

ANNA CZYŻKOWSKA

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Studiów nad Rodziną

MARIA KL YM

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Instytut Psychologii

JAN CIECIUCH

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Instytut Psychologii

POLSKA ADAPTACJA KWESTIONARIUSZA INTERPERSONALNEGO KONTEKSTU RODZICIELSTWA (PASCQ). PRÓBA SYNTEZY KONSTRUKTÓW OPISUJĄCYCH RELACJE WYCHOWAWCZE I RODZICIELSKIE¹⁾

Streszczenie: W artykule zaprezentowano dwa badania poświęcone empirycznej weryfikacji modelu syntetyzującego różne konstrukty opisujące relacje rodzice–dzieci obecne w literaturze ostatnich dekad. Jest to model wymiarów rodzicielstwa zaprezentowany przez Ellen Skinner i współpracowników (2005). Na podstawie szeroko zakrojonego przeglądu literatury, model ten wyróżnia trzy pary konstruktyw: ciepło – odrzucenie, struktura – chaos oraz autonomia – przymus. Model Skinner i współpracowników (2005) miał w zamierzeniu być podstawą syntezy wielu różnych konstruktyw opisujących relacje rodzice–dzieci, dlatego też rozróżnialność wyróżnionych w nim konstruktyw jest sprawą kluczową. W tym artykule przeprowadziliśmy weryfikację modelu w Polsce. Pierwsze badanie zostało przeprowadzone w grupie 969 dorastających, a drugie w grupie 269 rodziców.

Okazało się, że model pomiarowy w grupie adolescentów jest dopasowany do danych, ale konstrukty są ze sobą skorelowane tak wysoko, że podważają zasadność ich wyróżniania. W grupie rodziców wysokie skorelowanie konstruktyw doprowadziło do niedopasowania modelu do danych. Oznacza to, że uzyskano w zasadzie jedynie ogólny pomiar jakości relacji rodzic–dzieci. W serii analiz *bi-factor* podjęto próbę określenia znaczenia czynników specyficznych, generowanych poza czynnikiem ogólnym. Próby te zakończyły się częściowym powodzeniem w grupie dorosłych, w której przygotowano krótką wersję kwestionariusza do pomiaru ciepła, struktury i autonomii.

Słowa kluczowe: postawy wychowawcze, style wychowawcze, wymiary rodzicielstwa, PASCQ.

Adres do korespondencji: anna.czyzkowska@uksw.edu.pl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8695-2381>; Maria Kłym ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6358-0020>; Jan Ciecuch ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2291-8301>.

¹⁾ Praca finansowana z grantu Narodowego Centrum Nauki 2014/13/B/HS6/03947.

WPROWADZENIE

W literaturze obecnych jest wiele konceptualizacji podstawowych wymiarów opisujących życie rodzinne i relacje między rodzicami a dziećmi. Ontogenetycznie pierwsze interakcje rodzic–dziecko (powstałe zaraz po urodzeniu dziecka) opisano w koncepcji wzorców przywiązania (Bowlby, 1969). Z kolei ontogenetycznie późniejsze relacje w rodzinie są opisywane m.in. z perspektywy wychowawczej (*parenting perspective*, Baumrind, 1971). Wyróżnia się w niej zwykle dwa konstrukty: postawy rodzicielskie (*parent attitude*), nazywane w polskiej literaturze również postawami wychowawczymi oraz style wychowawcze (*parenting styles*) i bada się ich znaczenie dla rozwoju dziecka.

W badaniach dotyczących rodzicielstwa, przeprowadzanych w ciągu kilku ostatnich dziesięcioleci powstało wiele typologii postaw i stylów, które Skinner (Skinner, Johnson, Snyder, 2005) proponuje ujednoczyć pojęciowo wokół trzech dwubiegowych wymiarów: ciepło versus wrogość (*warmth vs. hostility*), struktura versus chaos (*structure vs. chaos*) oraz autonomia versus przymus (*autonomy vs. coercion*). Artykuł poświęcono prezentacji tej koncepcji i wyróżnionych w niej konstruktywów, ich relacji do typologii postaw i stylów wychowawczych znanych w literaturze polskiej oraz sposobowi pomiaru konstruktywów wyróżnionych przez Skinner i współpracowników (2005).

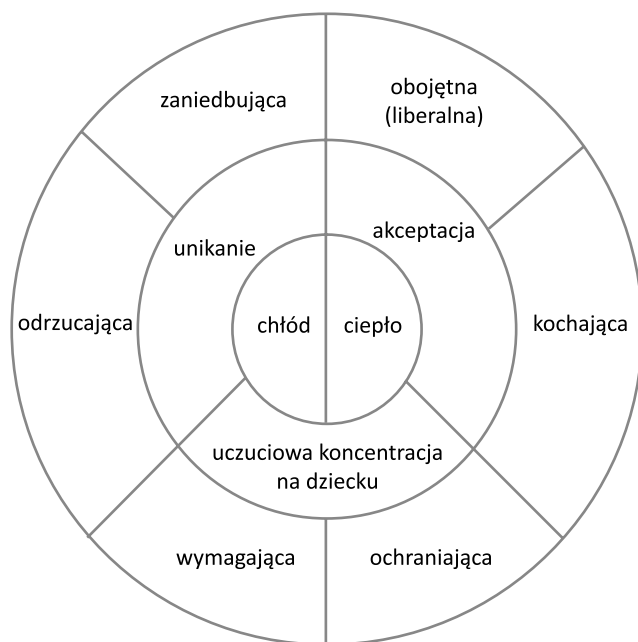
POSTAWY RODZICIELSKIE

Istota i uwarunkowania postaw rodzicielskich. Postawa rodzicielska jest definiowana w literaturze zwykle jako tendencja do zachowania się w pewien specyficzny sposób w stosunku do dziecka (Ziemska, 1973) lub zintegrowany zespół nastawień i sposobów postępowania wobec dziecka, zinternalizowany w toku życia jednostki i przejawiany w zachowaniu rodzica wobec dziecka (Szewczuk, 1998). Jest to szczególne zastosowanie pojęcia postawy, które jest obecne w wielu koncepcjach psychologicznych i definiowane jako „względnie stała skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowywania się człowieka do danego obiektu: przedmiotu, zdarzenia, idei, osoby” (Wojciszke, 2001, s. 78). W postawach wyróżnia się zwykle trzy komponenty: emocjonalny, poznawczy oraz behawioralny (Mika, 1982). Owe elementy wskazuje się również w postawie rodzicielskiej: (1) komponent poznawczy to interpretacja i ocena zachowania dziecka, swego rodzaju „pogląd na dziecko”; (2) komponent emocjonalny to stosunek emocjonalny do dziecka; (3) komponent behawioralny to zachowanie rodzica wobec dziecka (np. stosowanie kar i nagród).

W literaturze wyróżniane są zwykle cztery główne źródła postaw rodzicielskich: 1) dziedzictwo rodziny pochodzenia (kompetencje rodzicielskie kształtują się w dzieciństwie w zależności od rodzaju doświadczeń z własnymi rodzicami – dzieci rodziców stają się rodzicami dzieci); 2) specyficzne uwarunkowania rodziców (cechy osobowości i temperamentu rodzica, poczucie własnej wartości, emocjonalność, reaktywność, poziom inteligencji, elastyczność, system wartości); 3) specyficzne uwarunkowania dziecka (płeć, wiek, kolejność urodzenia, wygląd, inteligencja, temperament, nastrój, poziom aktywności, zasięg uwagi, intensywność reakcji, w jakim stopniu dane dziecko spełnia oczekiwania rodzica – świadome i nieświadome); oraz 4) jakość związku małżeńskiego (Płopa, 2008a).

Typologie postaw rodzicielskich. Pierwszą próbę typologii postaw rodzicielskich na użytek psychiatrów dziecięcych zaproponował Leo Kanner (1957), włączając do niej charakterystyczne jego zdaniem wypowiedzi matek i ich zachowanie oraz reakcje dziecka. Główne typy postaw rodzicielskich według Kanner'a to: akceptacja, jawne odrzucenie, perfekcjonizm, nadmierne chronienie.

Jedną z najbardziej rozbudowanych typologii jest propozycja Roe i Siegelmana (1963), oparta na analizie danych klinicznych. Zawiera jednaście postaw określających stosunek rodziców do dzieci (rys. 1). Podstawowymi, najbardziej ogólnymi postawami są chłód i ciepło w zachowaniu rodzicielskim (znajdują się one w centrum koła na rys. 1).

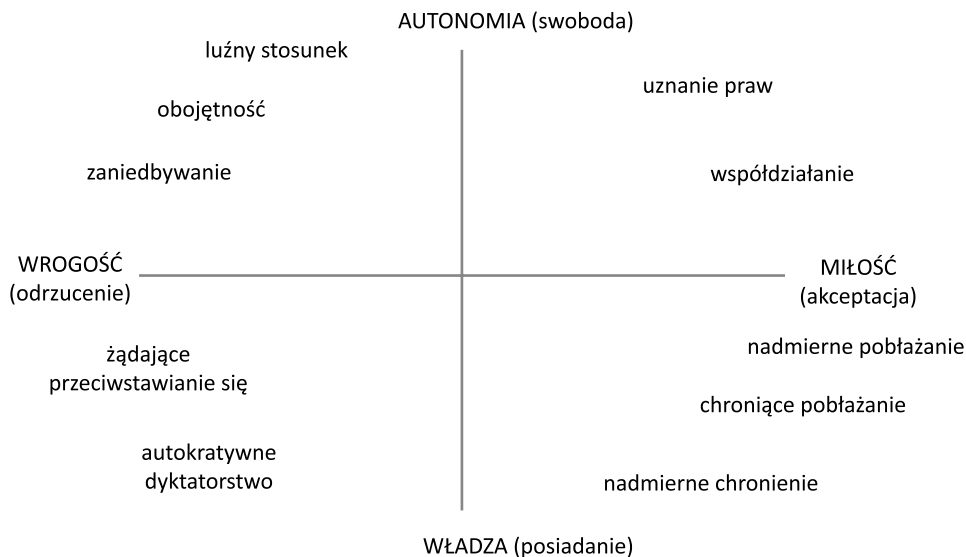


RYСУNEK 1. Model postaw rodzicielskich według Roe i Siegelmana (1963, s. 356)

Z postawą ciepła łączy się postawa akceptująca, która może przyjmować dwie odmiany: może być wyrazem miłości, silnego zaangażowania uczuciowego, bądź akceptacji bez pełnego zaangażowania emocjonalnego. Pierwszą z nich autorzy określają jako postawę kochającą, a drugą jako liberalną. Z kolei ogólna postawa chłodu może przybrać postać postawy unikającej, która z kolei ma dwie odmiany: postawę zaniedbującą bądź odrzucającą. Z ogólną postawą chłodu, jak również z ogólną postawą ciepła wiąże się postawa uczuciowej koncentracji na dziecku. Przy postawie ciepła uczuciowa koncentracja przybiera postać postawy nadmiernie chroniącej, natomiast przy postawie chłodu – postawa nadmiernej koncentracji, która wyraża się w postawie nadmiernie wymagającej. W rezultacie otrzymuje się sześć głównych postaw rodziców, będących wyrazem ich stosunku do dziecka. Są to postawy: liberalna, kochająca, nadmiernie chroniąca, nadmiernie wymagająca i odrzucająca oraz zaniedbująca.

Z innych typologii, które były często wykorzystywane w literaturze, warto wymienić także propozycje Earla S. Schaefera (1961), P.E. Slatra (1962) i Beckera (1964).

Schaefer (1961) za podstawowe wymiary uznał miłość vs. wrogość oraz autonomię vs. władzę. Swoj model stworzył na podstawie własnych materiałów empirycznych, by uporządkować pojęcia przedstawione przez wcześniejszych autorów. Postawy rodzicielskie umieścił na obwodzie koła uporządkowane w taki sposób, że obok siebie znajdują się postawy do siebie zbliżone, a po przeciwległej stronie – postawy przeciwne (zobrazowano to na rys. 2).



RYSUNEK 2. Model postaw rodzicielskich Schaefera (1961)

Slater (1962) w swojej typologii wyróżnił osiem typów postaw, opierając się na retrospektywnych relacjach dorosłych dzieci, opisujących zachowania rodziców. Autor zaproponował cztery pary biegunowo przeciwstawnych postaw: pobłażliwość vs. surowość, tolerancja vs. brak tolerancji, ciepło vs. chłód oraz uzależnianie vs. separowanie się. Z kolei Becker (1964) na podstawie uzyskanych przez siebie wyników badań empirycznych zaproponował trzy następujące, niezależne od siebie postawy: ciepło vs. wrogość, swoboda vs. ograniczanie, wychowanie spokojne vs. niespokojne (lękowe). Z połączenia poszczególnych wymiarów, które Becker (1964) przedstawiał jako trzy osie prostopadłe do siebie w trójwymiarowej przestrzeni, można stworzyć osiem kombinacji oznaczających typy/wzorce rodzicielskiego zachowania (*patterns of parental behavior*).

Typologie postaw rodzicielskich w literaturze polskiej. W Polsce powstały dwa główne modele postaw rodzicielskich – pierwszy to model Marii Ziemskiej, drugi (późniejszy) to model Mieczysława Płopy. Oba znane są jako typologie postaw wychowawczych.

Model Ziemskiej. Powstał z połączenia wspomnianych modeli: Kanner (1957), Schaefera (1961), Roe (1963) oraz doświadczeń klinicznych Ziemskiej (1973). Autorka wyróżnia w swym modelu osiem postaw, które mogą mieć konsekwencje dla rozwoju osobowości dziecka. Cztery z nich Ziemska (1973) nazwała postawami korzystnymi

(akceptacja, współdziałanie, rozumna swoboda, uznanie praw dziecka), a cztery – postawami niekorzystnymi (unikanie, odrzucenie, nadmierne korygowanie, nadmierne ochranianie). O postawie *akceptacji* można mówić wówczas, gdy rodzice akceptują dziecko takim, jakie ono jest, lubią je i czerpią satysfakcję z kontaktów z nim. Nie jest to jednak bezkrytyczne wielbienie dziecka. Rodzice nie tylko nagradzają dobre zachowania, ale i ganią za złe. *Współdziałanie* rodziców z dzieckiem dotyczy podejmowania wspólnie wszelkich aktywności. *Rozumna swoboda* polega na rozumieniu zmian, zachodzących w dziecku w miarę rozwoju, pozwalaniu mu na coraz większą samodzielność i na stopniowym zmniejszaniu kontroli nad jego zachowaniem. *Uznanie praw dziecka* polega na tym, że rodzice uznają prawa dziecka niezależnie od wieku i respektują je, nie uchylają się jednak od egzekwowania obowiązków. Jeśli obie strony szanują się i akceptują wzajemnie, dziecko dorasta w poczuciu bezpieczeństwa, ale wie też, że może zdobywać coraz większą samodzielność. Kolejną postawą jest *unikanie*, które zasadniczo wiąże się z brakiem zainteresowania dzieckiem i jego problemami. Chociaż rodzice zaspokajają potrzeby dziecka, to nie przejawiają większego zainteresowania jego życiem. *Odrzucenie* wiąże się z niechęcią w stosunku do dziecka. W skrajnych przypadkach rodzice znęcają się nad nim fizycznie i psychicznie. *Nadmierne korygowanie* wiąże się z koncentracją na dziecku i z tendencją do stałego poprawiania jego zachowania i wyglądu. Rodzice przejawiający tę postawę nie są nigdy zadowoleni z osiągnięć dziecka. Natomiast rodzice prezentujący postawę *nadmiernego ochraniania* starają się chronić dziecko przed każdą przeciwnością losu, nie dając mu szansy na prawidłowy rozwój autonomii, samodzielności.

Do pomiaru ośmiu postaw Ziemska (1973) skonstruowała *Kwestionariusz dla rodziców*. W wyniku obliczeń i analiz przeprowadzonych przy jego konstrukcji okazało się, że niektóre stwierdzenia różnicują wyłącznie matki, a niektóre wyłącznie ojców. Mimo że jest to wyraźna wada narzędzia, autorka pozostawiła taką wersję kwestionariusza, przez co do danej skali postaw wychowawczych u matek należą inne pozycje testowe niż u ojców. Co więcej niektóre stwierdzenia przynależą do danej skali dla obu płci, niektóre wyłącznie u matki/ojca, niektóre przynależą do danej skali u matki, a do żadnej u ojca lub do innej skali u ojca i do innej u matki. Ponadto dana podskala zawiera inną liczbę stwierdzeń dla matek, a inną dla ojców.

Model Plopy. Swoją typologię postaw rodzicielskich stworzył Mieczysław Płopa (2008a) na podstawie modeli Roe (1963) i Beckera (1964). Płopa wyróżnia pięć postaw, mierzonych za pomocą *Skali postaw rodzicielskich* (Płopa, 2008a) oraz *Kwestionariusza Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców* (2008b): akceptacja–odrzucenie, postawa nadmiernie wymagająca, postawa autonomii, postawa niekonsekwentna i postawa nadmiernie ochraniająca. Pierwsza postawa jest dwubiegunowa: *akceptacja* to klimat swobodnej wymiany myśli, partnerstwo, zaufanie, odpowiadanie na potrzeby dziecka, ciepło, bliskość, szacunek w stosunku do dziecka, natomiast *odrzucenie* to niereagowanie na potrzeby dziecka, chłód, negatywne reagowanie na próby nawiązania kontaktu podejmowane ze strony dziecka, zaspokajanie jedynie potrzeb fizycznych. Postawa *nadmiernie wymagająca* to sztywny model wychowania, brak zrozumienia dla potrzeb dziecka, narzucanie mu swojego zdania jako niepodważalnego, komunikacja na poziomie poleceń, zakazów, nakazów, nacisk na osiągnięcia, obowiązki i posłuszeństwo, perfekcjonizm. Postawa *autonomii* przejawia się w elastyczności rodzica, traktowaniu dziecka jak partnera, rozumieniu potrzeby prywatności, wspieraniu samodzielności, służeniu wsparciem w razie potrzeby, szacunku wobec poglądów i argumentów dziec-

ka, tolerancji wobec jego kontaktów pozarodzinnych. Postawa *niekonsekwentna* to taka, w której zmienność nastrojów rodzica dyktuje zmienność zachowań rodzica wobec dziecka, przenoszenie własnego samopoczucia i problemów osobistych na dziecko, na przemian zaangażowanie i akceptacja z wrogością, nerwowością, stosowanie kar zależy od nastroju rodzica. Postawa *nadmiernie ochraniająca* oznacza nadmierną troskę i opiekę, niezauważanie dorastania dziecka i zwiększania się jego możliwości radzenia sobie, w tej postawie autonomia dziecka budzi w rodzicach lęk i wyobrażają oni sobie funkcjonowanie dziecka w przyszłości jedynie opartego na ich wsparciu.

STYLE WYCHOWAWCZE

Postawy a style wychowawcze. Relacja między pojęciami „postawa wychowawcza” a „styl wychowawczy” nie jest jasna. Bez wątplenia jednak styl wychowawczy to pojęcie bardziej ogólne niż pojęcie postawy rodzicielskiej. Styl wychowawczy obejmuje cały zestaw charakterystycznych dla danego rodzica strategii rodzicielskich, zespół środków wychowawczych lub też wzorzec środków i metod oddziaływania na dzieci w danej rodzinie (Kuczkowski, 1991; Ziemska, 1973). W literaturze anglojęzycznej najczęściej cytowanym jest model stylów wychowawczych Diany Baumrind (1971), w polskiej literaturze najbardziej popularnym jest model Marii Ryś (2001).

Model Diany Baumrind. Jako pierwsza zaprezentowała klasyfikację czterech stylów wychowawczych: autorytarny, autorytatywny, odrzucający, przyzwalający (Baumrind, 1971). Umieszczone są one na dwóch wymiarach: akceptacji vs. odrzucenia (kolumny w tab. 1) oraz wymagań-kontroli vs. brak wymagań-kontroli (wiersze w tab. 1).

TABELA 1
Style wychowawcze wg Diany Baumrind (1971)

| | Akceptacja | Odrzucenie |
|-------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| Wymagania i kontrola | Styl autorytatywny/ demokratyczny | Styl autorytarny |
| Brak wymagań i kontroli | Styl przyzwalający | Styl zaniedbujący |

Autorytarny (autokratyczny) styl wychowawczy jest restrykcyjny, punitywny. Rodzice prezentujący ten styl wychowawczy wymagają od dziecka, aby podążało za ich nakazami, stawiają dziecku wymagania, sztywne granice, kontrolują dziecko, nie pozwalając na dyskusję, wymianę zdań czy poglądów między nimi a dzieckiem. Taki styl wychowawczy opiera się na surowości i sile oraz wiąże się z brakiem kompetencji społecznych nastolatka, lękiem przed porównaniami społecznymi, brakiem inicjowania aktywności i małymi umiejętnościami w zakresie komunikacji, niedojrzałością i agresywnością (Turner, Helms, 1999). Dzieci takich rodziców często w efekcie bezrefleksyjnie przyjmują poglądy, wybory, preferencje swoich rodziców jako własne. Prowadzi to do rozwoju i powstania tożsamości nabytej, przejętej przez dorastającego od rodziców, uniemożliwia osiągnięcie autonomii (Kimmel, Weiner, 1995).

Autorytatywny (demokratyczny) styl wychowawczy polega na uznaniu praw dziecka, współdziałaniu ze sobą wszystkich członków rodziny, którzy wzajemnie respektu-

ją swe prawa i wypełniają przyjęte zobowiązania. Przyjęcie w wychowaniu stylu demokratycznego prawie zawsze wiąże się z pełną akceptacją dzieci. Rodzice pozwalają dziecku na dyskusję, są wobec niego ciepłi, uczuciowi, zapewniają mu psychiczną oraz fizyczną opiekę i troskę. Taki styl wychowawczy wiąże się z dużymi kompetencjami społecznymi nastolatka, umiejętnościami polegania na sobie, odpowiedzialnym zachowaniem (Lamborn, Mounts, Steinberg, Dornbusch, 1991). Rodzice są wspierający, akceptujący i odpowiedzialni, ale niedominujący. Ich dzieci mogą kwestionować pewne zasady, podejmować niezależne działania, wiedząc, że mogą zawsze zwrócić się do rodziców po pomoc i radę. Steinberg (Coleman, Hendry, 2000) uważa, że na styl ten składają się trzy elementy: ciepło (miłość, akceptacja), struktura (zasady, jasne wymagania co do zachowania nastolatka) i wspieranie autonomii (zachęcanie nastolatka do budowania własnej indywidualności. Taki styl wychowawczy sprzyja rozwojowi u dorastającego dziecka tożsamości osiągniętej (Kimmel, Weiner, 1995). Osoba z tożsamością osiągniętą cechuje się dojrzałością emocjonalną, potrzebą decydowania o swojej przyszłości, zaufaniem do siebie, pozytywnym obrazem siebie, satysfakcją z możliwości kierowania własnym życiem i podejmowania decyzji.

Odrzucający (zaniedbujący) styl wychowawczy to styl, w którym rodzic nie angażuje się w życie dziecka, nie interesuje się nim, nie wie, co dziecko robi. Wiąże się to z brakiem kompetencji społecznych, nieradzeniem sobie z niezależnością oraz brakiem samokontroli nastolatka (Santrock, 2003).

Przyzwalający styl wychowawczy to styl, w którym rodzice są silnie związani ze swoimi dziećmi, ale mają wobec nich niewiele wymagań oraz nie sprawują nad nimi żadnej kontroli. Taki styl wychowawczy wiąże się z brakiem kompetencji społecznych, a szczególnie z brakiem samokontroli u nastolatka (Santrock, 2003). Rodzice uważają, że połączenie ciepłego zaangażowania z brakiem ograniczeń sprawi, że ich dzieci będą kreatywne, pewne siebie.

Model Marii Ryś. Style wychowania zaproponowane przez Marię Ryś (2001) na podstawie istniejących typologii są następujące: styl demokratyczny, autokratyczny, liberalny kochający i liberalny niekochający. *Styl demokratyczny* oznacza poszanowanie praw dziecka, zaufanie, życzliwość, wspólne planowanie i rozwiązywanie problemów, nienarzucanie swojego punktu widzenia, swobodną kontrolę, przedstawianie argumentów w dyskusji. *Styl autokratyczny* jest jego przeciwieństwem i oznacza: nieokazywanie dzieciom uczuć, nacisk na obowiązki i kary, krytykę zachowania dziecka, nacisk na osiągnięcia, kontrolę także relacji pozarodzinnych dziecka. *Styl liberalny* to pozostawianie dziecku swobody i możliwości pełnego decydowania o wszystkim, nieblokowanie jego aktywności, niestawianie wymagań, niestawianie się na pozycji autorytetu, zainteresowanie dzieckiem tylko na jego wyraźną prośbę. W *stylu liberalnym kochający* rodzice traktują dziecko z czułością, troską, bliskością, w stylu niekochającym rodzice są obojętni, chłodni, odrzucają dziecko.

POSTAWY I STYLE: W KIERUNKU SYNTEZY PO DEKADACH BADAŃ

We wcześniejszej literaturze zarówno anglojęzycznej, jak i polskojęzycznej (Roe, Siegelman, 1963; Schaefer, 1961; Ziemska, 1973) używano pojęcia postawy wychowawczej, później chętniej mówiono o stylu (Baumrind, 1973; Ryś, 2001). Powstawały różne modele, na podstawie których prowadzono liczne badania, ale dość rzadko po-

dejmowano próby syntezy: nie pojawiały się one ani na płaszczyźnie teoretycznej, ani empirycznej. W efekcie pojawiały się różnego rodzaju problemy, na które nie było odpowiedzi w literaturze. W szczególności nie jest jasne, czym różni się postawa od stylu wychowawczego? Czy rodzic wobec dziecka może przejawiać postawę zawierającą dwa przeciwstawne bieguny – np. postawę ciepła i wrogości jednocześnie? Gdyby trzymać się pojęcia trzyskładnikowej postawy (składającej się z komponentu poznawczego, emocjonalnego, behawioralnego), to powinna ona być względnie stała i nie może zawierać w sobie sprzecznych elementów pochodzących z przeciwieństw (np. ciepła i wrogości jednocześnie). Koncepcja stylów wychowawczych (Baumrind, 1971) mówi z kolei o łączeniu pewnych składników, konstruktów w zachowaniu rodzica w styl wychowania. Rozwiązanie problemów było utrudnione przez panującą w literaturze z zakresu psychologii wychowania mnogość terminów, oznaczających często w różny sposób te same konstrukty psychologiczne.

W odpowiedzi na te problemy typologii postaw wychowawczych Skinner (2005) postuluje, by odejść od pojęcia postaw wychowawczych i rozpatrywać je w kategoriach wymiarów rodzicielskich (*parenting dimensions*) definiowanych jako właściwości, czyli jakości, czy jeszcze inaczej mówiąc – schematy rodzicielstwa (*features, the qualities, the descriptive scheme of parenting*).

Model Skinner

Skinner opiera swój model wymiarów rodzicielskich na motywacyjnym modelu rozwoju (Connell, Wellborn, 1991; Deci, Ryan, 1985; Grolnick, Ryan, 1992; Skinner, Wellborn, 1994). W modelu tym wyróżnia się trzy główne potrzeby dziecka: potrzebę afiliacji (przynależności, bliskich relacji), potrzebę efektywności (kompetencji) i potrzebę autentyczności (autonomii). Potrzeby te mogą być wspierane przez odpowiednie postawy rodzicielskie. Przegląd literatury ostatnich kilku dekad doprowadził Skinner i współpracowników do wniosku, że ogromna liczba modeli i konstruktów może być zredukowana do zestawu kilku podstawowych jednobiegunowych konstruktów (wymiarów), które leżą u podłoża różnych złożonych wzorców wychowania. Skinner z zespołem wyróżnili sześć takich konstruktów, ułożonych w trzy pary. Ich definicje znajdują się w tabeli 2.

Skinner wraz z współpracownikami (2005) podważa jednobiegunowość wymiarów rodzicielstwa. Do tej pory większość badaczy uważała, że rodzic może być jednoznacznie określony np. na wymiarze ciepła–wrogości w taki sposób, że jeśli otrzymuje wysoki wynik na wymiarze ciepła, automatycznie musi to oznaczać niski wynik na wymiarze wrogości. Tymczasem rodzicielstwo to wiele sytuacji, interakcji z dzieckiem, reakcji rodzica, zachowań i postaw, często różnych w zmieniających się okolicznościach. Zatem jeden rodzic może przejawiać zarówno postawy wychowawcze, będące przejawem ciepła, jak i wrogości.

Gdy przyjmimy założenie o jednobiegunowości wymiarów rodzicielskich wtedy – według autorki – można wnioskować, że ich konstelacje stworzą style wychowawcze. W ten sposób model Skinner jest spójny z modelami stylów wychowawczych, np. tego stworzonego przez Baumrind (1971), w którym rodzic mógł mieć niski wynik na obydwu wymiarach, co konstytuowało inny styl wychowawczy niż rodzic z wysokim wynikiem na obydwu wymiarach. Gdyby z tej perspektywy spojrzeć także na model Roe i Siegelmana (Roe, 1963, rys. 1), to zawiera on właśnie niektóre podstawowe *wymiary* rodzicielstwa (ciepło, chłód, koncentracja na dziecku), których konstelacja two-

TABELA 2

Sześć jednobiegunowych wymiarów rodzicielstwa oraz ich przejawy (Skinner, Johnson, Snyder, 2005)

| Wymiary | Przejawy |
|--------------------|---|
| Ciepło | Wyrażanie miłości, uczuć, troski i radości; przejawia się w uznaniu okazywanym dziecku oraz emocjonalnej dostępności |
| Odrzucenie | Czynna niechęć, awersja i wrogość; przejawia się w szorstkim i ostrym stosunku rodzica wobec dziecka, a także drażliwości, nadreaktywności i dezaprobacie |
| Struktura | Uporządkowanie i jasne reguły; przejawia się w dostarczaniu informacji o ścieżkach prowadzących do osiągnięcia pożądanego rezultatu |
| Chaos | Zakłócenie i brak przejrzystości; przejawia się w niespójności rodzica, niekonsekwentności, nieprzewidywalności i bezwzględności |
| Wsparcie autonomii | Obdarowanie wolnością w wyrażaniu i działaniu; przejawia się w zachęcaniu dziecka do podejmowania własnych, szczerych preferencji i opinii oraz akceptacji i ich poszanowaniu |
| Przymus | Restrykcyjny, narzucający; przejawia się w autokratycznym zachowaniu rodzica z nadmierną kontrolą i wymaganiem ścisłego podporządkowania się |

rzy *styl* wychowawczy (choć zwany przez autorów postawą – zaniedbującą, odrzucającą, kochającą itp.). W ten sposób koncepcja Skinner jest także spójna z koncepcją stylów przywiązania – rodzic może mieć wysoki wynik na dwóch wymiarach (styl ambiwalentny przywiązania) lub niski wynik na dwóch wymiarach (styl unikający przywiązania). Dzięki temu zarówno koncepcja stylów wychowawczych, jak i wymiarów rodzicielskich, a także stylów przywiązania tworzy spójny obraz relacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem.

Model Skinner lepiej także wyjaśnia efekt, jaki postawa wychowawcza ma dla rozwoju dziecka. Jest spójny, w przeciwieństwie przykładowo do modelu Mieczysława Płopy (2008a, 2008b), który zawiera zarówno skale dwubiegunowe, jak i jednobiegunowe. Co więcej, model Skinner, bazując na sześciu najbardziej powszechnych wśród badaczy wymiarach rodzicielstwa, w swej jednobiegunowości pasuje także do modelu przywiązania czy modelu stylów rodzicielskich. Dopiero gdy przyjmiemy, że postawy rodzicielskie to jednobiegunowe wymiary, mogące łączyć się w diady, wtedy układa się to w całość z koncepcją stylów wychowawczych jako konstelacji tychże wymiarów.

PROBLEM BADAŃ WŁASNYCH

Przedstawione badania poświęcono polskiej adaptacji kwestionariusza do badania sześciu wymiarów rodzicielstwa wyróżnionych przez Skinner, Johnson i Snyder (2005). Kwestionariusz został nazwany przez autorów *Parents as Social Context Questionnaire* (PASCQ). Nazwę tę tłumaczymy jako *Kwestionariusz interpersonalnego kontekstu rodzicielstwa*, ale dla porównywalności z badaniami międzynarodowymi będziemy posługiwać się skrótem PASCQ (Addo, Aslund, Nilsson, 2017; Chew, Wang, 2013).

Szczególną uwagę przywiązujemy do struktury wyróżnionych konstruktów w modelu, który ma one być podsumowaniem wielu konstruktów opisujących relacje, postawy, style rodzicielskie, przy czym mają to być konstrukty od siebie niezależne.

Zaadaptowaliśmy dwie wersje kwestionariusza – wersję dla dorastających, opisujących swoje relacje z rodzicami, oraz dla rodziców, opisujących swoje relacje z dziećmi. W odniesieniu do obu wersji sformułowaliśmy dwie hipotezy: pierwsza z nich dotyczyła akceptowalnej spójności wewnętrznej, mierzonej wskaźnikiem alfa Cronbacha, a druga – akceptowalnego dopasowania sześcioczynnikowego modelu pomiarowego do danych.

METODA

Procedura i osoby badania

Przeprowadzono dwa badania. W badaniu pierwszym wzięło udział 969 dorastających (45% chłopców i 55% dziewcząt) w wieku od 10 do 19 lat ($M = 13,82$; $SD = 2,07$), oceniających swoich rodziców. W badaniu 2 wzięło udział 269 rodziców (82,5% matek) w wieku od 21 do 55 lat ($M = 39,73$; $SD = 6,00$) opisujących postawę w stosunku do swoich dzieci. Badania przeprowadzono na obszarze całej Polski w 2014 r, anonimowo, przy pomocy przeszkolonych pomocników badacza, rekrutowanych wśród studentów. W analizie danych użyto programu Mplus 7.

Narzędzie

PASCQ (*Parents as Social Context Questionnaire*), czyli *Kwestionariusz interpersonalnego kontekstu rodzicielstwa* został zastosowany w tych badaniach w dwóch wersjach. Wersja dla dzieci składa się z 24 itemów, po 4 na każdą ze skal, wymienionych w tabeli 2, a wersja dla rodziców z 32 itemów, z których od 4 do 6 itemów składa się na skalę z tabeli 2. Zadaniem badanych w obu wersjach jest określenie swojego stosunku do każdego stwierdzenia na 4-stopniowej skali (1 – zdecydowanie nieprawda, 2 – raczej nieprawda, 3 – raczej prawda, 4 – zdecydowanie prawda). Wszystkie pozycje testowe obu wersji zaprezentowano w części Wyniki, w tabelach 3 oraz 5, wraz z ładunkami czynnikowymi.

WYNIKI

Badanie 1

Uzyskano następujące wielkości alfy Cronbacha: Ciepło = 0,80; Struktura = 0,68; Autonomia = 0,76; Odrzucenie = 0,67; Chaos = 0,62; Przymus = 0,65. Wszystkie sześć skal charakteryzuje się zatem satysfakcjonującą spójnością, biorąc pod uwagę to, że na skalę składają się tylko 4 pozycje testowe, a wielkość alfy Cronbacha zależy również od liczby itemów. Przystąpiliśmy zatem do testowania struktury czynnikowej. Uzyskano następujące wskaźniki dopasowania do danych: $\chi^2 = 1308,76$ ($df = 237$, $p = 0,000$), $RMSEA = 0,068$ [0,065 – 0,072], $CFI = 0,934$. W tabeli 3 znajdują się pozycje testowe wraz z ich ładunkami czynnikowymi, natomiast w tabeli 4 korelacje między zmiennymi latentnymi mierzonymi za pomocą PASCQ.

TABELA 3

Eadunki czynnikowe w confirmacyjnej analizie czynnikowej itemów (PASCQ w wersji dla dorastających, N = 969 dorastających)

| | Ciepło | Struktura | Autonomia | Odrzucenie | Chaos | Przymus |
|--|--------|-----------|-----------|------------|-------|---------|
| 1. Moi rodzice dają mi odczuć, że mnie kochają | 0,78 | | | | | |
| 7. Moi rodzice lubią być ze mną | 0,81 | | | | | |
| 13. Moi rodzice zawsze cieszą się na mój widok | 0,82 | | | | | |
| 19. Moi rodzice uważają, że jestem kimś szczególnym | 0,76 | | | | | |
| 3. Gdy chcę coś zrobić, moi rodzice pokazują mi, jak to się robi | | 0,56 | | | | |
| 9. Gdy chcę zrozumieć, jak coś działa, moi rodzice tłumaczą mi to | | 0,72 | | | | |
| 15. Zawsze jeśli mam jakiś problem, moi rodzice pomagają mi znaleźć rozwiązanie | | 0,85 | | | | |
| 21. Moi rodzice wyjaśniają powody panujących u nas zasad rodzinnych | | 0,44 | | | | |
| 5. Moi rodzice mi ufają | | | 0,74 | | | |
| 11. Moi rodzice akceptują mnie takim, jakim jestem | | | 0,81 | | | |
| 17. Moi rodzice pozwalają mi robić to, co uważam za ważne | | | 0,60 | | | |
| 23. Moi rodzice starają się zrozumieć mój punkt widzenia | | | 0,76 | | | |
| 2. Czasami zastanawiam się, czy moi rodzice mnie lubią | | | | 0,49 | | |
| 8. Moi rodzice uważają, że zawsze im przeszkadzam | | | | 0,74 | | |
| 14. Moi rodzice sprawiają, że czuję się niechciany | | | | 0,88 | | |
| 20. Wszystko co robię, nie jest wystarczająco dobre dla moich rodziców | | | | 0,62 | | |
| 4. Gdy moi rodzice składają obietnicę, nie wiem, czy jej dotrzymają | | | | | 0,50 | |
| 10. Gdy moi rodzice mówią, że coś zrobią, to tak naprawdę czasami tego nie robią | | | | | 0,63 | |

| | Ciepło | Struktura | Autonomia | Odrzucenie | Chaos | Przymus |
|---|--------|-----------|-----------|------------|-------|---------|
| 16. Moi rodzice wciąż zmieniają obowiązujące mnie zasady | | | | | 0,50 | |
| 22. Moi rodzice wściekają się na mnie, nie ostrzegając mnie wcześniej | | | | | 0,73 | |
| 6. Moi rodzice zawsze mówią mi, co robić | | | | | | 0,18 |
| 12. Moi rodzice narzucają mi swoją wolę | | | | | | 0,68 |
| 18. Moi rodzice uważają, że istnieje tylko jeden dobry sposób postępowania – ich sposób | | | | | | 0,75 |
| 24. Moi rodzice na nic się nie zgadzają | | | | | | 0,76 |

TABELA 4
Korelacje między zmiennymi latentnymi mierzonymi przez PASCQ

| | Ciepło | Struktura | Autonomia | Odrzucenie | Chaos |
|------------|--------|-----------|-----------|------------|-------|
| Struktura | 0,88 | | | | |
| Autonomia | 0,92 | 0,85 | | | |
| Odrzucenie | -0,79 | -0,63 | -0,81 | | |
| Chaos | -0,62 | -0,60 | -0,71 | 0,91 | |
| Przymus | -0,62 | -0,48 | -0,80 | 0,89 | 0,86 |

Uzyskane dane zinterpretować można następująco:

1. Model pomiarowy jest dopasowany do danych bardzo dobrze (satysfakcjonujące wskaźniki dopasowania CFI i RMSEA) oraz istotne i wysokie ładunki (z wyjątkiem itemu 6) na przewidywany czynnik (por. tab. 3).
2. Zmienne mimo że rozróżnialne, są jednak wysoko skorelowane, co podważa trafność ich wyróżniania.

W takiej sytuacji przeprowadziliśmy analizę czynnikową *bi-factor*, która generuje jeden ogólny czynnik oraz czynniki specyficzne. Przeprowadzono szereg analiz, z rozwiązaniem 2-, 3- oraz 4-czynnikowym. W każdym rozwiązaniu zdecydowana większość itemów budowała czynnik ogólny z wyraźnie większym ładunkiem niż czynniki szczegółowe. W bardzo rzadkich przypadkach (np. 2 rozwiązaniu 3-czynnikowym były to dwa trzy pozycje testowe), niektóre pozycje testowe łączyły czynnik specyficzny wyższym ładunkiem niż czynnik ogólny, ale ładunki nie układały się w żaden teoretycznie uzasadniony wzorec.

W związku z tym można uznać, że percepcja postaw rodzicielskich przez dorastających jest dość zgeneralizowana. Dorastający przede wszystkim doświadczają zgeneralizowanej pozytywnej lub negatywnej jakości relacji.

Badanie 2

Uzyskano następujące wielkości alfy Cronbacha: Ciepło = 0,80; Struktura = 0,72; Autonomia = 0,73; Odrzucenie = 0,66; Chaos = 0,63; Przymus = 0,70. Wszystkie sześć skal charakteryzuje się zatem satysfakcjonującą spójnością wewnętrzną. Przystąpiliśmy zatem do testowania struktury czynnikowej. Okazało się jednak, że macierz nie jest zdefiniowana pozytywnie, co oznacza, że przynajmniej niektóre ze skal w modelu pomiarowym są nierozróżnialne. W takiej sytuacji przeprowadziliśmy analizę czynnikową bi-factor, która generuje jeden ogólny czynnik oraz czynniki specyficzne. Przeprowadzono szereg analiz, z rozwiązaniem 2-, 3- oraz 4-czynnikowym. Okazało się, że czynniki specyficzne najbardziej wyraźnie są generowane w rozwiązaniu 3-czynnikowym. Dla tego rozwiązania uzyskano następujące wskaźniki dopasowania do danych: $\chi^2 = 659,9$ ($df = 403$, $p = 0,000$); $RMSEA = 0,049$ [0,042 – 0,055]; $CFI = 950$. Właśnie to rozwiązanie zaprezentowane jest w tabeli 5.

Na podstawie kryterium wyższego ładunku na czynnik specyficzny niż ogólny lub względnie wysokiego ładunku na czynnik specyficzny, określono znaczenie czynników specyficznych oraz wybrano pozycje testowe o najwyższych ładunkach, tworzące spójną całość jako pozycje testowe do krótkiej wersji narzędzia. Czynnik pierwszy był zatem czynnikiem ogólnej jakości relacji rodzicielskiej, czynnik drugi to czynnik struktury, a trzeci czynnik to czynnik autonomii.

Ze względu na kryterium wyboru itemów w rozwiązaniu bi-factor, w którym czynnik ogólny zbiera wspólną wariancję, a czynniki specyficzne – wariancję szczególną, można oczekiwać, że model pomiarowy krótkiej wersji będzie dobrze dopasowany do danych, a przy tym wyeliminowane zostaną problemy dłuższej wersji, czyli zbyt wysokie skorelowanie mierzonych zmiennych. Okazało się, że taki model jest rzeczywiście bardzo dobrze dopasowany do danych, ponieważ uzyskał następujące wskaźniki: $\chi^2 = 44,27$ ($df = 24$, $p = 0,01$); $RMSEA = 0,056$ [0,029 – 0,082]; $CFI = 981$. W tabeli 6 zaprezentowano ładunki czynnikowe oraz korelacje między trzema wymiarami: ogólnej jakości (ciepła), struktury i autonomii.

TABELA 5

Ładunki czynnikowe w analizie czynnikowej bi-factor (PASCQ w wersji dla rodziców, $N = 269$ rodziców)

| | Czynnik ogólny/ Ciepło | Struktura | Autonomia |
|--|---------------------------|-------------|-------------|
| 1. Wiem wiele o tym, co dzieje się z moim dzieckiem | 0,64 | 0,19 | 0,10 |
| 2. Niezbyt dobrze rozumiem moje dziecko | -0,59 | -0,06 | -0,03 |
| 3. Jasno określam, co się stanie, jeśli dziecko nie będzie przestrzegało naszych wspólnych reguł | 0,40 | 0,64 | -0,05 |
| 4. Pozwalam, aby mojemu dziecku uchodziły na sucho rzeczy, które nie powinny | -0,31 | -0,45 | 0,25 |
| 5. Zachęcam moje dziecko do wyrażania swoich uczuć nawet, jeśli trudno mi je przyjąć | 0,58 | -0,05 | 0,51 |
| 6. Moje dziecko ciągle ze mną walczy | -0,67 | 0,10 | 0,10 |
| 7. Naprawdę wiem, co myśli i czuje moje dziecko | 0,65 | 0,09 | 0,06 |
| 8. Czasami ciężko jest lubić moje dziecko | -0,67 | 0,21 | 0,01 |
| 9. Jasno przedstawiam dziecku swoje wymagania | 0,39 | 0,70 | 0,02 |

| | Czynnik ogólny/ Ciepło | Struktura | Autonomia |
|--|------------------------------|-------------|-------------|
| 10. Gdy moje dziecko wpada w kłopoty, moja reakcja jest trudna do przewidzenia | -0,52 | -0,11 | 0,07 |
| 11. Zachęcam moje dziecko do wyrażania swoich opinii nawet wtedy, gdy się z nimi nie zgadzam | 0,55 | -0,05 | 0,57 |
| 12. Aby dziecko coś zrobiło, muszę na nie krzyknąć | -0,59 | 0,17 | 0,06 |
| 13. Wspólnie z dzieckiem robimy różne niezwykłe rzeczy | 0,57 | 0,11 | 0,06 |
| 14. Czasami czuję, że potrzeby mojego dziecka są dla mnie ciężarem | -0,62 | -0,01 | 0,20 |
| 15. Wymierzając dziecku karę, zawsze wyjaśniam dlaczego to robię | 0,57 | 0,32 | 0,27 |
| 16. Moje dziecko chyba nie wie, czego od niego oczekuję | -0,67 | -0,01 | 0,10 |
| 17. Ufam mojemu dziecku | 0,72 | -0,17 | 0,23 |
| 18. Nie pozwalam mojemu dziecku, aby samo decydowało o zbyt wielu rzeczach | -0,30 | 0,41 | -0,02 |
| 19. Mam czas, aby porozmawiać z dzieckiem o tym, co dla niego ważne | 0,71 | 0,17 | 0,03 |
| 20. Moje dziecko potrzebuje więcej czasu ode mnie, niż jestem w stanie mu dać | -0,40 | 0,02 | 0,44 |
| 21. Oczekuję, że moje dziecko będzie przestrzegać naszych zasad rodzinnych | 0,32 | 0,52 | 0,20 |
| 22. Często zmieniam zasady panujące w domu | -0,50 | -0,30 | 0,17 |
| 23. Zachęcam moje dziecko, aby było wierne sobie | 0,45 | 0,03 | 0,37 |
| 24. Czasami czuję, że muszę zmuszać swoje dziecko do pewnych rzeczy | -0,55 | 0,25 | 0,36 |
| 25. Zawsze potrafię znaleźć czas dla swojego dziecka | 0,69 | 0,15 | -0,15 |
| 26. Czasami czuję, że nie potrafię być z moim dzieckiem, gdy ono mnie potrzebuje | -0,59 | 0,00 | 0,23 |
| 27. Jeśli coś dziecku obiecuję, dotrzymuję słowa | 0,44 | 0,07 | 0,05 |
| 28. Potrafię wściec się na moje dziecko bez ostrzeżenia | -0,60 | 0,17 | 0,29 |
| 29. Oczekuję, że moje dziecko będzie mówiło to, co naprawdę myśli | 0,47 | 0,06 | 0,30 |
| 30. Walczę z moim dzieckiem o władzę | -0,68 | 0,12 | 0,06 |
| 31. Jestem zadowolony z relacji, jaką mam ze swoim dzieckiem | 0,81 | 0,02 | -0,2 |
| 32. Jeśli moje dziecko ma problem, pomagam mu znaleźć rozwiązanie | 0,73 | 0,10 | 0,38 |

Adnotacja. Klucz wersji oryginalnej: Ciepło = średnia 1, 7, 13, 19, 25, 31; Odrzucenie = średnia 2, 8, 14, 20, 26; Struktura = średnia 3, 9, 15, 21, 27, 32; Chaos = średnia 4, 10, 16, 22, 28; Autonomia = średnia 5, 11, 17, 23, 29; Przymus = średnia 6, 12, 18, 24, 30.

Pogrubienie – wybrane pozycje testowe do krótkiej wersji ze względu na wyższy ładunek w czynniku specyficznym niż ogólnym; pogubienie i kursywa – wybrane pozycje testowe do krótkiej wersji ze względu na wysoki ładunek w czynniku specyficznym oraz uzasadnienie teoretyczne; pogrubienie i podkreślenie – wybrane pozycje testowe do krótkiej wersji dla czynnika pierwszego ze względu na wysokość ładunków oraz uzasadnienie teoretyczne

TABELA 6
 Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej krótkiej wersji PASCQ dla rodziców, skonstruowanej na podstawie analizy bi-factor (por. tab. 5)

| | Ciepło | Struktura | Autonomia |
|---|--------|-----------|-----------|
| 7. Naprawdę wiem, co myśli i czuje moje dziecko | 0,66 | | |
| 19. Mam czas, aby porozmawiać z dzieckiem o tym, co dla niego ważne | 0,75 | | |
| 31. Jestem zadowolony z relacji, jaką mam ze swoim dzieckiem | 0,72 | | |
| 3. Jasno określłam, co się stanie, jeśli dziecko nie będzie przestrzegało naszych wspólnych reguł | | 0,77 | |
| 9. Jasno przedstawiam dziecku swoje wymagania | | 0,82 | |
| 21. Oczekuję, że moje dziecko będzie przestrzegać naszych zasad rodzinnych | | 0,63 | |
| 5. Zachęcam moje dziecko do wyrażania swoich uczuć nawet, jeśli trudno mi je przyjąć | | | 0,83 |
| 11. Zachęcam moje dziecko do wyrażania swoich opinii nawet wtedy, gdy się z nimi nie zgadzam | | | 0,80 |
| 23. Zachęcam moje dziecko, aby było wierne sobie | | | 0,61 |

Zmienne były skorelowane w znacznie mniejszym stopniu: Ciepło–Autonomia = 0,71; Ciepło–Struktura = 0,60; Autonomia–Struktura = 0,41. Można zatem uznać, że oczekiwanie polepszenia modelu dla krótkiej wersji zostało zrealizowane.

DYSKUSJA WYNIKÓW

W literaturze jest wiele konstruktów opisujących relacje między rodzicami i dziećmi (por. ich przegląd w: Skinner, Johnson, Snyder, 2005). Badacze (Barber, 2005; Soenens, Vansteenkiste, 2010) coraz częściej zwracają uwagę na problem dotyczący pomiaru oraz konceptualizacji podstawowych wymiarów opisujących szczegółowe aspekty relacji rodzice–dzieci. W takiej sytuacji cenne są próby syntezy i rekonceptualizacji istniejących wymiarów. Jedną z nich podjęła Skinner ze współpracownikami (2005), proponując na podstawie szeroko zakrojonego przeglądu literatury sześć konstruktów, które byłyby syntezą wielu wcześniejszych modeli. Na poziomie teoretycznym propozycja ta jest nie tylko pożyteczna i ambitna, ale też – jak się wydaje – uzasadniona. Trzy dymensje – ciepło vs. odrzucenie, struktura vs. chaos oraz autonomia vs. przymus wydają się rzeczywiście dobrze opisywać zróżnicowanie relacji oraz umożliwiają zlokalizowanie w tej sieci również wiele innych wcześniejszych modeli i konstruktów. Konstrukcja modelu, który byłby syntezą dotychczasowej wiedzy na temat relacji rodzicielskich i wychowawczych dawałby szansę na kumulację wiedzy użytecznej naukowo i praktycznie, i mogłaby dać nowy impet następnym badaniom. Narzędzia pomiaru skonstruowane na podstawie tego modelu mogłoby być użyteczne zarówno do badań naukowych, jak i praktyki diagnostycznej.

Próbie podjętą przez Skinner i współpracowników (2005) ocenić należy jako udaną połowicznie. Na poziomie teoretycznym rzeczywiście wydaje się zasadna, ale na poziomie operacjonalizacji nie zakończyła się takim sukcesem, jakiego można by ocze-

kiwać. Problem polega na niedostatecznej rozróżnialności konstruktyw, mierzonych za pomocą skonstruowanego narzędzia PASCQ.

Pojawia się wątpliwość, czy dotyczy to polskiej wersji narzędzia, czy również oryginalnej. Na to pytanie w sposób zupełnie pewny odpowiedzieć nie możemy, ale pewne elementy uzyskanych przez nas wyników sugerują, że problem dotyczy nie tylko polskiej wersji. Konstrukty były bowiem skorelowane dość wysoko również w oryginalnych badaniach Skinner i współpracowników (2005), którzy zastosowali analizy statystyczne wykazujące lepsze dopasowanie cząstkowych modeli rozróżniających dwa czynniki (np. ciepło–odrzućenie) niż modeli unifikujących takie przeciwstawne konstrukty. W naszych badaniach zastosowaliśmy inną procedurę – testowaliśmy cały model, analizując zarówno wskaźniki dopasowania, ładunki czynnikowe, jak i skorelowanie zmiennych. Okazało się, że nawet jeśli wskaźniki dopasowania są akceptowalne, to zmienne skorelowane są tak wysoko, że trudno mówić o ich rozróżnialności.

Pojawia się zatem pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy. Według nas są one dwojakiego rodzaju: teoretyczne oraz operacjonalizacyjne. Pierwszy powód, teoretyczny, polega na tym, że odrzućenie, chaos oraz przymus już na poziomie teoretycznym zostały zdefiniowane zbyt negatywnie. Konsekwencją tego było ich wzajemne wysokie skorelowanie pozytywne i wynikające z owej opozycji – wysokie skorelowanie negatywne z pozytywnymi biegunami (ciepło, struktura, autonomia). W przyszłych badaniach warto zrekonceptualizować oba bieguny w taki sposób, aby wydobyć z nich to, co jest charakterystyczne w danej relacji, ale również pozytywne, nie tylko negatywne. Drugim powodem problematyczności rozróżnienia konstruktyw były sformułowania itemów, które nie łagodziły negatywnego znaczenia konstruktyw, ale je nawet wzmacniały, nasilając tendencję do nierozróżnialności konstruktyw.

Na zakończenie warto jednak dodać, że krótka wersja kwestionariusza spełnia w lepszym stopniu kryteria rozróżnialności konstruktyw, zatem może być stosowana, przynajmniej w okresie przejściowym, gdy nie powstanie jakiś doskonalszy model, który uniknie problemów właściwych dla modelu przyjętego w tej pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Addo, R., Aslund, C., Nilsson, K. (2017). A psychometric evaluation of the Parents as Social Context Questionnaire (PASCQ), Swedish version. *European Psychiatry*, 41, 120.
- Barber, B.K., Stoltz, H., Olsen, J.A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70, 1–137.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1–103.
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. W: M.L. Hoffman, L.W. Hoffman (red.), *Review of child development research* (t. 1, s. 169–208). New York: Russell Sage Foundation.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. London: Penguin Books.
- Chew, C.W.E., Wang, J.C.K. (2013). Parents as social context in youth sport: A validation of the PASCQ with adolescent Singapore athletes. *International Sports Studies*, 35(2), 34–46.
- Coleman, J.C., Hendry, L.B. (2000). *The nature of adolescence*. London, New York: Routledge.
- Connell, J.P., Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. W: M. Gunnar, L.A. Sroufe (red.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in development*

- (s. 43–77). Chicago: University of Chicago Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gray, M.R., Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and Family*, 61, 574–587.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1992). Parental resources and the developing child in school. W: M.E. Procidano, C.B.F. Fisher (red.), *Contemporary families: A handbook for school professionals* (s. 275–291). New York: Teachers College Press.
- Kanner, L. (1957). *Child psychiatry*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Kimmel, D.C., Weiner, J.B. (1995). *Adolescence: A developmental Transition*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kuczkowski, S. (1991). *Przyjacielskie spotkania wychowawcze: na podstawie publikacji Ch. Schaefera oraz R. Tauscha i A.M. Tausch*. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Lamborn, S., Mounts, N.S., Steinberg, L., Dornbusch, S.N. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049–1065.
- Mika, S. (1982). *Psychologia społeczna*. Warszawa: PWN.
- Plopa, M. (2008a). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Impuls.
- Plopa, M. (2008b). *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Impuls.
- Roe, A., Siegelman, M. (1963). A parent-child relations questionnaire. *Child Development*, 4, 355–369.
- Ryś, M. (2001). *Systemy rodzinne*. Warszawa: CMPPP.
- Santrock, J.W. (2003). *Adolescence*. London: McGraw-Hill.
- Schaefer, E.S. (1961). Converging Conceptual Models for Maternal Behavior and for Child Behavior. W: J.C. Glidewell (red.), *Parental attitudes and child behavior*. Springfield.
- Sears, W., Sears, M. (2001). *The attachment parenting book*. Little Brown & Co, Inc.
- Skinner, E., Johnson, S., Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 2, 175–235.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. W: D. Featherman, R. Lerner, M. Perlmutter (red.), *Life-span development and behavior* (s. 91–133). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Slater, P.E. (1962). Parental behavior and the personality of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 102, 5–68.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74–99.
- Szewczuk, W. (1998). *Encyklopedia psychologii*. Wydawnictwo: Fundacja Innowacja.
- Turner, J.S., Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
- Wojciszke, B. (2001). Postawy i ich zmiana. W: J. Strelau (red.), *Psychologia* (t. 3, s. 80–106). Gdańsk: GWP.
- Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

POLISH ADAPTATION OF THE PARENTS AS SOCIAL CONTEXT QUESTIONNAIRE (PASCQ). TOWARDS A SYNTHESIS OF PARENTAL RELATIONSHIP MODELS

Abstract: The article presents two experiments validating the dimensional model of parenting by Skinner, Johnson, and Snyder (2005). This model synthesizes various constructs related to parent-child relations from the recent literature. On the basis of a broad literature review, this model distinguishes three conceptual dimensions: warmth – rejection, structure – chaos, and autonomy support – coercion. Skinner et al. (2005)'s model was intended to integrate a number of theoretical constructs of parent-child relations. Thus, the distinguishability of its constituent parts is key. The following article describes a validation of the model in Poland. The first study was carried out on a sample of 969 adolescents, and the second – on a sample of 269 parents. In the adolescent sample,

the measurement model achieved a good fit to data, but the individual constructs were highly intercorrelated, which weakened the rationale for distinguishing them. In the parent sample, high correlations between the constructs led to a poor fit to data. Thus, only a general measure of parent-child relation quality was obtained. A bi-factor analysis was also ran to determine the role of specific factors generated alongside the general factor. The validation was a partial success in the parent sample, for which a short version of the questionnaire measuring warmth, structure, and autonomy support was developed.

Keywords: parent attitudes, parenting styles, parenting dimensions, PASCQ.