenie standardowe $SD=2.39$. Rezultaty wyników były w rozpiętości 9-punktowej w przedziale pomiędzy [1; 10]. Rozkład tych danych jest lekko prawoskośny, platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. Jeśli chodzi o umiejętności poznawcze to średnia dla grupy wyniosła $M=6.11$, mediana $Me=6$ i odchylenie standardowe $SD=2.40$. Rezultaty były w rozpiętości 9-punktowej w przedziale pomiędzy [1; 10]. Rozkład był lewoskośny, platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. Średnia umiejętności społeczne młodzieży to $M=6.52$, mediana $Me=7$ i odchylenie standardowe $SD=1.95$. Rezultaty były w rozpiętości 8-punkto-

wej w przedziale pomiędzy [2; 10]. Rozkład wyników był lewoskośny, platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. Młodzież w oszacowaniu własnych umiejętności moralnych uzyskała średnią $M=6.56$, medianę $Me=6$ i odchylenie standardowe $SD=2.02$. Rezultaty były w rozpiętości 8-punktowej w przedziale pomiędzy [2; 10]. Rozkład wyników był lekko lewoskośny, platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji.

Ze względu na średnie młodzież wykazuje się najwyższymi rezultatami w aspekcie umiejętności moralnych i społecznych, wyniki dla obydwu skal są porównywalne, choć wyższa średnia jest dla umiejętności moralnych. Dla umiejętności społecznych zaobserwowano wyższy poziom mediany, ale ze względu na kurtozę rozkład dla zmiennej jest bardziej rozproszony niż w przypadku wyników uzyskanych dla umiejętności moralnych. Umiejętności poznawcze są na trzecim miejscu w czteroobszarowym zestawieniu kompetencji. Rozkład tych wyników wskazuje na fakt, że większe ich rozproszenie jest poniżej średniej. Najniższy poziom odnotowano dla umiejętności komunikacyjnych uczniów w starszym wieku szkolnym.

Klasyfikacja modeli socjalizacji i rodzajów umiejętności

W podrozdziale zaprezentowano wyniki badań dotyczące klasyfikacji zmiennych modele socjalizacji. W celu wstępnego sprawdzenia w pierwszej kolejności przeprowadzono korelację parami testem R-Pearsona.

Tabela 5

Korelacja R-Pearsona zmiennych modele socjalizacji

model	zupełnej swobody	lepienia z gliny	konfliktowy
lepienia z gliny	-0.279**	--	--
konfliktowy	-0.240**	0.602**	--
wzajemności	0.566**	-0.184*	-0.232**

Adnotacja: r – wartość korelacji Pearsona.

** poziom istotności $p < 0.01$, * poziom istotności $p < 0.05$.

Źródło: Badania własne autorów.

Wszystkie analizowane zmienne dotyczące modeli socjalizacji korelują ze sobą istotnie statystycznie. Model pełnej swobody z modelem wzajemności koreluje dwustronnie, istotnie dodatnio, na poziomie 0.01, siła ich związku jest przeciętna ($r=0.566$). Modele lepienia z gliny i konfliktowy korelują istotnie statystycznie dodatnio, dwustronnie na poziomie 0.01, siła związku pomiędzy ich cechami jest przeciętna ($r=0.602$). Wymienione pary modeli korelują pomiędzy sobą istotnie statystycznie ujemnie. Model pełnej swobody z modelem lepienia z gliny ($r=-0.279$) i konfliktowym ($r=-0.240$) koreluje istotnie statystycznie dwustronnie ujemnie, siła obydwu związków jest słaba. Model wzajemności z modelem lepienia z gliny ($r=-$

0.184) i konfliktowym ($r=-0.232$) koreluje istotnie statystycznie dwustronnie ujemnie, odpowiednio siła obydwu związków jest bardzo słaba i słaba.

Ponieważ pomiędzy modelami socjalizacji zachodzi korelacja, chciano sprawdzić, które z tych modeli są powiązane ze sobą, w tym celu przeprowadzono hierarchiczną analizę skupień.

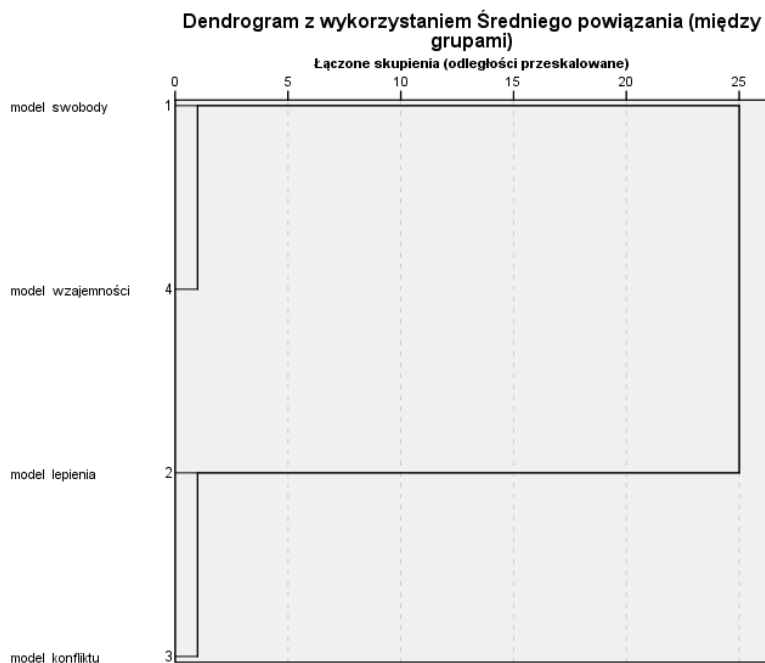
Tabela 6
Macierz odległości pomiędzy modelami socjalizacji

model	zupełnej swobody	lepienia z gliny	konfliktowy
lepienia z gliny	2336.0	--	--
konfliktowy	2434.0	860.0	--
wzajemności	852.0	2126.0	2600.0

Adnotacja: W – wartość macierzy odległości.

Źródło: Badania własne autorów.

Macierz odległości świadczy o tym, że najbliższym modelu pełnej swobody jest model wzajemności ($W=852$), zaś najbliższym modelu lepienia z gliny jest model konfliktowy ($W=860$).



Wykres 2. Dendrogram macierzy odległości średniego powiązania pomiędzy modelami socjalizacji. Źródło: Badania własne autorów.

Wartość macierzy odległości pomiędzy modelem zupełnej swobody a lepienia z gliny to $W=2336$. Pomędzy modelem zupełnej swobody a modelem konfliktowym wynosi $W=2434$. Pomędzy modelem wzajemności a lepienia z gliny ta wartość to $W=2126$, natomiast pomędzy modelem wzajemności a modelem konfliktowym wartość macierzy wynosi $W=2600$. Wszystkie cztery rezultaty wskazują na ich bardzo niski stopień łączenia.

Wykres 2 obrazuje odległości powiązania pomiędzy modelami socjalizacji.

Macierz odległości średniego powiązania pomiędzy czterema modelami socjalizacji wskazała na dwa bliskie skupienia. Pierwsze występuje pomędzy modelami zupełnej swobody a wzajemności. Drugie wiązanie dotyczy modelu lepienia z gliny i modelu konfliktowego. Ponadto w dalszej odległości model lepienia z gliny łączy się z modelem zupełnej swobody.

Poniżej zaprezentowano wyniki badań dotyczące klasyfikacji zmiennych rodzaje umiejętności. Na wstępie sprawdzono korelację parami testem R-Pearsona.

Tabela 7
Korelacja R-Pearsona zmiennych umiejętności

umiejętności	komunikacyjne	poznawcze	społeczne
poznawcze	0.724**	--	--
społeczne	0.631**	0.697**	--
moralne	0.502**	0.515**	0.778**

Adnotacja: r – wartość korelacji Pearsona

** poziom istotności $p < 0.01$.

Źródło: Badania własne autorów.

Korelacja parami Pearsona pomędzy wszystkimi rodzajami umiejętności jest istotna statystycznie dwustronnie, kierunek jest dodatni na poziomie 0.01. Siła związku pomędzy umiejętnościami moralnymi a komunikacyjnymi ($r=0.502$) i poznawczymi ($r=0.515$) jest przeciętna. Pomędzy umiejętnościami moralnymi a społecznymi ($r=0.778$) jest duża. Siła związku pomędzy umiejętnościami społecznymi a komunikacyjnymi ($r=0.631$) i poznawczymi ($r=0.697$) jest duża, taka samo pomędzy umiejętnościami poznawczymi a komunikacyjnymi ($r=0.724$).

Pomędzy rodzajami umiejętności zachodzi korelacja statystycznie istotna, dlatego postanowiono uchwycić, które z tych kategorii są powiązane ze sobą. W tym celu przeprowadzono hierarchiczną analizę skupień.

Tabela 8
Macierz odległości pomiędzy umiejętnościami

umiejętności	komunikacyjne	poznawcze	społeczne
poznawcze	679.0	--	--
społeczne	910.0	527.0	--
moralne	1145.0	834.0	291.0

Adnotacja: W – wartość macierzy odległości.

Źródło: Badania własne autorów.

Na podstawie macierzy odległości pomiędzy poszczególnymi kategoriami umiejętności można wnioskować, że umiejętności społeczne łączą się z moralnymi (W=291), zaś najbardziej oddalone od siebie są umiejętności komunikacyjne i moralne (W=1145). Umiejętności społeczne łączą się z poznawczymi (W=527) i komunikacyjnymi (W=910). Wartość odległości pomiędzy umiejętnościami moralnymi a poznawczymi to W=834, a pomiędzy umiejętnościami komunikacyjnymi a poznawczymi wartość odległości wynosi W=679.

Wykres 3 obrazuje odległości powiązania pomiędzy grupami kompetencji.



Wykres 3. Dendrogram macierzy odległości średniego powiązania pomiędzy grupami umiejętności. Źródło: Badania własne autorów.

Macierz odległości średniego powiązania pomiędzy grupami umiejętności wskazała na jedno bliskie łączenie dla pary umiejętności społeczne i moralne. Druga zaobserwowana para jest od siebie nieco bardziej oddalona, a dotyczy ona umiejętności poznawczych i komunikacyjnych. Ponadto dendrogram wskazuje na łączenie w dużej odległości pomiędzy umiejętnościami społecznymi a komunikacyjnymi.

Po przeanalizowaniu macierzy powiązań pomiędzy modelami socjalizacji oraz rodzajami umiejętności sprawdzono ponownie korelacje nowo utworzonych zmienionych.

Tabela 9

Korelacja R-Pearsona dla połączonych modeli socjalizacji i kompetencji

Model	nadzorujący
Liberalny	-0.299**
kompetencje	społeczno-moralne
poznawczo-komunikacyjne	0.668**

Adnotacja: r – wartość korelacji Pearsona

** poziom istotności $p < 0.01$.

Źródło: Badania własne autorów.

Skumulowany model liberalny, utworzony z dwóch powiązanych modeli pełnej swobody i wzajemności, koreluje istotnie statystycznie ujemnie, dwustronnie, na poziomie 0.01 z modelem nadzorującym, powstałym w wyniku powiązania modelu konfliktowego z modelem lepienia z gliny, siła związku pomiędzy zmiennymi jest słaba ($r = -0.299$).

Skumulowane umiejętności społeczno-moralne korelują istotnie statystycznie dodatnio, dwustronnie z umiejętnościami poznawczo-komunikacyjnymi, siła ich związku jest przeciętna ($r = 0.668$).

Modele socjalizacji liberalny i nadzorujący korelują pomiędzy sobą ujemnie, dalsze ich łączenie nie przedstawiałoby wartości interpretacyjnej, ponadto nie miałyby merytorycznego uzasadnienia. Natomiast grupy umiejętności poznawczo-komunikacyjna i społeczno-moralna korelują istotnie dodatnio, zatem sprawdzono, czy są ze sobą połączone, wynik prezentują Tabela 10 oraz Wykres 4.

Tabela 10

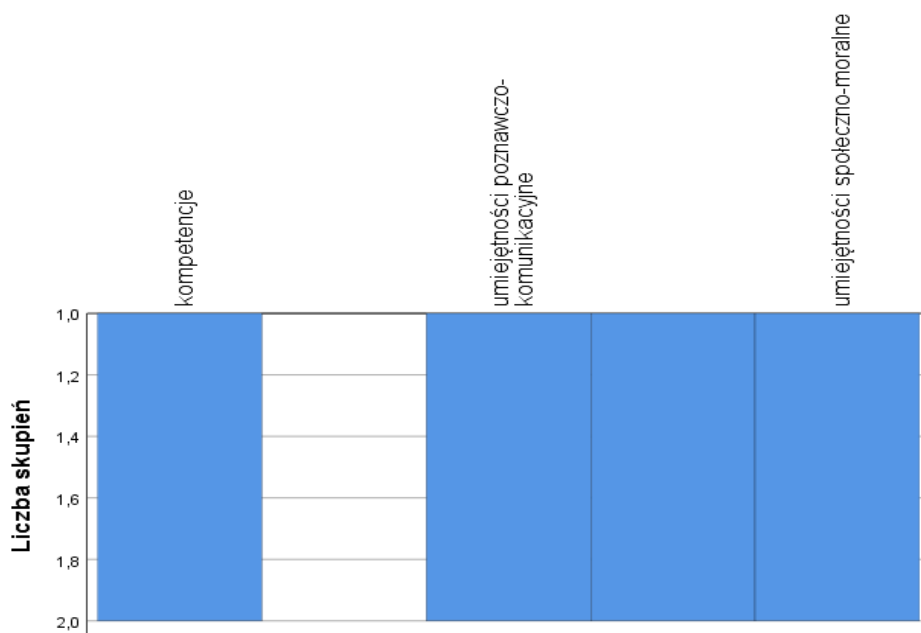
Macierz odległości pomiędzy umiejętnościami a kompetencjami młodzieży

Umiejętności	kompetencje	poznawczo-komunikacyjne
poznawczo-komunikacyjne	33422.0	--
społeczno-moralne	26402.0	2448.0

Źródło: Badania własne autorów.

Zmienna kompetencje to suma poszczególnych rodzajów umiejętności, wprowadzono ją do analiz klasyfikacji metodą hierarchicznych skupień w celu upewnienia się, czy korelujące pomiędzy sobą utworzone grupy umiejętności poznawczo-komunikacyjnych i społeczno-moralnych są powiązane pomiędzy sobą, czy jako składowe kompetencji są bliżej macierzy. Wyniki pokazały, że pomimo tego, że grupy umiejętności wchodzi w skład kompetencji, to jednak są bliżej powiązane ze sobą.

Wykres 4 przedstawia ilość skupień powiązania pomiędzy połączonymi grupami umiejętności oraz kompetencjami.



Wykres 4. Liczba skupień macierz odległości średniego powiązania pomiędzy zagregowanymi grupami umiejętności a kompetencjami. Źródło: Badania własne autorów.

Na dwa zarejestrowane skupienia zachodzące pomiędzy umiejętnościami poznawczo-komunikacyjnymi a umiejętnościami społeczno-moralnymi nie odnotowano łączenia żadnej z wymienionych umiejętności ze zmienną kompetencje.

Eksploracja utworzonych zmiennych na podstawie analizy skupień

Tabela 11

Statystyki opisowe zagregowanych zmiennych modele socjalizacji oraz umiejętności

zmiennie	Min	Max	M	Me	SD	SKE	K
model liberalny	12	30	21	21.06	3.99	-0.19	-0.23
model nadzorujący	10	30	19	19.42	4.27	0.13	-0.59
kompetencje młodzieży	6	39	26	24.74	7.39	-0.42	-0.38
społeczno-moralne	4	20	13	13.08	3.75	-0.16	-0.47
poznawczo-komunikacyjne	2	20	12	11.22	4.40	-0.08	-0.51

Adnotacja: Analizy przeprowadzono dla liczby obserwacji N=166.

Min – minimum, Max – maksimum, M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność, K – kurtoza.

Źródło: Badania własne autorów.

Średni wynik młodzieży uzyskany dla skumulowanego modelu liberalnego wyniósł $M=21.16$, mediana $Me=21$ i odchylenie standardowe $SD=3.99$. Rezultaty były w rozpiętości 28-punktowej w przedziale pomiędzy [12; 30]. Rozkład był lekko lewoskośny, platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. W modelu nadzorującym średni wynik uczniów w starszym wieku szkolnym to $M=19.42$, mediana $Me=19$ i odchylenie standardowe $SD=4.27$. Rezultaty były w rozpiętości 20-punktowej w przedziale pomiędzy [10; 30]. Rozkład wyników był bardzo lekko prawoskośny, platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. We wszystkich przypadkach SE (*standard error*) nie był większy od wartości skośności i kurtozy.

Porównanie wyników na poziomie średnich arytmetycznych wskazuje, że młodzież średnio w swoich domach spotyka się z modelem socjalizacji mającym skumulowane cechy modelu wzajemności i zupełnej swobody. Natomiast rzadziej uczniowie doświadczają w procesie socjalizacji takiego modelu, który jest konfliktowy oraz formujący postępowanie młodego człowieka (lepienie z gliny).

Umiejętności poznawczo-komunikacyjne młodzieży są ze średnią $M=11.22$, medianą $Me=12$ oraz odchyleniem standardowym $SD=4.40$. Rezultaty były w rozpiętości 18-punktowej w przedziale pomiędzy [2; 20]. Rozkład wyników był bardzo lekko lewoskośny, platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. Jeśli chodzi o umiejętności społeczno-moralne, uzyskana przez młodzież średnia to $M=13.08$, mediana $Me=13$ i odchylenie standardowe $SD=3.75$. Rezultaty były w rozpiętości 16-punktowej w przedziale pomiędzy [4; 20]. Rozkład był lekko lewoskośny, platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. We wszystkich przypadkach SE (*standard error*) nie był większy od wartości skośności i kurtozy.

Młodzież w starszym wieku szkolnym wykazuje wyższy poziom umiejętności społeczno-moralnych niż poznawczo-komunikacyjnych. Do takich wniosków można dojść po porównaniu średnich dla obydwu analizowanych par umiejętności.

Jeżeli chodzi o wynik ogólny kompetencji, którymi charakteryzuje się młodzież szkół podstawowych, średnia $M=24.74$, mediana $Me=26$, odchylenie standardowe $SD=7.39$. Wyniki były w rozpiętości 33-punktowej i znajdowały się pomiędzy [6; 39]. Rozkład był lewoskośny, platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji.

Po spełnieniu warunków wymaganych przy zastosowaniu modelu predykcji konkluzję tych rezultatów przedstawiono poniżej.

Model predykcji

Tabela 12

Podsumowanie modelu predykcji modeli socjalizacji ze zmienną zależną kompetencje młodzieży

R ²	F	df	p	Predyktory		
				model	β	
					wartość	p
0.066	5.760	2; 163	0.007	zupełnej swobody	0.160	0.042
				konfliktowy	-0.166	0.034

Adnotacja: R² – skorygowany R-kwadrat, F – wartość testu analizy wariancji, df – stopnie swobody, p – istotność, β – współczynnik standaryzowany.

Źródło: Badania własne autorów.

Model predykcji jest dobrze dopasowany do danych $F(2; 163)=5.760$, $p=0.004$, jest istotnie lepszy w przewidywaniu wariancji zmiennej kompetencje uczniów od średniej arytmetycznej. Proponowany model wyjaśnia około 7% zmienności kompetencji młodzieży ($R^2=0.066$). Predyktorami okazały się tylko dwa modele: zupełnej swobody, korelujący dodatnio ($\beta=0.160$; $p=0.042$) i konfliktowy, który ze zmienną zależną koreluje ujemnie ($\beta=-0.166$; $p=0.034$). Poziom kompetencji nastolatków wzrasta, jeżeli rodzice w procesie socjalizacji stosują wobec niego na wyższym poziomie model zupełnej swobody lub w relacjach socjalizacyjnych nie wykorzystują modelu konfliktowego. Tym wyższy jest poziom kompetencji, im wyższy jest stopień stosowania przez rodziców modelu zupełnej swobody i im niższy jest poziom relacji konfliktowych. Na podstawie wyników można wnioskować, że tej zależności możemy być pewni w 6.6% przypadków. W pozostałych 93.4% uwarunkowań poziom kompetencji młodzieży będzie zależał od innych czynników niż model socjalizacji zupełnej swobody albo konfliktowy stosowany przez rodziców.

Wnioski

Płeć i wiek rozwojowy dziecka w starszym wieku szkolnym w bardzo słaby sposób wyjaśnia stosowanie przez rodziców modeli socjalizacji. Z tego powodu można by hipotezę badawczą pierwszą uznać za potwierdzoną, należy dodać, że z małymi wyjątkami opisanymi poniżej.

Na podstawie analizy wyników badań należy wnioskować, że ze względu na płeć młodzieży w starszym wieku szkolnym rodzice nie różnicują wobec niej stosowania modelu zupełnej swobody i wzajemności. Istotnie różne podejścia do dziecka ze względu na jego płeć zaobserwowano w stosowaniu przez rodziców modelu lepienia z gliny i konfliktowego. Dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy doświadczają w domach tych dwóch typów socjalizacji. Model konfliktowy pojawia się częściej wraz z wiekiem badanych, im dziecko jest starsze, tym bardziej doświadczają tego typu socjalizacji. Analogiczną sytuację mamy w przypadku stosowania przez rodziców modelu lepienia z gliny, najrzadziej doświadczają go młodzież z klas szóstych, następnie rosnąco młodzież klas siódmych, a najwyższej wskazuje na ten typ socjalizacji młodzież z klas ósmych. Ze względu na średnie modelu zupełnej swobody uczniowie klasy siódmej wskazują na najniższe jego natężenie, nieco wyżej funkcjonowanie modelu w relacjach rodzicielskich ocenili uczniowie klasy ósmej, a najwyższej uczniowie klasy szóstej. Średnie dla modelu wzajemności wśród uczniów klas szóstej i siódmej są identyczne, nieco niższa średnia została zaobserwowana w przypadku ośmioklasistów.

Płeć nie różnicuje poszczególnych grup umiejętności, test t-Studenta w żadnym przypadku nie wskazał na istotność. Wnioski mogą być oparte jedynie na średnich. Dziewczęta charakteryzują się wyższą średnią dla umiejętności moralnych i społecznych niż chłopcy. Natomiast młodzi mężczyźni charakteryzują się wyższą średnią w przypadku umiejętności poznawczych i komunikacyjnych niż młode kobiety. Przy czym należy pamiętać, że we wszystkich przypadkach siła efektu pomiędzy wynikami jest bardzo mała.

Umiejętności poznawcze dla poszczególnych grup wiekowych nie różnią się od siebie istotnie statystycznie. Dla pozostałych trzech rodzajów umiejętności odnotowano różnice istotne statystycznie. Umiejętnościami komunikacyjnymi uczniowie klas szóstych posługują się w mniejszym zakresie niż ich starsi koledzy z klas siódmych i ósmych, dla tych ostatnich dwóch grup nie odnotowano istotnych różnic. Umiejętności społeczne i moralne są istotnie niższe w przypadku szósto- i siódmo-klasistów niż u ośmioklasistów. Wyniki dla zmiennej w klasach szóstej i siódmej są nieistotne statystycznie.

W konkluzji należy stwierdzić, że płeć nie różnicuje istotnie posiadanych umiejętności. W tym aspekcie należy potwierdzić hipotezę drugą. Natomiast należy przy-

jąc jej wersję alternatywną, gdy mowa jest o wieku rozwojowym, który istotnie różnicuje natężenie posiadanych umiejętności, z wyjątkiem umiejętności poznawczych. Uczniowie klas ósmych mają istotnie wyższy poziom umiejętności niż uczniowie klas siódmych i szóstych, przy braku różnic w umiejętnościach poznawczych. Wiek rozwojowy w sposób przeciętny wyjaśnia natężenie umiejętności komunikacyjnych, społecznych i moralnych.

Hipotezę badawczą trzecią i czwartą, postulującą, że poszczególne modele socjalizacji (lepienia z gliny, zupełnej swobody, wzajemności, konfliktowy) i rodzaje umiejętności (poznawcze, komunikacyjne, społeczne, moralne) korelują ze sobą istotnie statystycznie, należy potwierdzić. Wszystkie analizowane zmienne dotyczące modeli socjalizacji i umiejętności korelują ze sobą istotnie statystycznie dwustronnie na poziomie 0.01.

Kończymy wnioski na hipotezie głównej. Możemy stwierdzić, że należy ją przyjąć. Predyktorami przewidującymi wzrost kompetencji są dwa modele: zupełnej swobody i konfliktowy. Poziom kompetencji nastolatków wzrasta, jeżeli rodzice wobec dziecka w starszym wieku szkolnym w procesie socjalizacji stosują model zupełnej swobody lub w relacjach socjalizacyjnych nie wykorzystują modelu konfliktowego. Na podstawie wyników można wnioskować, że tej zależności możemy być pewni prawie w 7% przypadków.

Dyskusja

Odniesienie powyższych analiz do badań pojawiających się w literaturze będzie dość trudne z tego względu, że wyniki konceptualne dotyczące kompetencji zawsze pojawiają się w określonym kontekście badawczym. To sprawia, że zagadnienie kompetencji jest trudne, po pierwsze w eksplanacji, a po drugie – w prezentacji ich szerszej perspektywy. Z tego powodu interpretacje rozwoju kompetencji są omawiane różnie, w zależności od grupy docelowej. Wyniki przedstawione w raporcie dotyczą socjalizacji rodzicielskiej, która jak się spodziewano na podstawie opracowań D. Baumrind (1973), oddziałuje na wzrost kompetencji u dziecka. Jednak ta psycholog prowadziła swoje prace w nieco innym kontekście. Niniejsze badania przedstawiają dominację tych wzorców socjalizacji stosowanych przez rodziców, które dotyczą wyznaczników wzrostu kompetencji młodzieży w starszym wieku szkolnym.

Socjalizacja dokonuje się poprzez eksplorację relacji interpersonalnych w kontekście interioryzacji wzorców i wartości. Proces ten nie jest nigdy zaplanowany czy programowany. Jednak oddziaływania rodzicielskie mogą wpływać na kierunek socjalizacji poprzez wybór sposobów i środków oddziaływania (Macionis, Plummer, 2012) w zależności od płci i wieku dziecka (Schaffer, 2010). W tym znaczeniu

socjalizacja może być modelowana i optymalizowana. Znaczenie tego faktu dostrzeżono w powyższych wnioskach. Zaobserwowano, że rodzice wobec dziewcząt w starszym wieku szkolnym stosują model socjalizacji lepienia z gliny i konfliktowy w istotnie wyższym stopniu niż wobec chłopców oraz to, że model socjalizacji lepienia z gliny i konfliktowy pojawia się istotnie częściej, gdy rośnie wiek badanej młodzieży. Stosowanie modelu lepienia z gliny wobec dziewcząt może oznaczać, że dziewczęta poddawane są większej presji socjalizacyjnej ze względów kulturowych prezentujących określony obraz kobiecości. Natomiast socjalizacja konfliktowa może być tylko etapem przejściowym wynikającym z wieku adolescencji, który charakteryzuje się m.in. chęcią pokazania samodzielności i własnego zdania przez młode osoby, szczególnie wobec własnych rodziców. Pociuszające jest, że socjalizacja określana jako model wzajemności rośnie wraz z wiekiem badanych nastolatków, co może być jakimś pośrednim dowodem na powyższe twierdzenie, że socjalizacja konfliktowa jest tylko etapem przejściowym. Niemniej ta hipoteza jest tylko domniemaniem niewynikającym z badań. Modelu zupełnej swobody najmniej doświadczają siódmoklasiści, a najwięcej szóstoklasiści. Interesujące jest, że po siódmej klasie rodzice swoim dzieciom dają więcej swobody. Wygląda to tak, jakby siódma klasa była punktem krytycznym pomiędzy dzieciństwem a wchodzeniem w wiek dorastania. Wynik można by skonkludować tym, że rodzice są źródłem socjalizacji antycypacyjnej w kontekście przewidywania u młodzieży natężenia kompetencji i tym samym poszerzyć wyniki badań, których autorami są Kenneth J. Levine i Cynthia A. Hoffner (2006), o aspekt kompetencyjny stanowiący fundament przy wyborze zawodu. W odniesieniu do kompetencji należy podkreślić, że płeć nie różnicuje poszczególnych grup umiejętności, natomiast rzutuje na nie wiek rozwojowy, przy czym umiejętności poznawcze dla poszczególnych grup wiekowych nie różnią się od siebie istotnie statystycznie. Badania z tego zakresu wskazują na podobne wyniki (Williams, Hamm, 2018). Młodzież rozwija się i z czasem nabywa coraz większych kompetencji. Ciekawa wydaje się kwestia, w którym momencie rozwojowym dziecka w starszym wieku szkolnym następuje wzrost umiejętności poznawczych.

Model predykcji wskazał, że na podstawie stosowania socjalizacji o charakterze zupełnej swobody i niewykorzystywania socjalizacji typu konfliktowego możemy przewidywać wzrost kompetencji, jednak w bardzo małym stopniu – 7%. Przy uwzględnieniu 8% błędu maksymalnego wynikającego z doboru próby, może okazać się, że przedstawione wnioski są nieadekwatne. Dlatego badania należałoby powtórzyć na większej liczbie respondentów, a niniejszy raport potraktować jako pilotażowy. Stosowanie w socjalizacji modelu zupełnej swobody nie jest wystarczającym warunkiem do wychowania kompetentnych osób.

Bibliografia

- Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. W: A. Pick (red.), *Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 7* (ss. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between Confrontive and Coercive Kinds of Parental Power-Assertive Disciplinary Practices. *Human Development, 55*, 35-51. DOI: 10.1159/000337962.
- Bourdieu, P. (2009). *Rozum Praktyczny: O Teorii Działania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Freud, Z. (2004). *Wstęp do psychoanalizy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Furmanek, W. (1997). Kompetencje: Próba określenia pojęcia. *Edukacja ogólnotechniczna inaczej, 7*, 12-18.
- Hendryk, C. (2010). O zagubionych kompetencjach: Kompetencje moralne. *General and Professional Education, 1*, 121-142.
- Hoffman, M.L., Saltzstein, H.D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology, 5(1)*, 45-57. DOI: 10.1037/h0024189.
- Horowski, J. (2012). Sprawności czy kompetencje moralne? *Pedagogia Christiana, 1(29)*, 191-208. DOI: 10.12775/PCh.2012.011.
- Kowalik, S. (1994). Szkic o koncepcjach socjalizacji. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (ss. 277-291). Poznań – Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Levine, K.J., Hoffner, C.A. (2006). Adolescents' conceptions of work: What is learned from different sources during anticipatory socialization? *Journal of Adolescent Research, 21(6)*, 647-669. DOI: 10.1177/0743558406293963.
- Linton, R. (2000). *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ludwiczynski, A. (2002). Kryteria oceny pracy menedżera personalnego. W: H. Król (red.), *Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi* (ss. 283-299). Warszawa: Wydawnictwo WSPiZ.
- Macionis, J.J., Plummer, K. (2012). *Sociology: A Global Introduction*. New York: Pearson.
- Montessori, M. (1997). *Basic ideas of Montessori's educational theory*. Oxford: Clío Press.
- Neill, A.S., Lamb, A. (2009). *Summerhill School: A new view of childhood*. New York: St. Martin's Griffin.
- Pestalozzi, J.H. (1973). *Łabędzi śpiew*. Warszawa: Wydawnictwo Ossolineum.
- Przygoda, A. (2011). Mechanizmy socjalizacji w rodzinie. *Pedagogika rodziny, 1(1)*, 109-118.
- Pytka, L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna: Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Rousseau, J.J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*. Tom I-II. Warszawa: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny: Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer, H.R. (2010). *Psychologia rozwojowa: Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Shapiro, M.S. (1983). *Child's Garden: The Kindergarten Movement from Froebel to Dewey*. Pennsylvania: University Park.
- Sławiński, S. (1994). *Wychowanie do posłuszeństwa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Sullivan, H. (1972). *Personal Psychopathology*. New York: W. W. Norton.
- Sypniewska, B.A. (2009). Kompetencje a kwalifikacje i umiejętności. *Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae, 2(13)*, 83-90.

- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. DOI: 10.1037/h0040934.
- Williams, J.L., Hamm, J.V., (2018). Peer Group Ethnic Diversity and Social Competencies in Youth Attending Rural Middle Schools. *The Journal of Early Adolescence*, 38(6), 795-823. DOI: 10.1177/0272431617699945.