

05

Sytuacyjne
rodzicielstwo –
koncepcja i metoda
badania

Elżbieta Hornowska

**Sytuacyjne rodzicielstwo –
koncepcja i metoda badania**

Elżbieta Hornowska

**Sytuacyjne rodzicielstwo –
koncepcja i metoda badania**



Poznań 2021

WPIK Open Access 05

Copyright by:
Elżbieta Hornowska

Copyright by:
Wydawnictwo Rys

Redaktor naukowy WPIK Open Access:
dr hab. Aleksandra Piłarska, prof. UAM

Recenzja:
dr hab. Bogusława Lachowska, prof. KUL

Koncepcja okładki:
Wydział Psychologii i Kognitywistyki UAM

Korekta i redakcja:
Sebastian Surendra



Wydanie I
Poznań 2021

ISBN 978-83-66666-56-6

DOI 10.48226/978-83-66666-56-6

Wydanie:



Wydawnictwo Rys
ul. Kolejowa 41
62-070 Dąbrówka
tel. 600 44 55 80

e-mail: tomasz.paluszynski@wydawnictworys.com
www.wydawnictworys.com

Spis treści

Przedmowa.....	7
Wstęp	9
1. Koncepcja sytuacyjnego zarządzania jako źródło idei sytuacyjnego rodzicielstwa.....	11
2. Koncepcja sytuacyjnego rodzicielstwa	16
2.1. Podstawowe pojęcia	17
2.1.1. Rodzicielskie zachowania dyrektywne i wspierające	17
2.1.2. Gotowość dziecka do realizacji zadania	19
2.2. Style rodzicielskie.....	22
2.2.1. Prowadzenie.....	23
2.2.2. Wyjaśnianie.....	24
2.2.3. Zachęcanie	25
2.2.4. Obserwowanie	25
2.3. Dopasowanie stylu rodzicielskiego do poziomu gotowości dziecka.....	26
2.4. Efektywność i elastyczność stylów rodzicielskich	28
2.5. Dynamika stylów rodzicielskich: cykl rozwojowy i cykl regresywny.....	30
2.6. Bycie konsekwentnym rodzicem	31
3. Sytuacyjne rodzicielstwo – metoda badania	32
3.1. Konstrukcja <i>Kwestionariusza stylów rodzicielskich</i>	32
3.2. Ocena i interpretacja wyników	42
4. Sytuacyjne rodzicielstwo – wybrane wyniki badań	43
4.1. Płeć, wiek oraz wykształcenie rodziców a efektywność rodzicielska	44
4.2. Temperament rodziców jako korelat efektywności rodzicielskiej	49
4.3. Strategie radzenia sobie ze stresem jako korelaty efektywności rodzicielskiej.....	54
4.4. Sytuacyjne rodzicielstwo w relacjach matek dzieci w wieku od 2 do 4 lat	56
4.5. Sytuacyjne rodzicielstwo w relacjach matek dzieci w wieku od 3 do 25 lat.....	62
4.6. Sytuacyjne rodzicielstwo w relacjach matek dzieci z niepełnosprawnościami.....	68
Zakończenie	81
Literatura cytowana	85

Przedmowa

Nie ma wątpliwości, że model życia rodziny ulega gwałtownym zmianom. Zmienia się poziom zaangażowania rodziców w proces wychowania (często wymuszony sytuacją ekonomiczną), zmienia się rola matki i ojca, wzrasta liczba rodziców samotnie wychowujących dzieci. Nie zmienia to faktu, że to rodzina właśnie jest dla dziecka ważnym, najbardziej naturalnym, a w szczególności pierwszym środowiskiem rozwojowym i wychowawczym. Dlatego też zainteresowanie koncepcjami sposobu realizacji ról rodzicielskich nie maleje i nie maleje liczba pytań dotyczących tego, od czego zależą praktyki wychowawcze rodziców, czym się oni kierują, reagując w określony sposób w sytuacjach problemowych.

Cel tej publikacji stanowi przybliżenie koncepcji sytuacyjnego rodzicielstwa Herseya i Blancharda (1978; zob. też: Hersey, Campbell, 1999) w jej klasycznej postaci. Wybór jest nieprzypadkowy. Moje zainteresowania problematyką skutecznego zarządzania skierowały mnie w stronę nurtu sytuacyjnego, w którym inaczej niż to jest w większości podejść nie wartościuje się zachowań menedżerów, a podkreśla się, że każde działanie może być dobre – musi być ono jedynie zastosowane do odpowiedniej sytuacji. Reguła „to zależy” zyskuje w tym nurcie zupełnie inne znaczenie – to nie wyraz braku umiejętności podejmowania decyzji czy stanowczości, a zdawanie sobie sprawy z wielości uwarunkowań procesu zarządzania.

Droga od zainteresowania skutecznym zarządzaniem do zainteresowania skutecznym rodzicielstwem była już prosta. Jeżeli bowiem skorzystać z metafory, że rodzicielstwo to specyficzny rodzaj zarządzania, to odwołanie się do ujęcia sytuacyjnego wydaje się jak najbardziej uzasadnione. Także Hersey i Blanchard traktowali swoją koncepcję jako uniwersalną i dobrze opisującą wszelkie sytuacje, w których mamy do czynienia z zarządzaniem zespołami ludzkimi. Obszar rodzicielstwa był im szczególnie bliski – razem byli rodzicami ośmiorga dzieci. Jak napisali we wstępie do swojej głównej publikacji poświęconej zastosowaniu swojej koncepcji w obszarze rodzicielstwa:

sami uznaliśmy to podejście za pomocne w naszej własnej roli jako rodziców. [...] Nie chcemy doradzać lub udzielać odpowiedzi na konkretne pytania. Chcemy zaproponować ramy, które mogą pomóc rodzicom zrozumieć i wypracować rozwiązania dla niezliczonych problemów, przed którymi stajemy dzisiaj jako rodzice w świecie zmian. (Hersey, Blanchard, 1978, s. 1)

Koncepcja sytuacyjnego rodzicielstwa nie jest nowa. Od opublikowania podstawowej publikacji (Hersey, Blanchard, 1978) minęło już ponad 40 lat. Jednak główna idea, czyli położenie nacisku na gotowość dziecka do realizacji działania i dostosowywanie do niej zachowań rodzicielskich, a nie przekonywanie rodziców o tym, że istnieją generalne „dobre”, a nawet „najlepsze” style wychowawcze, wydaje się zdecydowanie warta propagowania.

Opisane tu wyniki badań nad modelem sytuacyjnego rodzicielstwa zostały zebrane przez studentów piszących pod moją opieką prace magisterskie w Poznaniu, Warszawie i we Wrocławiu na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. Prac tych powstało bardzo dużo i nie jest rzeczą możliwą przywołanie ich w komplecie. Nie zmienia to faktu, że wszystkim studentom zaangażowanym w ten projekt pragnę serdecznie podziękować za zainteresowanie, dzielenie się refleksją i podzielenie przekonania, że model sytuacyjnego rodzicielstwa Herseya i Blancharda stanowi interesującą alternatywę dla dominujących w psychologii koncepcji postaw rodzicielskich i stylów wychowawczych.

Elżbieta Hornowska

Wstęp

Suzan O’Leary (1995, s. 11) powiedziała kiedyś, że „jeśli rodzice, aby zapobiec nieodpowiedniemu zachowaniu dzieci, używają nieskutecznych strategii, mówimy, że popełniają błędy wychowawcze”. Problem w tym, że kategoria braku skuteczności jest niejasna i o ile nie zostanie klarownie zdefiniowana, sama jest nieskuteczna jako wyjaśniająca niepowodzenia rodzicielskie.

W tym kontekście model sytuacyjnego rodzicielstwa sformułowany przez Herseya i Blancharda (1978) i rozwijany potem przez Herseya i Cambella (1999) wydaje się szczególnie interesującą propozycją. Akcentowanie konieczności dostrzegania zmienności strategii stosowanych przez rodziców w zależności od sytuacji i podnoszenie znaczenia umiejętności oszacowania przez rodziców dojrzałości własnych dzieci do podjęcia danego rodzaju aktywności zmienia perspektywę myślenia o tym, czym jest skuteczność rodzicielska.

Zdaniem autorów, rodzicielstwo jest tak naprawdę formą przywództwa. „Zawsze, gdy ktoś próbuje wpłynąć na zachowanie innej osoby lub grupy, czy to w domu, sąsiedztwie, szkole czy biurze, ma miejsce przywództwo. Tak więc przywództwo jest procesem wywierania wpływu, w który każdy angażuje się w takim czy w innym zakresie” (Hersey, Blanchard, 1978, s. 5). I nie chodzi w tym procesie o odnośnienie sukcesu (bo sukces dotyczy jednej ze stron relacji – rodzica lub dziecka, menedżera lub pracownika), a o jego efektywność. Efektywne rodzicielstwo to takie, w którym rodzice nie podkreślają swojej władzy, a budują je na szacunku i zaufaniu w relacjach z dziećmi; to bycie wrażliwymi i rozumiejącymi rodzicami pomagającymi w rozwoju niezależnych, zmotywowanych dzieci, które potrafią kierować własnym życiem; to także umiejętność modyfikowania podejścia do wychowania dzieci w sposób, który umożliwia zaspokajanie indywidualnych potrzeb każdego z nich oraz uwzględnia wymagania sytuacji, w której znajduje się rodzina.

Czy zatem tak złożony obszar, jakim jest rodzicielstwo, da się wbudować w stosunkowo prosty model? Herseyowi i Blanchardowi ten zabieg udało się nadspodziewanie dobrze. Zaproponowana przez

nich koncepcja rodzicielstwa sytuacyjnego bazuje na dwóch podstawowych wymiarach opisujących zachowania rodziców: dyrektywnych i wspierających. Uwzględnienie ponadto poziomu gotowości dziecka do realizacji zadania pozwala wyodrębnić podstawowe kategorie sytuacji, z jakimi stykają się rodzice w relacjach z dziećmi i dostosować do tych sytuacji optymalne rodzaje zachowań rodziców.

Wypracowana w ramach koncepcji metoda, czyli *PARENT-Self Questionnaire*, jest metodą samoopisowego oszacowania przez rodziców własnych zachowań wobec dzieci. Nie jest to metoda w sensie psychometrycznym (nigdy też nie była tak pomyślana oraz tak konstruowana). To raczej wystandaryzowany wywiad pozwalający rodzicom na wskazanie swoich typowych zachowań w sytuacjach problemowych z dziećmi. Sytuacje zostały dobrane tak, by ujmowały różny poziom gotowości dziecka do realizacji zadania, zaś zachowania rodziców zostały z kolei opisane tak, aby odpowiadały teoretycznie zdefiniowanym czterem stylom rodzicielskim: prowadzenie (*guiding*), wyjaśnianie (*explaining*), zachęcanie (*encouraging*) oraz obserwowanie (*observing*).

W pierwszej części pracy przedstawiony zostanie model sytuacyjnego rodzicielstwa (oraz krótko jego korzenie – tj. model sytuacyjnego przywództwa), zaś w części drugiej omówiona zostanie metoda oraz przytoczone będą wyniki wybranych badań nad tym modelem.

1. Koncepcja sytuacyjnego zarządzania jako źródło idei sytuacyjnego rodzicielstwa

W roku 1969 Paul Hersey i Ken Blanchard zaproponowali sytuacyjny model przywództwa, wprowadzając nowy sposób myślenia o zarządzaniu. Istotą tego modelu było przyjęcie założenia, że nie ma jednego, dobrego stylu zarządzania, a podstawową sytuacyjną determinantą zachowania lidera jest odpowiedni do zadania poziom dojrzałości pracowników¹. Skuteczne przywództwo zostało powiązane z zadaniami, a za odnoszących sukcesy liderów zaczęto uważać tych, którzy dostosowywali swój styl funkcjonowania do gotowości pracowników do podjęcia się realizacji zadania (Hersey, Blanchard, 1977). Podkreślano procesualny charakter zarządzania i krytykowano traktowanie go jako zbioru epizodycznych działań (Hersey, Blanchard, Natemeyer, 1979).

Zgodnie z tą koncepcją, w zależności od charakteru, złożoności i trudności sytuacji, lider może przejawiać takie same lub różne zachowania, czyli style (Hersey, Blanchard, 1997). Przywództwo sytuacyjne oznacza zatem wybór najbardziej odpowiedniego stylu zarządzania w danej sytuacji, a jego istotą jest umiejętność dostrzegania wymiarów sytuacji wymagających określonego stylu (Burian, Maffei, Burian, Pieffer, 2014).

Każdy styl (tj. sposób oddziaływania lidera na podwładnych) jest kombinacją dwóch charakterystyk: nastawienia na zadanie i nastawienia na relacje. Nastawienie na zadanie oznacza wszelkie działania ukierunkowane na osiągnięcie celu. Zadaniowo zorientowany lider ma umiejęt-

¹ Termin *odpowiedni do zadania poziom dojrzałości (task relevant maturity level)* został wprowadzony w początkowych pracach Herseya i Blancharda w latach 70. XX wieku (Graeff, 1997, s. 154). Pod koniec lat 70. badacze rozstali się i stworzony przez nich pierwotny model *Life-Cycle Theory of Leadership* przekształcił się w dwa nieco rozbieżne modele. Blanchard zdecydował się nazwać swoją wersję modelu *The Situational Leadership II Model*, wprowadzając nieco inną terminologię i nadając nieco inne znaczenie stosowanym przez siebie terminom (Blanchard, Zigarmi, Zigarmi, 1985). Pojęcie *gotowości do działania (performance readiness level – R)* stosowane przez Herseya zastąpił pojęciem *poziomu rozwoju (developmental level – D)*; por. Hersey, Blanchard, Johnson, 2008; Meier, 2016). W tej pracy będę odwoływać się do modelu stworzonego przez obu autorów, starając się w przypisach wskazać na najważniejsze zmiany wprowadzone później przez Blancharda.

ność określania i definiowania ról członków grupy; wskazuje zadania oraz wyjaśnia, w jaki sposób zadanie ma zostać wykonane (Hersey, Blanchard, 1982). Nastawienie na relacje oznacza natomiast wszelkie zachowania zmierzające do budowania właściwych relacji między członkami zespołu. Lider relacyjny utrzymuje kontakt z członkami grupy, dostarcza wsparcia i wzmocnień ułatwiających wykonywanie zadań (Hersey, Blanchard, 1982). Aby zespół pracował efektywnie, lider powinien dobrać zakres zadaniowości i relacyjności odpowiednio do trudności realizowanego przez ten zespół zadania.

Prosta kombinacja tych dwóch wymiarów nie jest jednak wystarczająca, aby zarządzanie było efektywne. Efektywność (*effectiveness*) zarządzania zależy bowiem od poziomu gotowości pracowników do podjęcia pracy (Hersey, Blanchard, 1996, 1982; zob. też: Thompson, Vecchio, 2009). Poziom gotowości do działania (*performance readiness level*) stanowi zatem wyznacznik optymalnego stylu zarządzania.

Kluczowymi elementami poziomu gotowości jest z jednej strony doświadczenie zawodowe, wiedza fachowa, uzdolnienia (czyli zdolności – *abilities*), zaś z drugiej chęć do pracy (*willingness*)². Te dwie kategorie obejmują jednak coś więcej, to także zdolność i chęć pracowników do podjęcia odpowiedzialności za kierowanie własnym zachowaniem. Te wyznaczniki poziomu rozwoju powinny być jednak rozpatrywane tylko w odniesieniu do konkretnego zadania do wykonania (Hersey, Blanchard, 1993, s. 3). Im wyższy poziom gotowości pracowników, tym bardziej styl zarządzania powinien być nastawiony na relacje, a mniej na zadanie.

Kolejne poziomy gotowości do działania autorzy charakteryzują następująco (Blanchard, Zigarmi, Nelson, 1993; Hersey, Blanchard, 1982)³:

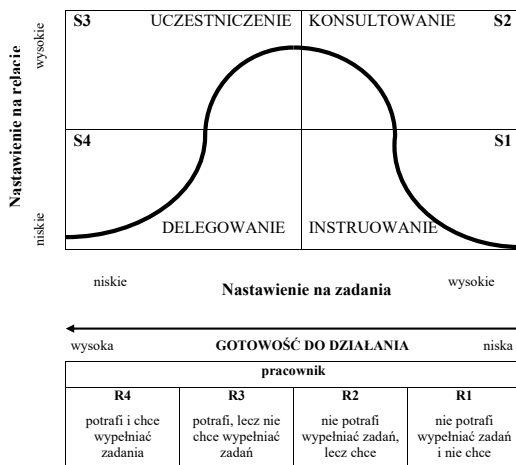
- R1 – pracownik nie potrafi realizować zadań i nie chce;
- R2 – pracownik nie potrafi realizować zadań, lecz chce;
- R3 – pracownik potrafi, lecz nie chce realizować zadań;
- R4 – pracownik potrafi i chce realizować zadania.

² Blanchard posługiwał się odpowiednio terminami: *kompetencje (competences)* i *zaangażowanie (commitment)* – por. Blanchard, Zigarmi, Nelson (1993, s. 27).

³ W wersji Blancharda poziomy rozwoju pracowników (*developmental levels*) były określane następująco (Blanchard, Zigarmi, Nelson, 1993, s. 27):

D1 – niskie kompetencje i wysokie zaangażowanie: pracownik jest niezdolny do samodzielnego wykonania zadania (niskie kompetencje) lecz pomimo

W zależności od nasilenia wymiaru nastawienie na zadania i nastawienie na relacje autorzy wyróżniają cztery potencjalne style zarządzania (Hersey, Blanchard, 1982): instruowanie (*telling*), konsultowanie (*consulting*), uczestniczenie (*participation*) oraz delegowanie (*delegating*)⁴. Uwzględniając wymiar gotowości do działania, można je graficznie zilustrować następująco – por. rysunek 1.



Rysunek 1. Style zarządzania według Herseya i Blancharda (na podstawie: Hersey, Blanchard, 1974, 1982).

tego bardzo zmotywowany do jego wykonania. Często niskie kompetencje są wynikiem braku doświadczenia. Zazwyczaj dotyczy to młodych pracowników;

D2 – niskie lub przeciętne kompetencje i niskie zaangażowanie: pracownik nie potrafi samodzielnie wykonać zadania, co sprawia, że unika zaangażowania się w jego wykonanie;

D3 – przeciętne lub wysokie kompetencje i niskie zaangażowanie: pracownik mimo wystarczających kompetencji nie ma wiary we własne siły lub jest znudzony zadaniem;

D4 – wysokie kompetencje i wysokie zaangażowanie; pracownik, z którym dobrze się współpracuje.

⁴ W modelu Blancharda zmieniły się też nazwy poszczególnych stylów zarządzania. Autor chciał w ten sposób podkreślić, że „zarządzanie jest bardziej funkcją tego, co robi się z ludźmi, a nie, co robi się ludziom” (Blanchard, Zigarmi, Nelson, 1993, s. 25). I tak: kierowanie (*directing*) zastąpiło instruowanie (*telling*), techniki coachingowe (*coaching*) zastąpiły konsultowanie (*consulting*), zaś wspieranie (*supporting*) – uczestniczenie (*participating*). W przypadku stylu delegującego pozostawiono jego nazwę bez zmian.

Cztery style zarządzania w koncepcji Herseya i Blancharda (1969, 1974, 1982) można krótko scharakteryzować następująco:

- a) *instruowanie* (styl wysoko zadaniowy – mało relacyjny) to styl sprawdzający się w sytuacji, gdy pracownicy mają niskie kompetencje, są niepewni i unikają odpowiedzialności. Jego istotą jest wyznaczanie jasnych celów i zadań do wykonania, informowanie o oczekiwaniach, kontrolowanie podejmowanych działań, egzekwowanie podejmowanych decyzji oraz jednostronne komunikowanie się;
- b) *konsultowanie* (styl wysoko zadaniowy – wysoko relacyjny) to styl optymalny w sytuacji kierowania pracownikami o niskich kompetencjach, ale chętnych do podejmowania zadań i odpowiedzialności. To połączenie zachowań o charakterze dyrektywnym i wspierającym, służące wzmocnieniu poziomu zaangażowania pracowników. Pojawiające się problemy są rozwiązywane wspólnie z pracownikami, wspólnie też szuka się nowych rozwiązań;
- c) *uczestniczenie* (styl nisko zadaniowy – wysoko relacyjny) to styl, którego cechą charakterystyczną jest zmniejszanie nacisku na zadania przy jednoczesnym większym zaangażowaniu się w budowanie relacji z pracownikami. Pracownicy mają większe kompetencje, jednak często są niepewni, co wpływa na ich stopień zaangażowania w realizowane zadania. Komunikowanie się ma charakter dwustronny, a przełożony zachęca pracowników do wykorzystywania posiadanych kompetencji i udziela emocjonowanego wsparcia;
- d) *delegowanie* (styl nisko zadaniowy – mało relacyjny) – to styl sprawdzający się wtedy, gdy zespół pracowników składa się z osób kompetentnych i zaangażowanych w wykonywane zadania. Jego istotą jest przekazywanie przez przywódcę swoich uprawnień w ręce zespołu. Przywódca jedynie identyfikuje problem, nie wywiera presji i nie ingeruje, a zespół sam ustala zadania i cele do osiągnięcia oraz sam decyduje o sposobach ich realizacji.

Wraz ze wzrostem poziomu gotowości pracowników do wykonania konkretnych zadań lider powinien zacząć ograniczać zachowania związane z takimi zadaniami i zwiększać zachowania o charakterze relacyjnym aż do momentu, gdy pracownicy osiągną umiarkowany poziom gotowości. Wtedy można przyjąć, że mają oni nie tylko kompetencje, by wykonać zadanie, ale że również będą zaangażowani (Hersey, Blanchard, 1969, 1974, 1982).

Każdy pracownik przechodzi przez cztery etapy rozwoju (por. rysunek 1), a lider powinien dostosowywać styl zarządzania do fazy rozwoju (gotowości do działania) pracowników. W pierwszej fazie, gdy pracownicy są jeszcze niedoświadczeni, o niskiej gotowości do działania, najlepsza jest orientacja na zadania (instruowanie). Gdy pracownicy poznali i zaakceptowali zakres swoich obowiązków, nadal ważne są zachowania zadaniowe lidera, gdyż ich poziom gotowości do angażowania się w realizację określonych zadań jest niski (konsultowanie). Wraz z rosnącą motywacją pracowników do przejmowania odpowiedzialności za realizację zadań znaczenia nabierają zachowania lidera nastawione na relacje (uczestniczenie). Wreszcie, wraz ze zwiększaniem się zarówno kompetencji pracowników, jak i ich chęci do ponoszenia odpowiedzialności za realizowane zadania, najważniejsze stają się zachowania lidera nastawione na relacje (delegowanie; Hersey, Blanchard, 1974, 1993).

Gotowość pracowników do działania kształtuje się dynamicznie, a kolejne etapy nie muszą następować kolejno po sobie. Wielość czynników w sytuacji pracy sprawia, że pracownicy wielokrotnie mogą znaleźć się na każdym etapie, prowadząc swoistą wędrówkę, raz idąc naprzód, a raz wracając. Co więcej, ten sam pracownik może – realizując różne zadania – jednocześnie znaleźć się na dwóch różnych etapach gotowości do działania. Zdaniem Herseya i Blancharda (1982, 1993), tylko działający sytuacyjnie lider jest w stanie tę dynamikę uchwycić i zareagować optymalnie do sytuacji.

Efektywność lidera zależy zatem od tego, jak dostosowuje on swój styl przewodzenia do sytuacji, w której działa. „Tym samym każdy styl może być efektywny lub nieefektywny, a czynnikiem, który decyduje o efektywności, nie jest konkretne zachowanie lidera, ale adekwatność tego zachowania do okoliczności” (Hersey, Blanchard, 1974, s. 27). Czasami zatem lider musi być autokratyczny, a czasami działać demokratycznie, czasami kłaść nacisk na zadania, a czasami na relacje, czasami silnie kontrolować grupę, a czasami przekazywać zadania pracownikom. Efektywny lider w zależności od stawianego pracownikowi zadania będzie funkcjonować inaczej wobec tej samej osoby.

I na koniec tej krótkiej charakterystyki koncepcji sytuacyjnego przywództwa warto jako podsumowanie przytoczyć to, co Hersey powiedział o swojej koncepcji w rozmowie z Schermerhornem Jr. (1997):

Sytuacyjne przywództwo polega na byciu skutecznym jako lider. To dopasowanie zachowań przywódcy (zachowań, których się używa, próbując wpłynąć na kogoś innego) do potrzeb jednostki lub grupy, z którymi się pracuje. To kombinacja zachowań dyrektywnych i wspierających, dobieranych odpowiednio do gotowości innych do wykonania określonego zadania. (s. 7)

2. Koncepcja sytuacyjnego rodzicielstwa

Choć zaproponowana przez Herseya i Blancharda teoria sytuacyjnego przywództwa była mocno krytykowana za słabe podbudowanie teoretyczne i niewielkie wsparcie empiryczne⁵ (Graeff, 1997; Nahavandi, 1997), to bardzo szybko zaczęła być wykorzystywana w wielu dziedzinach życia społecznego, nie tylko w zarządzaniu, ale również w biznesie (Cairns, 1996), marketingu (Butler Jr., Reese, 1991; Taylor, Reed, 1995), nauczaniu (Meier, 2016; Raza, Sikandar, 2018), sporcie (Case, 1984), wojskowości (Vecchio, 2006; Waddell, 1994) czy w sytuacji prowadzenia grup terapeutycznych (Bedford, Gehlert, 2013; Kivlighan Jr., 1997). Powodem tak szerokiego jej wykorzystywania był użyteczny aparat pojęciowy, pozwalający na trafny opis wielu sytuacji praktycznych.

Szczególnie ciekawe okazało się jej wykorzystanie w obszarze rodzicielstwa. Odwołując się do głównej idei teorii sytuacyjnego przywództwa Herseya i Blancharda, stawiano następujące pytania: „W jaki sposób sytuacja, w której znajdują się rodzice wpływa na ich sposób zachowania się wobec dzieci?”, „W jakich okolicznościach bardziej efektywnymi zachowaniami rodzicielskimi są te nastawione na zadania, a w jakich te nastawione na relacje?”, „Czy można mówić o stylach rodzicielskich analogicznie do stylów zarządzania?”, „Czy pojęcie efektywności zarządzania ma swój odpowiednik na poziomie wychowania?”. Na te i inne pytania starali się odpowiedzieć zarówno Hersey i Blanchard (1978; zob. też: Hersey, Campbell, 1999), jak i inni badacze zainteresowani tą problematyką (np. Hicks, 2008; McNown Johnson, 1998).

⁵ Jedną z bardziej interesujących prac w tym obszarze była praca Hambletona i Gumperta (1982).

2.1. Podstawowe pojęcia

Teoria sytuacyjnego rodzicielstwa (*situational parenting* – Hersey, Blanchard, 1978; Hersey, Campbell, 1999), podobnie jak jej pierwowzór, czyli teoria sytuacyjnego przywództwa, odwołuje się do trzech pojęć opisujących zachowania rodziców: zachowań skoncentrowanych na zadaniu (nazywanych dyrektywnymi – *directive behavior*), zachowań skoncentrowanych na budowaniu relacji z dzieckiem (nazywanych zachowaniami wspierającymi – *supportive behavior*) oraz poziomu gotowości dziecka do wykonania zadania (*child readiness level*).

Koncentracja na zadaniu to stopień, w jakim rodzice angażują się w wyznaczanie obowiązków i zakresu odpowiedzialności dziecka. Obejmuje wskazywanie tego, kto ma wykonać określone czynności, obowiązki lub zadania, w jaki sposób mają być one wykonane, kiedy i gdzie. Komunikacja z dzieckiem ma charakter jednostronny i polega na przekazywaniu mu informacji ważnych z punktu widzenia wykonania zadania. Koncentracja na relacjach to dostarczanie emocjonalnego wsparcia dziecku w konkretnej sytuacji. Rodzice umieją i chcą wysłuchać dziecko, stosując odpowiednie wzmocnienia i perswazję zachęcają go do aktywności oraz pomagają mu w rozwoju. Komunikacja ma tu charakter dwustronny i obejmuje słuchanie i wspieranie. Z kolei gotowość (dojrzałość) dziecka to chęci i zdolności dziecka do wzięcia odpowiedzialności za własne zachowanie. Dzieci, podobnie jak pracownicy, przejawiają różne stopnie dojrzałości zależnie od specyfiki zadania czy celu, jaki rodzic chce osiągnąć, zlecając to zadanie (Hersey, Blanchard, 1978).

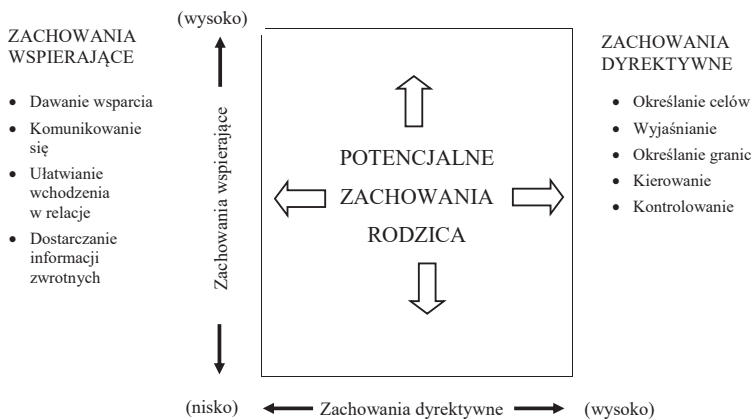
2.1.1. Rodzicielskie zachowania dyrektywne i wspierające

Zdaniem Herseya i Blancharda (1978; zob. też: Hersey, Campbell, 1999), zachowania rodziców wobec dzieci można opisywać na wiele różnych sposobów. Jednak gdy chcemy mówić o efektywności wychowania, to warto je podzielić na dwie następujące kategorie: zachowania dyrektywne (zadaniowe) i zachowania wspierające (por. rysunek 2). Zachowania dyrektywne obejmują określanie ról, ustalanie tego, co, jak, gdzie i kiedy ma zostać zrobione i kto ma to zrobić. Na zachowania

wspierające natomiast składa się dwustronne komunikowanie, słuchanie, ułatwianie funkcjonowania w danej sytuacji, wspieranie emocjonalne.

Każde z tych zachowań może oczywiście przejawiać się w mniejszym lub większym stopniu. Można jednak wyróżnić cztery podstawowe ich kombinacje (Hersey, Blanchard, 1978; Hersey, Campbell, 1999):

- a) dużo zachowań dyrektywnych (zadaniowych) i mało zachowań wspierających – to rodzic decyduje o tym, co, kto, kiedy i jak ma wykonać;
- b) dużo zachowań dyrektywnych i dużo zachowań wspierających – rodzic wyjaśnia dziecku powody wykonania zadania, dając mu możliwość zadawania pytań;
- c) mało zachowań dyrektywnych i dużo zachowań wspierających – rodzic i dziecko wzajemnie komunikują sobie swoje potrzeby, angażują się w komunikację dwustronną, słuchają, wspierają emocjonalnie;
- d) mało zachowań dyrektywnych i mało zachowań wspierających – rodzic występuje raczej w roli obserwatora, rzadziej chwali.



Rysunek 2. Zachowania dyrektywne i wspierające rodziców (na podstawie: Hersey, Campbell, 1999, s. 19).

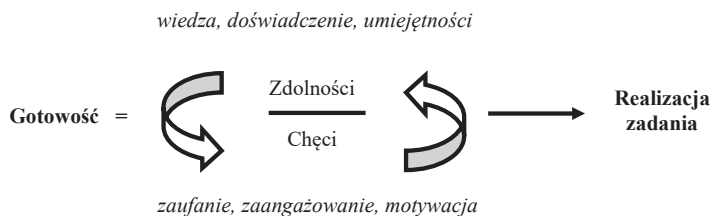
Rzeczywiste zachowania rodziców są oczywiście bardziej zróżnicowane. Niektórzy rodzice raczej kierują aktywnością swoich dzieci,

pilnując, by zlecone przez nich zadania zostały wykonane. Inni starają się zachęcać dzieci do działania, jednak rzadziej stawiają granice (nawet wtedy, gdy jest to uzasadnione). Jednak zachowanie rodziców w konkretnej sytuacji jest zawsze określoną kombinacją działań o charakterze dyrektywnym i wspierającym, a na efektywne rodzicielstwo składa się nieskończenie wielu takich wyborów (Hersey, Campbell, 1999, s. 20).

2.1.2. Gotowość dziecka do realizacji zadania

Podobnie jak w przypadku teorii sytuacyjnego przywództwa, aby adekwatnie opisać interesującą nas sytuację (tu: dotyczącą wychowania dziecka), niezbędny jest jeszcze trzeci wymiar: gotowość dziecka do podejmowania zadań (*child readiness*; Hersey, Blanchard, 1978; Hersey, Campbell, 1999). Zachowanie rodzica powinno być dostosowane do poziomu gotowości dziecka do wykonania konkretnego zadania.

Gotowość jest sposobem, w jaki dziecko realizuje konkretne zadanie. Jest kombinacją dwóch czynników – zdolności (*abilities*) i chęci (*willingness*) dziecka do wzięcia odpowiedzialności za kierowanie swoim zachowaniem (por. rysunek 3). To wiedza o tym, jak rozwiązać jakiś problem lub jak wykonać jakieś zadanie oraz motywacja do działania w tym zakresie. Ważne jest tu sytuacyjne (zadaniowe) definiowanie gotowości. Dzieci znajdujące się na określonym etapie rozwoju mogą jednocześnie być wystarczająco przygotowane do wykonania jednych zadań i być nieprzygotowane do wykonania innych. To do rodzica należy ocena poziomu gotowości dziecka.



Rysunek 3. Gotowość dziecka do realizacji zadania (na podstawie: Hersey, Campbell, 1999, s. 31).

Hersey i Blanchard (1978; Hersey, Campbell, 1999) wyróżniają cztery rodzaje dojrzałości dziecka do wykonania zadania, które są kombinacją dwóch wymienionych wyżej czynników: umiejętności i chęci: R1 – niski, R2 – od niskiego do średniego, R3 – od średniego do wysokiego i R4 – wysoki. W tabeli 1 przedstawiono ich krótką charakterystykę.

Tabela 1

Charakterystyka poziomów gotowości dziecka do działania

Poziom gotowości dziecka do działania	Charakterystyka poziomów gotowości
R1 (niski)	dzieci, które nie mają wystarczających umiejętności ani chęci, lub nie mają dostatecznej pewności, by realizować zadanie bez pomocy (<i>unable and unwilling or insecure</i>)
R2 (niski/średni)	dzieci, które nie mają wystarczających umiejętności, jednak chcą i czują się pewne co do tego, jak zadanie powinno zostać zrealizowane (<i>unable but willing or confident</i>)
R3 (średni/wysoki)	dzieci, które mają wystarczające umiejętności do realizacji zadania, jednak nie są chętne lub nie mają dostatecznej pewności, by realizować to zadanie bez pomocy (<i>able but unwilling or insecure</i>)
R4 (wysoki)	dzieci, które mają wystarczające umiejętności, są chętne i czują się pewne co do tego, jak zadanie powinno zostać zrealizowane (<i>able and unwilling and confident</i>)

Źródło: na podstawie: Hersey, Blanchard (1978, s. 33), Hersey, Campbell (1999, s. 43).

Określenie poziomu gotowości dziecka do wykonania zadania nie jest proste. Rodzice nabierają doświadczenia, będąc z dzieckiem i towarzysząc mu przy wykonywaniu zróżnicowanych zadań. Jak piszą Hersey i Blanchard (1978), kluczem jest tu motywacja dziecka do działania i jej wzmacnianie. Autorzy (Hersey, Blanchard 1978; Hersey, Campbell, 1999) opracowali również charakterystykę poszczególnych poziomów gotowości do działania dziecka z punktu widzenia jego zachowań (por. tabela 2).

Tabela 2

Charakterystyka poziomów gotowości dziecka z punktu widzenia jego zachowań

Poziomy gotowości dziecka				
R1		R2	R3	R4
brak umiejętności i brak chęci	brak umiejętności i brak poczucia pewności	brak umiejętności, wystarczające chęci i poczucie pewności	wystarczające umiejętności i brak chęci	wystarczające umiejętności i chęci, poczucie pewności
– defen- sywność kłótniwość, narzekanie	– widocz- ne oznaki dyskomfortu, np. zmarsz- czone czoło czy uniesione ramiona	– niepewnianie się, na czym polega zadanie	– opór – nadmierne poszukiwa- nie wzmoc- nienia	– informowanie rodziców o postępkach
– realizacji za- dania (opóz- nianie)	– oznaki zmie- szania	– zasypywanie ewen- tualnych proble- mów słowami	– szukanie wymówek	– uwzględnia- nie dostar- czanych wskazówek
– zurnienia instrukcji	– lęk przed efek- tem końco- wym i porażką	– komentarze typu „tak, tak, wiem!”	– brak zdecy- dowania	– realizacja zadania w założonym czasie
– działanie tyl- ko na wyraż- ne polecenie	– uchylenie się od odpowie- dzialności	– bardziej na szyb- kim wykonaniu zadania, niż na na- braniu wpływu	– świadczące o niskiej samo- ocenie	– ciekawość – zgłaszanie się do pomocy przy różnych działaniach
			– oczekiwanie, że rodzice będą też zaangażo- wani	

Źródło: na podstawie: Hersey, Blanchard (1978, s. 29), Hersey, Campbell (1999, s. 44–50).

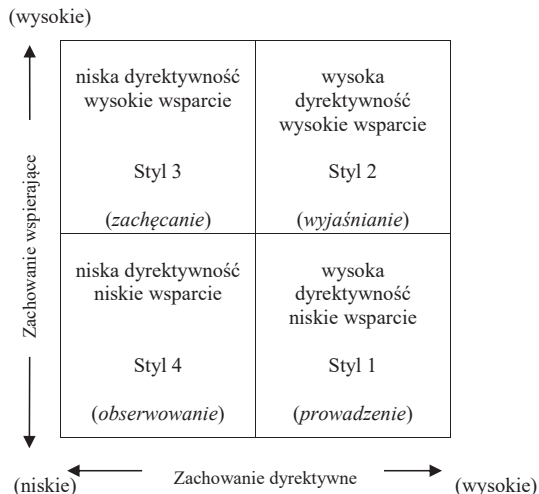
Traktują ten opis jako bardzo ogólną pomoc ułatwiającą rodzicom zrozumienie, co kryje się pod pojęciem gotowości na poziomie zachowania dziecka. Przedstawiona lista wskazówek nie jest oczywiście wyczerpująca, jednak może stanowić dobry punkt wyjścia do myślenia w kategoriach sytuacyjnej (zadaniowej) gotowości dziecka.

Należy tu podkreślić, że zgodnie z Herseyem i Blanchardem (1978, s. 24) „poziom dojrzałości należy rozważać tylko w odniesieniu do konkretnych aspektów życia dziecka, tj. konkretnych obszarów, na które jego rodzice chcą mieć wpływ”.

2.2. Style rodzicielskie

Sytuacyjne rodzicielstwo to takie podejście do wychowania, które wymaga umiejętności określania zadań do wykonania (Hersey, Campbell, 1999, s. 26). To oddziaływanie na dziecko będące swoistym połączeniem zachowań dyrektywnych i wspierających. Jednak nie jest istotne, jak rodzic zamierza zachować się lub jak myśli, że się zachowuje; „ważne jest to, jak *zachowanie rodzica jest doświadczane przez dziecko*” (wyróżnienie oryginalne; Hersey, Campbell, 1999, s. 26). Styl rodzicielski zatem to stała tendencja w zachowaniach rodzica spostrzeganych przez dziecko i nie więcej niż to, jak dziecko spostrzega te zachowania.

W zależności od nasilenia tych zachowań w danej sytuacji autorzy wyróżnili cztery podstawowe style rodzicielskie (Hersey, Blanchard, 1978; Hersey, Campbell, 1999). Przedstawiono je na rysunku 4.



Rysunek 4. Cztery podstawowe style rodzicielskie wg Herseya i Blancharda (na podstawie: Hersey, Campbell, 1999, s. 57).

2.2.1. Prowadzenie

Styl określony jako *prowadzenie* (*guiding*⁶) charakteryzuje zdecydowana przewaga zachowań dyrektywnych nad zachowaniami wspierającymi działania dziecka. To rodzic podejmuje decyzję co do wykonania zadania i to on określa, co, gdzie, kiedy i w jaki sposób powinno zostać wykonane. Udziela dziecku bezpośrednich, konkretnych wskazówek. Ustala także, kto może towarzyszyć dziecku przy wykonaniu zadania.

Rodzic stosujący ten styl preferuje jednostronny kierunek komunikacji z dzieckiem, oznajmia swoje stanowisko i nie czeka na to, co dziecko ma do powiedzenia. Postrzega je jako takie, któremu brakuje umiejętności lub chęci albo pewności siebie, aby samodzielnie wykonać zadanie

⁶ W drugiej pracy dotyczącej koncepcji sytuacyjnego rodzicielstwa Hersey (Hersey, Campbell, 1999) zmienił określenia poszczególnych stylów wychowawczych, chcąc w ten sposób podkreślić ich odmiennosć w sytuacji wychowania. I tak: prowadzenie (*guiding*) zastąpiło instruowanie (*telling*), wyjaśnianie (*explaining*) zastąpiło konsultowanie (*selling*), zachęcanie (*encouraging*) zastąpiło uczestniczenie (*participating*), a obserwowanie (*observing*) – delegowanie (*delegating*).

i dlatego uważa, że powinno ono być dopilnowane⁷ (Hersey, Campbell, 1999, s. 22). Styl ten nie powinien jednak przejawiać się jako żądanie, dominacja lub atakowanie dziecka (Hersey, Campbell, 1999, s. 63).

Autorzy ilustrują ten styl następującym przykładem: mama Piotra postanowiła, że już czas, aby chłopiec zaczął pomagać w pracach domowych i na początek poleciła mu nakryć do stołu. Piotr nie chce tego robić i wymyśla różne wymówki, by tego uniknąć. Mama orientuje się, że syn nigdy wcześniej tego nie robił i nie ma pojęcia, jak to się do tego zadanie zabrać i dlatego mówi mu dokładnie, co ma po kolei robić. Bacznie obserwuje, jak dziecko wykonuje te czynności przez kolejne dni i gdy tylko zaistnieje taka potrzeba, zwraca mu uwagę, aby poprawiło to, co zostało źle zrobione (Hersey, Campbell, 1999, s. 22).

2.2.2. Wyjaśnianie

Styl *wyjaśnianie* (*explaining*) również charakteryzuje dużo zachowań dyrektywnych. Jednak w tym przypadku równie wysokie jest nastawienie rodzica na budowanie relacji z dzieckiem. Rodzic wyjaśnia mu powody podjęcia takiego, a nie innego działania, czy powody określonego postępowania przy wykonywaniu zadania i zależy mu na tym, by jego powody stały się powodami dziecka. Nadal decyduje o miejscu, czasie i sposobie wykonania zadania. Jednocześnie jednak ofiarowuje dziecku duże wsparcie i stwarza mu wiele okazji do zadawania pytań. Styl ten różni się od poprzedniego tym, że komunikacja pomiędzy rodzicem a dzieckiem stopniowo staje się dwustronna. Rodzic postrzega dziecko jako mające umiejętności i chęci lub pewność siebie i zależy mu na zbudowaniu relacji między nim a dzieckiem (Hersey, Campbell, 1999, s. 23).

Opisana niżej sytuacja ilustruje styl polegający na wyjaśnianiu: jest niedziela i rodzina spodziewa się przyjazdu gości. Jednak taras za domem nie jest posprzątany. Mama postanawia, aby córka zajęła się tą pracą. Zosia zazwyczaj jest bardzo pomocna i mama ma nadzieję, że córka chętnie i tym razem to zadanie wykona. Uważa, że gdy powie:

⁷ Rozwojowe zadania (zdarzenia) niepunktualne (zbyt wczesne) przerastają możliwości dziecka (za wysoko ustawiona poprzeczka), bądź nie są dla niego pociągające (są „nieatrakcyjne rozwojowo”). Więc oczywiście nie dotyczy to takich zadań (i oczywiście również nie dotyczy to zdarzeń krytycznych).

„Zosiu, dzisiaj przyjeżdżają goście, a taras nie jest posprzątny; jeżeli dokładnie powiem ci, co trzeba zrobić, pomożesz mi w tym?”, to córka chętnie będzie współpracować (Hersey, Campbell, 1999, s. 23).

2.2.3. Zachęcanie

Istotą stylu *zachęcanie* (*encouraging*) jest to, że rodzic nie musi już dokładnie tłumaczyć dziecku, jak wykonać zadanie, musi je jednak zachęcić i zmotywować. Zachowań dyrektywnych jest tu znacznie mniej, a w ich miejsce pojawia się bardzo dużo zachowań wspierających dziecko. Uczestniczy ono w procesie podejmowania decyzji. Ma zdolności i wiedzę potrzebne do współdecydowania o tym, jak dany problem powinien być rozwiązany. To ono głównie decyduje co, jak i kiedy ma być zrobione, jednak rodzic musi je do tego zachęcić, ponieważ choć dziecko ma umiejętności, to jest niechętnie i/lub niepewne siebie.

Podstawą współpracy rodzica i dziecka jest komunikacja dwustronna: rodzic jest aktywnym słuchaczem, zadaje pytania, zachęca dziecko do wyrażania swoich myśli, przekonań czy pomysłów. Stara się chwalić każdy przejaw jego chęci do współpracy. W przeciwieństwie do poprzednich stylów, gdzie to rodzic był bardziej zainteresowany niż dziecko wynikiem podjętych działań, tu dziecko, decydując o tym, jak przebiega wykonanie, przejmuje odpowiedzialność za efekty i akceptuje skutki swoich działań (Hersey, Campbell, 1999, s. 24).

Jako przykład stosowania stylu polegającego na zachęcaniu autorzy przytaczają następującą sytuację (Hersey, Campbell, 1999, s. 24): zadaniem Janka jest pomaganie w sobotnich porządkach w domu. Tata zauważył, że aktualnie garaż wymaga gruntownego posprzątnia. Przy śniadaniu mówi do syna: „Janku, podwórko wygląda świetnie. Myślę, że dzisiaj jest doskonały dzień na to, aby zająć się garażem. Zauważyłem, że powstał tam niezły bałagan. Co myślisz o uporaniu się z nim?”.

2.2.4. Obserwowanie

Obserwowanie (*observing*) to styl, który charakteryzuje mało zachowań dyrektywnych, ale też mało zachowań wspierających dziecko.

Rodzic nadal z nim rozmawia i chwali je, jednak wzmocnienia z jego strony są rzadsze i mają bardziej ogólny charakter. Dziecko spostrzegane jest jako mające umiejętności, chęci i pewność siebie potrzebną do wykonania zadania w określonej sytuacji (Hersey, Campbell, 1999, s. 25). Rodzic pozwala dziecku „być kierownikiem” i decydować, kiedy, gdzie i jak wykonać zadanie.

Dziecku wystarczy już towarzyszenie rodzica w miejsce mobilizującej współpracy. Wystarczy mu także okazjonalna wymiana myśli czy pomysłów na dany temat. Wsparcie i zachowania dyrektywne nie znikają tu jednak definitywnie, rodzic korzysta z nich w razie potrzeby. Rodzic może uczestniczyć w wymianie pomysłów, zasadniczo jednak pozostaje obserwatorem.

Ilustracją odwoływania się do obserwowania jako stylu rodzicielskiego może być następująca sytuacja (za Hersey, Campbell, 1999, s. 25): w czwartek ojciec Bartka przypomina, że w niedzielę rodzina wyjeżdża na wycieczkę i że przedtem musi zostać skoszony trawnik. „Po prostu daj mi znać, jak już będzie skoszony!” – mówi ojciec do syna.

2.3. Dopasowanie stylu rodzicielskiego do poziomu gotowości dziecka

Według Herseya i Blancharda (1978; zob. też: Hersey, Campbell, 1999, s. 59) kluczowe dla procesu wychowania są następujące działania: identyfikacja zadania, ocena gotowości dziecka do wykonania tego zadania, dostosowanie zachowania rodzica do potrzeb dziecka. Jest to proces dopasowywania zmieniających się ilości zachowania dyrektywnego i wspierającego do poziomów chęci i umiejętności demonstrowanych przez dziecko w stosunku do zadania, jakie ma do wykonania. W tabeli 3 przedstawiono kolejne poziomy gotowości dziecka i optymalne dla nich style rodzicielskie.

Tabela 3

Zestawienie poziomów gotowości dziecka i stylów rodzicielskich w modelu sytuacyjnego rodzicielstwa

Poziom gotowości dziecka	Niski	Umiarkowany	Umiarkowany	Wysoki
	R 1	R 2	R 3	R 4
	brak umiejętności i brak chęci	brak umiejętności, wystarczające chęci i poczucie pewności	wystarczające umiejętności i brak chęci lub poczucia pewności	wystarczające umiejętności i chęci, poczucie pewności
Kompetencje dziecka do samodzielnego działania	dziecko kierowane przez rodziców		dziecko posiadające kompetencje do samokierowania	
Najlepiej dopasowany styl rodzicielski	prowadzenie	wyjaśnianie	zachęcanie	obserwowanie
Zachowania rodzicielskie	wysoka dyrektywność i niskie wsparcie	wysoka dyrektywność i wysokie wsparcie	niska dyrektywność i wysokie wsparcie	niska dyrektywność i niskie wsparcie

Źródło: na podstawie: Hersey, Campbell (1999, s. 59–61).

Na każdym etapie swojego życia dziecko może funkcjonować na wszystkich z opisanych tu czterech poziomów gotowości. To, jaki to jest poziom, zależy od zadania, które stoi przed dzieckiem. Określenie poziomu gotowości dziecka do realizacji konkretnego zadania jest dobrą wskazówką dla rodziców, pozwalającą im podjąć optymalne działania. Jeśli dziecko nie posiada wystarczających kompetencji do realizacji zadania i jest niechętnie, to prowadzenie go (dużo zachowań dyrektywnych i mało zachowań wspierających) będzie dobrym początkiem. I konsekwentnie, gdy dziecko będzie mieć umiejętności i będzie chętnie

do kierowania własnym zachowaniem (wysoka gotowość), można mu przekazać odpowiedzialność wiedząc, że sobie poradzi.

Zdaniem Herseya i Campbella (1999, s. 83), działania rodziców przyczyniające się do zwiększenia się gotowości dziecka do wykonania zadania powinny przebiegać dwuetapowo:

ETAP 1. Stopniowe zmniejszanie ilości zachowania dyrektywnego:

- podejmowanie wykalkulowanego ryzyka,
- postępowanie małymi krokami,
- niestosowanie kar.

ETAP 2. Gdy dziecko reaguje pozytywnie, zastosowanie zachowania wspierającego jako wzmocnienia:

- dla dzieci na poziomach R1 i R2 stosowanie wzmocnienia poprzez nieznaczne zwiększanie zachowania wspierającego,
- dla dzieci na poziomach R3 i R4 stosowanie wzmocnienia poprzez nieznaczne zmniejszanie zachowania wspierającego.

2.4. Efektywność i elastyczność stylów rodzicielskich

Podobnie jak w zarządzaniu mówi się o efektywnym bądź nieefektywnym stylu zarządzania, tak samo w przypadku wychowania można mówić o efektywnych bądź nieefektywnych stylach rodzicielskich. Efektywność w koncepcji sytuacyjnego rodzicielstwa (*effectiveness*) jest rozumiana jako adekwatność, tj. dopasowanie działań rodzica do sytuacji oraz do poziomu gotowości dziecka. Efektywne style rodzicielskie to zatem te, w których kierowanie dzieckiem i jego wspieranie są odpowiednie do możliwości wykonania przez dziecko zadania. Zachowując się efektywnie w rozumieniu koncepcji sytuacyjnego rodzicielstwa, rodzice pomagają swoim dzieciom w procesie rozwoju, kierując i kontrolując ich zachowanie adekwatnie do sytuacji, ale też wspierając i zachęcając do prawie każdego zachowania, także wtedy, zanim ich dzieci będą na to gotowe (Hersey, Blanchard, 1978, s. 34).

Efektywne rodzicielstwo zatem to dostosowywanie metod postępowania wobec dziecka do okoliczności. Te okoliczności to m.in. jasne określenie, kto – rodzic czy dziecko – spostrzega określoną sytuację jako problemową. O problemie można mówić wtedy, gdy istnieje różnica między tym, co robi dziecko, a tym, co rodzic i/lub dziecko uważa,

że powinno robić. Dlatego wrażliwość na tak zdefiniowane sytuacje problemowe jest kluczowa dla bycia efektywnym i elastycznym rodzicem.

Hersey i Blanchard (1978), omawiając potencjalne sytuacje problemowe, odwołali się do zasady „kto ma problem” (*who owns the problem?*) wypracowanej przez Thomasa Gordona (1970), psychologa klinicznego i twórcy fundacji Gordon Training International, prowadzącej m.in. Parent Effectiveness Training. W tabeli 4 przedstawiono możliwe warianty sytuacji problemowych.

Tabela 4
Sytuacje problemowe a style rodzicielskie

Sytuacja	Kto ma problem?	Poziom dojrzałości dziecka	Najbardziej odpowiedni styl
To rodzic ma problem, a nie dziecko	rodzic	R1	prowadzenie
Zarówno rodzic, jak i dziecko mają problem	oboje	R2	wyjaśnianie
Rodzic nie ma problemu; problem ma dziecko	dziecko	R3	zachęcanie
Ani rodzic, ani dziecko nie mają problemu	nikt	R4	obserwowanie

Źródło: na podstawie: Hersey, Blanchard (1978, s. 118–119).

W koncepcji sytuacyjnego rodzicielstwa mówi się także o elastyczności (*flexibility*) stylów rodzicielskich. Za pomocą tego ostatniego pojęcia opisuje się umiejętność rodzica do posługiwania się pełnym wachlarzem stylów rodzicielskich w przypadku jednego dziecka, a nie sztywne trzymanie się jednego, wypracowanego sposobu postępowania. Nieefektywny będzie zatem rodzic, który jest nieelastyczny w stosowaniu stylów rodzicielskich i niezależnie od okoliczności zachowuje się w ten sam sposób (Hersey, Blanchard, 1978, s. 34–35).

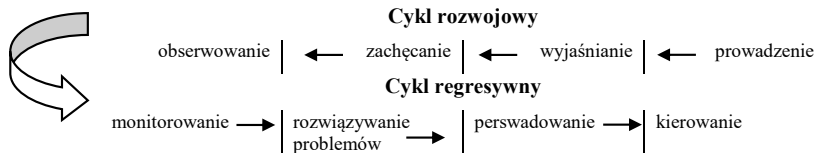
Konsekwencje nieelastycznego reagowania mogą być – z punktu widzenia rozwoju dziecka – poważne. Stałe stosowanie stylu opartego

na prowadzeniu może doprowadzić albo do odcięcia się dziecka od rodziców i jak najszybszego wydostania się spod ich władzy, albo do powstania osobowości biernej – dziecko przez całe życie będzie potrzebować kogoś mówiącego mu, co ma robić. Nieustanne tłumaczenie może zaowocować w przyszłości silną zależnością psychiczną dziecka od rodziców i oczekiwaniem przez dziecko, że to rodzice będą podejmowali za nie decyzje. Nadmierne zachęcanie może prowadzić do braku poszanowania reguł i praw innych ludzi, a jedynie obserwowanie sprawić, że w rzeczywistości dziecko będzie wychowywane przez otoczenie (Hersey, Blanchard, 1978).

2.5. Dynamika stylów rodzicielskich: cykl rozwojowy i cykl regresywny

Efektywni rodzice są nie tylko w stanie rozwijać dojrzałość i niezależność swoich dzieci. Potrafią także dostrzegać spadek poziomu gotowości i zmienić sposób postępowania odpowiednio wcześniej, by mu zapobiec. Przyczyną obniżania się poziomu gotowości do działania są zmieniające się okoliczności, które sprawiają, że priorytety i potrzeby dziecka ulegają zmianie, co powoduje, że podejmuje ono nowe, ale mniej dojrzałe zachowania (Hersey, Blanchard, 1978, s. 101; Hersey, Campbell, 1999, s. 97). W takiej sytuacji zachowania rodzica przechodzą z cyklu rozwojowego w cykl regresywny.

W cyklu regresywnym rodzice zachowują się odpowiednio do aktualnego (niższego) poziomu gotowości dziecka do działania. Jednak sensowne działania regresywne to te, które dotyczą stylu (etapu) najbliższego temu, co się aktualnie dzieje. I tak, jeśli dziecko działa już samodzielnie (rodzic obserwuje) i pojawiły się problemy, to należy powrócić do etapu motywowania (rodzic zachęca i pomaga rozwiązać problem). Jeśli dziecko nie wymaga już zachowań dyrektywnych, a bardziej motywowania do działania (rodzic zachęca), to w przypadku problemów możliwy jest powrót do działań bardziej dyrektywnych (rodzic wyjaśnia i przekonuje). I analogicznie, gdy wyjaśnianie jako styl rodzicielski się nie sprawdza, to możliwy jest powrót do etapu kierowania (Hersey, Blanchard, 1978; Hersey, Campbell, 1999). Na rysunku 5 przedstawiono wzajemne relacje między cyklem rozwojowym a cyklem regresywnym.



Rysunek 5. Cykl rozwojowy i cykl regresywny w ujęciu Herseya i Blancharda (na podstawie: Hersey, Campbell, 1999, s. 61).

Spadek gotowości jest często spowodowany przez zmieniające się okoliczności, które zmieniają priorytety i potrzeby dziecka oraz motywują je do angażowania się w nowe, ale mniej odpowiedzialne działania. Skuteczny cykl regresywny powinien być realizowany krok po kroku, zgodnie z sekwencją stylów rodzicielskich. Autorzy mocno podkreślają, że drastyczna zmiana stylu rodzicielskiego nie tylko zakłóca relację rodzica z dzieckiem, ale jest także destrukcyjna dla jego rozwoju i dojrzałości.

2.6. Bycie konsekwentnym rodzicem

Efektywne posługiwanie się stylami rodzicielskimi wymaga konsekwencji (*consistency*), którą Hersey i Blanchard (1978, s. 36) definiują jako postępowanie w zbliżony sposób w podobnych sytuacjach. Konsekwencja w postępowaniu z dziećmi to filar wychowania, jednak zgodnie z koncepcją sytuacyjnego rodzicielstwa nie polega ona na ciągłym (konsekwentnym) stosowaniu jednego stylu bez względu na okoliczności. To dostosowywanie stylu wychowania do sytuacji, stosowanie tego samego stylu w podobnych okolicznościach oraz zmienianiu go w odpowiedzi na zmieniające się warunki sytuacyjne. Wyodrębnione przez badaczy style (Hersey, Campbell, 1999) są rozpatrywane z punktu widzenia korzyści, jakie niosą dla dziecka i nie są one wartościowane. Każdy jest dobry, o ile tylko zostanie zastosowany we właściwych okolicznościach.

Konsekwentny rodzic w rozumieniu koncepcji, a wbrew potocznym przekonaniom, nigdy nie postępuje tak samo. W sposób elastyczny jest

zarówno dyrektywny (kontrolujący dziecko), jak i wspierający (pomagający dziecku) w zależności od sytuacji, nigdy zaś nie jest zawsze identyczny w swoich zachowaniach.

3. Sytuacyjne rodzicielstwo – metoda badania

*Kwestionariusz stylów rodzicielskich (PARENT-Self Perception Questionnaire)*⁸ opracowany przez Herseya i Blancharda (1978) nie jest typowym kwestionariuszem w sensie psychometrycznym. Nie był zresztą tak konstruowany (co notabene może być przyczyną braku jego obecności w badaniach naukowych). Jest to raczej metoda wywiadu standaryzowanego umożliwiającego opisanie siebie w roli rodzica i określenie dominującego stylu rodzicielskiego, stylów uzupełniających oraz efektywności zachowania. Pod pojęciem stylu dominującego rozumie się styl najczęściej wybierany przez osoby badane w celu osiągnięcia pożądanego wpływu na zachowanie dzieci. Stylami uzupełniającymi są pozostałe style, które znajdują się w repertuarze zachowań rodziców. Efektywność zachowania jest miarą dostosowania reakcji rodziców do możliwości rozwojowych (dojrzałości) dziecka, zaś elastyczność to gotowość do korzystania z całego repertuaru stylów rodzicielskich.

3.1. Konstrukcja *Kwestionariusza stylów rodzicielskich*

Kwestionariusz stylów rodzicielskich składa się z dwunastu pozycji, w których opisane zostały hipotetyczne sytuacje dotyczące problemów, z jakimi może spotkać się przeciętny rodzic. Dotyczą one takich za-

⁸ Kwestionariusz ten jest także dostępny w wersji dla innych osób (np. dzieci), których zadaniem jest opisanie tego, jak postrzegają one zachowania rodziców w tych samych sytuacjach (*PARENT-Other Questionnaire*). Ponieważ różni się on tylko instrukcją („Opisz, jak Twoi rodzice zachowaliby się w opisywanych sytuacjach”), nie będzie tu szczegółowo omawiany. Warto w tym miejscu także wspomnieć o *Kwestionariuszu percepcji stylów wychowawczych (KPSW)*, który został opracowany przez Rękosiewicz i Wysotę (2014) i też pozwala dokonać diagnozy stylu wychowawczego rodzica w percepcji dziecka. U podstaw konstrukcji kwestionariusza leży model sytuacyjnego rodzicielstwa Herseya i Blancharda.

gadnień, jak utrzymanie porządku, odrabianie lekcji, pomoc rodzicom, relacje między rodzeństwem, niewłaściwe zachowanie czy wydawanie pieniędzy (Hersey, Blanchard, 1978, s. 150).

Opisane w sytuacjach dzieci prezentują różny poziom dojrzałości, rozumianej jako chęć i zdolność do zachowania się w określony sposób. W trzech sytuacjach dzieci demonstrują niski poziom gotowości do działania (R1), w trzech – niski do średniego (R2), w trzech średni do wysokiego (R3) i wreszcie w trzech – wysoki (R4); (Hersey, Blanchard, 1978, s. 152).

Każdej pozycji kwestionariusza towarzyszą cztery zachowania, jakie teoretycznie – zgodnie z modelem – mogą podjąć rodzice w opisywanej sytuacji. Opisy tych zachowań są wskaźnikami poszczególnych stylów rodzicielskich (prowadzenie – S1, wyjaśnianie – S2, zachęcanie – S3, obserwowanie – S4). Każdemu z czterech wyodrębnionych przez autorów stylów przypisane zostały po trzy pozycje. W tabeli 5 zestawiono po jednej sytuacji, w której dany styl został przez autorów uznany za optymalny (Hersey, Blanchard, 1978, s. 203–220).

Tabela 5

Przykłady sytuacji i odpowiadające im potencjalne działania rodziców w Kwestionariuszu stylów rodzicielskich Herseya i Blancharda (1978)

Nr sytuacji	Opis sytuacji wraz z punktacją	
1	<p>Twoje dzieci nie odpowiadają ostatnio na twoje prośby o pomoc w utrzymaniu porządku w mieszkaniu. Nie wypełniają swoich obowiązków, a w ich pokojach panuje bałagan.</p> <p>MOŻLIWE DZIAŁANIA RODZICA:</p> <p>[A] Polecisz wykonanie koniecznych prac oraz szczegółowo skontrolujesz czy zostały wykonane.</p> <p>[B] W miły i przyjazny sposób będziesz dalej zachęcać dzieci do wykonania tego, co do nich należy.</p> <p>[C] Omówisz z dziećmi zaistniałą sytuację, a następnie upewnisz się, że wykonają swoje zadania.</p> <p>[D] Nie podejmiesz żadnych działań – założysz, że ich zachowanie ulegnie poprawie.</p> <p>PUNKTACJA:</p> <p>[A]: (+2 punkty) – styl prowadzenie (S1 – dużo zachowań dyrektywnych i mało wspierających) zapewnia kontrolę potrzebną do zwiększania się dojrzałości dzieci w tym obszarze.</p> <p>[B]: (-1 punkt) – styl zachęcanie (S3 – mało zachowań dyrektywnych i dużo wspierających) wymaga odpowiedniego poziomu gotowości dzieci do działania; w opisywanej sytuacji mamy do czynienia z jej spadkiem.</p> <p>[C]: (+1 punkt) – styl wyjaśnianie (S2 – dużo zachowań dyrektywnych i dużo wspierających) będzie optymalny wtedy, kiedy dzieci same zaczną wykazywać chęć pomocy w domu.</p> <p>[D]: (-2 punkty) – styl obserwowanie (S4 – mało zachowań dyrektywnych i mało wspierających) tylko zwiększy prawdopodobieństwo, że to zachowanie będzie kontynuowane.</p>	

Uzasadnienie
<p>Poziom gotowości dzieci do utrzymywania porządku uległ zmianie. Jest prawdopodobne, że postrzegają one teraz swojego rodzica jako permissywnego, ze względu na dużo zachowań wspierających z jego strony do tej pory. Optymalnym zachowaniem rodzica jest na krótką metę znaczne ograniczenie zachowań wspierających i zwiększenie zachowań dyrektywnych. Powinien on dokładnie wyjaśnić, jakie obowiązki mają wykonywać dzieci oraz kiedy, gdzie i jak te zadania mają zostać wykonane. Jeśli dzieci zaczną wykazywać oznaki przejmowania odpowiedzialności, rodzic może zacząć zwiększać zachowania wspierające i ponownie zacząć je delegować na dzieci. To przykład potrzeby interwencji dyrektywnej w cyklu regresywnym.</p>

Nr sytuacji	Opis sytuacji wraz z punktacją	
2	<p>Z każdym dniem, Twoje dzieci coraz lepiej odrabiają zadawane w szkole prace domowe. Do tej pory sprawdzałaś/łeś rygorystycznie, czy wszystkie zadania zostały odrobione. Nauczyciele informują Cię o poprawie.</p> <p>MOŻLIWE DZIAŁANIA RODZICA:</p> <p>[A] Powiesz dzieciom, że cieszysz się z efektów, jednak dalej będziesz sprawdzać, czy prace domowe są odrabiane.</p> <p>[B] Ze względu na poprawę, pozwolił im samodzielnie odrabiać zadania.</p> <p>[C] Pochwalił je i zaoferujesz pomoc, gdy będą jej potrzebować.</p> <p>[D] Nadal będziesz polecać i kontrolować odrabianie prac domowych.</p> <p>PUNKTACJA:</p> <p>[A]: (+2 punkty) – styl wyjaśnianie (S2 – dużo zachowań dyrektywnych i dużo wspierających) przyczyni się do wzrostu i utrzymywania się gotowości dziecka do odrabiania zadań domowych. Dlatego warto nadal upewniać się, że dzieci wykonują zadania domowe (zachowania dyrektywne) oraz wzmacniać ich motywację (zachowania wspierające).</p> <p>[B]: (-2 punkty) – styl obserwowanie (S4 – mało zachowań dyrektywnych i mało wspierających) może doprowadzić do zbyt szybkiego obarczenia dzieci wyłączną odpowiedzialnością za odrabianie lekcji wtedy, gdy nie są jeszcze na to gotowe.</p> <p>[C]: (+1 punkt) – styl zachęcanie (S3 – mało zachowań dyrektywnych i dużo wspierających) będzie stylem optymalnym wtedy, kiedy zachowania dzieci będą wskazywać na przejmowanie przez nich odpowiedzialności za własne działania.</p> <p>[D]: (-1 punkt) – styl prowadzenie (S1 – dużo zachowań dyrektywnych i mało wspierających) nie wzmacnia oczekiwanego zachowania dzieci ani ich chęci wzięcia na siebie większej odpowiedzialności. Może się tak zdarzyć, że zamiast poprawy rodzice zaobserwują regres w zachowaniu dzieci w opisywanym tu zakresie.</p>	

	Uzasadnienie
	<p>Poziom gotowości dzieci do samodzielnego odrabiania zadań domowych wyraźnie wzrósł. Jednak szybkie ograniczanie zachowań dyrektywnych na rzecz wspierających może okazać się złym rozwiązaniem – dzieci mogą je odczytać jako pobłażanie. Optymalnym zachowaniem ze strony rodziców jest stopniowe ograniczanie zachowań dyrektywnych i upewnianie się, że dzieci nadal odrabiają lekcje, tak jak się tego od nich oczekuje. Jeżeli ten proces nie ulegnie zakłóceniu, uzasadnione jest znaczne zwiększenie zachowań wspierających kosztem dyrektywnych.</p>

Nr sytuacji	Opis sytuacji wraz z punktacją	
3	<p>Twoje dzieci nie potrafią rozwiązać konfliktu z kilkoma swoimi kolegami. Do tej pory zazwyczaj nie ingerowałaś/łeś w takie sytuacje. Wydawało się, że w przeszłości z łatwością radziły sobie z podobnymi konfliktami i samodzielnie je rozwiązywały.</p> <p>MOŻLIWE DZIAŁANIA RODZICA:</p> <p>[A] Omówisz problem z dziećmi i pokierujesz ich wysiłkami w celu rozwiązania problemu.</p> <p>[B] Pozwolisz im rozwiązać problem samodzielnie, tak jak to czyniły do tej pory.</p> <p>[C] Powiesz im, jak rozwiązać konflikt i upewnisz się, że postąpią zgodnie z Twoimi wskazówkami.</p> <p>[D] Zachęcisz dzieci do rozwiązania konfliktu i będziesz wspierać ich wysiłki.</p> <p>PUNKTACJA:</p> <p><i>[A]: (+1 punkt)</i> – styl wyjaśnianie (S2 – dużo zachowań dyrektywnych i dużo wspierających) może być właściwy wtedy, kiedy dzieci nadal nie będą w stanie rozwiązać konfliktu.</p> <p><i>[B]: (-1 punkt)</i> – styl obserwowanie (S4 – mało zachowań dyrektywnych i mało wspierających) nie jest już optymalny. Ponieważ dzieci nie są w stanie samodzielnie rozwiązać problemu, potrzebna jest pomoc rodzica.</p> <p><i>[C]: (-2 punkty)</i> – styl prowadzenie (S1 – dużo zachowań dyrektywnych i mało wspierających) jest działaniem nadmiarowym. W przeszłości dzieci radziły sobie z rozwiązywaniem konfliktów z koleżankami/kolegami i potrzebują jedynie pomocy, aby ponownie radzić sobie samodzielnie.</p> <p><i>[D]: (+2 punkty)</i> – styl zachęcanie (S3 – mało zachowań dyrektywnych i dużo wspierających) pozwala pomóc dzieciom w podejmowaniu własnych decyzji o sposobach rozwiązania problemu i sprawia, że dzieci czują się otoczone opieką.</p>	

	Uzasadnienie
	<p>W przeszłości dzieci dobrze sobie radziły z taką sytuacją, teraz jednak nie są w stanie rozwiązać konfliktu i potrzebują pomocy rodzica. Najlepszym rozwiązaniem w tej sytuacji jest powrót do dwustronnego komunikowania się i wspieranie dzieci w poszukiwaniu rozwiązania problemu. To przykład cyklu regresywnego i adekwatnego powrotu rodzica do rozwojowo wcześniejszego stylu rodzicielskiego.</p>

Nr sytuacji	Opis sytuacji wraz z punktacją	
4	<p>Zastanawiasz się nad zmianą ustawienia mebli w pokoju dziecka. W ostatnim czasie Twoje dziecko właściwie troszczyło się o porządek wokół domu, a obecnie należycie dba o własny pokój. Niedawno, podczas rozmowy, ono również poruszyło temat zmian w pokoju.</p> <p>MOŻLIWE DZIAŁANIA RODZICA:</p> <p>[A] Wspólnie z dzieckiem będziesz uczestniczyć w podjęciu decyzji dotyczącej koniecznych zmian i będziesz wspierać jego wysiłki w tej sprawie.</p> <p>[B] Samodzielnie zadecydujesz, jakie zmiany są konieczne, a następnie dopilnujesz, aby zostały wykonane.</p> <p>[C] Umożliwisz dziecku podjęcie własnej decyzji dotyczącej zmian w jego pokoju, a następnie dasz mu wolną rękę w ich realizacji.</p> <p>[D] Przedyskutujesz z dzieckiem Twoją propozycję zmian, ale ostateczną decyzję podejmiesz samodzielnie.</p> <p>PUNKTACJA:</p> <p>[A]: (+1 punkt) – styl zachęcanie (S3 – mało zachowań dyrektywnych i dużo wspierających) pozwala dziecku na zaangażowanie się w planowanie zmian i jest optymalne wtedy, kiedy projektowane zmiany wymagają decydowania o sprawach, o których dziecko ma niewielką wiedzę (np. ceny zamierzonych zakupów). Pomoc ze strony rodzica jest wtedy potrzebna.</p> <p>[B]: (-2 punkty) – styl wyjaśnianie (S2 – dużo zachowań dyrektywnych i dużo wspierających) jest nieoptymalny w sytuacji, w której dziecko ma wystarczająco dużo kompetencji do samodzielnego zaplanowania zmian w swoim pokoju.</p> <p>[C]: (+2 punkty) – styl obserwowanie (S4 – mało zachowań dyrektywnych i mało wspierających) podtrzyma zaangażowanie dziecka w opracowywanie i wprowadzanie zmian w jego pokoju. Dziecko nabyło już odpowiednich kompetencji i rodzic może przyjąć, że posiada wystarczający poziom gotowości do samodzielnej realizacji zadania, jakim jest przearanżowanie własnego pokoju.</p> <p>[D]: (-1 punkt) – styl wyjaśnianie (S2 – dużo zachowań dyrektywnych i dużo wspierających) jest tu nieoptymalny, gdyż nie sprzyja rozwijaniu potencjału dziecka i tym samym nie będzie się przyczyniać do powiększania się jego kompetencji w realizacji tego zadania.</p>	4

	Uzasadnienie
	<p>Ponieważ rodzic rozważa zmianę aranżacji w pokoju dziecka, a dziecko zachowuje się w sposób dojrzały i wydaje się dostrzegać potrzebę zmiany, optymalnym działaniem rodziców jest pozwolenie mu na podjęcie samodzielnej decyzji i samodzielne wprowadzenie zaplanowanych zmian.</p>

Zadanie rodziców polega na przeanalizowaniu czterech możliwych zachowań w danej sytuacji oraz wybranie jednej odpowiedzi, która najbardziej oddaje (lub oddawałaby) ich reakcję w takiej lub podobnych sytuacjach. Jeśli nie mają oni jeszcze doświadczeń wynikających z konieczności rozwiązania analogicznego problemu (są np. rodzicami młodszych dzieci niż te, które są bohaterami scenek), proszeni są, aby wyobrazić sobie taką sytuację i przewidzieć własne zachowanie w przyszłości. Istotą tej metody nie jest zatem odwoływanie się wyłącznie do aktualnych doświadczeń, jakie mają rodzice (dlatego opisane scenki dotyczą dzieci w różnym wieku), a raczej określenie ich potencjalnego sposobu reagowania w różnych sytuacjach z dziećmi.

3.2. Ocena i interpretacja wyników

Kwestionariusz pozwala na obliczenie dwóch wskaźników: wskaźnika elastyczności i efektywności stylów rodzicielskich. Ten pierwszy tworzy się, przypisując po 1 punkcie każdemu wybranemu stylowi. Zakres możliwych wyników dla każdego stylu waha się od 0 do 12. Styl, który otrzymał najwięcej punktów, jest dominujący. Najbardziej pożądaną sytuacją, w rozumieniu modelu Herseya i Blancharda (1978, s. 151–156), jest ta, w której każdemu stylowi zostaną przydzielone po 3 punkty, pod warunkiem jednak, że rodzice wybierają dany styl, kierując się stopniem dojrzałości swojego dziecka.

Z kolei wskaźnik efektywności stylów rodzicielskich tworzy się, sumując punkty przypisane czterem oferowanym w każdej sytuacji (pozycji kwestionariusza) zachowaniom. Punktacja uzależniona jest od adekwatności zachowań, ta zaś wynika z założeń modelu (uwzględnianie gotowości dziecka do działania i jego motywacji do realizacji zadania). Punkty przydzielane są następująco: -2 za zachowanie uznane za najbardziej nieoptymalne w danej sytuacji, zaś +2 za zachowanie traktowane jako optymalne z punktu widzenia modelu. Za zachowania częściowo nieoptymalne i częściowo optymalne przydziela się odpowiednio -1 lub +1 punkt. Zakres możliwych wyników dla efektywności rodzicielskiej rozciąga się zatem od -24 do +24 punktów.

Autorzy zwracają jednak uwagę na konieczność ostrożności w interpretacji tego ostatniego wyniku (Hersey, Blanchard, 1978, s. 154).

Rzeczywiste sytuacje wychowawcze, z jakimi stykają się rodzice, rzadko dają możliwość zaobserwowania wszystkich czterech wyróżnionych w modelu poziomów gotowości dziecka do realizacji zadania. Zazwyczaj ich doświadczenia w tym względzie obejmują jeden lub dwa takie poziomy. Jednak niski wynik (szczególnie ujemny) można potraktować jako wskaźnik kłopotów rodzica z oceną sytuacji problemowej w kategoriach umiejętności dziecka i jego motywacji do działania.

4. Sytuacyjne rodzicielstwo – wybrane wyniki badań

Przedstawione w tej części wyniki badań pochodzą z wybranych prac magisterskich zrealizowanych w ramach seminarium magisterskiego, prowadzonego przeze mnie w ciągu ostatnich 15 lat w Poznaniu, Warszawie i we Wrocławiu. Dokonując ich wyboru, kierowałam się chęcią wskazania potencjalnych kierunków badań ważnych dla modelu sytuacyjnego rodzicielstwa, a szczególnie dla kluczowego w tej koncepcji pojęcia, jakim jest efektywność stylów rodzicielskich.

Próby, na jakich prowadzone były badania, miały charakter incydentalny. Nie były to też projekty badawcze, których cel stanowiła intencjonalna autoreplikacja. Każdy projekt był specyficzny i dotyczył nieco innego obszaru. Jednak to, co łączy wszystkie te badania, to próba sprawdzenia, czy w zachowaniach rodziców można zidentyfikować podstawowe kategorie modelu sytuacyjnego rodzicielstwa oraz czy można je umieścić w szerszym kontekście (np. budowanym przez czynniki socjo-demograficzne).

Zreferowane tu wyniki, istotne różnice czy korelacje były raczej słabe. Jednak traktowane jako źródło hipotez dla kolejnych badań wydają się warte przytoczenia. Pozwalają też wyjść poza sam model i podjęcie próby określenia czynników istotnych dla sytuacyjnego rodzicielstwa. Wydają się one interesujące także dlatego, że badań empirycznych dotyczących wprost modelu sytuacyjnego rodzicielstwa w zasadzie brak w literaturze psychologicznej.

4.1. Płeć, wiek oraz wykształcenie rodziców a efektywność rodzicielska

Interesującym pytaniem z punktu widzenia poszerzenia wiedzy o wyznacznikach sytuacyjnego rodzicielstwa jest pytanie o to, czy podstawowe zmienne socjo-demograficzne, takie jak płeć, wiek oraz wykształcenie rodziców różnicują efektywność rodzicielską w rozumieniu Herseya i Blancharda. W tabeli 6 przedstawione zostały wyniki otrzymane przez magistrantów.

Tabela 6
Płeć, wiek i wykształcenie rodziców a style i efektywność rodzicielska

Autor/ka/Autor pracy	Skład badanej grupy	Style rodzicielskie i efektywność rodzicielska a wybrane czynniki
Płeć rodziców		
Witold Krzosek (2005)	$N = 42$ 27 kobiet (64,3%) 15 mężczyzn (35,7%) wiek – od 25 do 45 lat ($M = 36,05$; $SD = 4,09$)	wyjaśnianie ($M_K = 5,52$; $M_M = 4,20$) obserwowanie ($M_K = 0,56$; $M_M = 1,53$) $t = 2,46$; $p < 0,05$ $t = -3,10$; $p < 0,01$
Edyta Andrych (2006)	$N = 60$ 30 kobiet (50%) 30 mężczyzn (50%) wiek – od 37 do 55 lat ($M = 46,48$; $SD = 3,87$)	zachęcanie ($M_K = 4,57$; $M_M = 3,43$) $t = 2,13$; $p < 0,05$
Agata Silczak (2013)	$N = 128$ 64 kobiety (50%) 64 mężczyzn (50%) wiek – od 23 do 58 lat ($M = 30,62$; $SD = 4,39$)	wyjaśnianie ($M_K = 5,45$; $M_M = 4,66$) obserwowanie ($M_K = 0,81$; $M_M = 1,50$) efektywność ($M_K = 10,16$; $M_M = 6,97$) $t = 2,12$; $p < 0,05$ $t = -2,07$; $p < 0,05$ $t = 2,85$; $p < 0,05$
Aniada Leszczyńska (2015)	$N = 64$; 32 kobiety (50%) 32 mężczyzn (50%) wiek – od 29 do 53 lat ($M = 37,83$; $SD = 5,24$)	efektywność ($Me_K = 9$; $Me_M = 7$) $U_{M-W} = 333,00$; $p < 0,05$

Autor/ka/Autor pracy	Skład badanej grupy	Style rodzicielskie i efektywność rodzicielska a wybrane czynniki efektywność ($Me_K = 12; Me_M = 10$)	$U_{M,W} = 639,50; p < 0,05$
Paulina Libersbach (2019)	$N = 93$; 64 kobiety (68,8%) 29 mężczyzn (31,2%) wiek – od 20 do 44 lat ($M = 29,00; SD = 4,78$)		
Wiek rodziców			
Marta Żysko-Pałuba (2007)	$N = 92$ 47 kobiet (51%) 42 mężczyzn (46%) 3 braki danych (3%) wiek – od 28 do 52 lat ($M = 37,98; SD = 5,68$)	zachęcanie ↔ wiek	$r = -0,21; p < 0,05$
Joanna Marek (2008)	$N = 100$ 50 kobiet (50%) 50 mężczyzn (50%) wiek – od 27 do 56 lat ($M = 39,83; SD = 7,32$)	wyjaśnianie ↔ wiek obserwowanie ↔ wiek	$r = -0,45; p < 0,01$ $r = 0,27; p < 0,01$
Agnieszka Niemkiewicz (2009)	$N = 50$ 25 kobiet (50%) 25 mężczyzn (50%) wiek – od 19 do 63 lat ($M = 39,5; SD = 4,85$)	wyjaśnianie ↔ wiek obserwowanie ↔ wiek efektywność ↔ wiek	$r_s = -0,30; p < 0,05$ $r_s = 0,33; p < 0,05$ $r_s = -0,37; p < 0,05$

Autor/ka/Autor pracy	Skład badanej grupy	Style rodzicielskie i efektywność rodzicielska a wybrane czynniki wyjaśnianie ↔ wiek	$r_s = -0,28; p < 0,05$
Patrycja Nowak (2012)	$N = 76$ 76 kobiet (100%) wiek – od 21 do 65 lat ($M = 38,00; SD = 3,95$)		
Wykształcenie rodziców			
Agata Silczak (2013)	$N = 128$ 64 kobiety (50%) 64 mężczyzn (50%) wiek – od 23 do 58 lat ($M = 30,62; SD = 4,39$)	efektywność ($M_{\text{średnie}} = 6,17; M_{\text{wyższe}} = 9,30$)	$t = 2,35; p < 0,05$
Anida Leszczyńska (2015)	$N = 64$ 32 kobiety (50%) 32 mężczyzn (50%) wiek – od 29 do 53 lat ($M = 37,83; SD = 5,24$)	efektywność ($Me_{\text{średnie}} = 7; Me_{\text{wyższe}} = 9$)	$U_{M,W} = 330,50; p < 0,05$

Podsumowując otrzymane wyniki, można wnioskować, że matki chętniej niż ojcowie odwoływały się do stylu charakteryzującego się wysokim poziomem kontroli przy jednoczesnym wysokim stopniu wsparcia (wyjaśnianie). Z kolei ojcowie preferowali w swoich oddziaływaniach wobec dzieci styl oparty na niskim poziomie wsparcia oraz niskim poziomie kontroli (obserwowanie). Podobny schemat różnic odnotowano również w badaniach, które dotyczyły par małżeńskich. I w tym przypadku żony, częściej niż mężowie, były bardziej dyrektywne w swoich zachowaniach wobec dzieci, ale też oferowały im więcej wsparcia (Silczak, 2013).

Być może taki charakterystyczny sposób funkcjonowania matek wynika z ich poczucia odpowiedzialności za proces wychowania dzieci w rodzinie, a także z ich większym zaangażowaniem i poświęcaniem im większej ilości czasu. To – wynikające z relacji rodzic – dziecko – poczucie odpowiedzialności może być dodatkowo wzmacniane przez powszechnie obowiązujące normy i wzorce społeczno-kulturowe. Uważa się, że ojcowie pełnią bardziej zróżnicowane role w rodzinie, promując męskość u chłopców i kobiecość u dziewcząt i to oni przekazują normy i oczekiwania społeczne wobec płci (Krzosek, 2005; Mastrotheodoros, Van der Graaff, Dekovi, Meeus, Branje, 2019). Dziewczynki, w odróżnieniu od chłopców, już od dzieciństwa przygotowywane są do objęcia funkcji rodzicielskich zgodnie z akceptowanym społecznie modelem bycia matką, natomiast w przypadku chłopców takiego społecznie akceptowanego modelu ojcostwa brak (Dufur, Howell, Downey, Ainsworth, Lapray, 2010). Być może mężczyźni czują się bardziej niekompetentni i nieprzygotowani do roli ojca i stąd wynika ich inny sposób zaangażowania w proces wychowawczy, który raczej polega na asystowaniu niż na uczestniczeniu w procesie wychowania dzieci (obserwowanie; Krzosek, 2005).

Także jeżeli chodzi o efektywność w rozumieniu modelu sytuacyjnego rodzicielstwa, to matki częściej niż ojcowie skuteczniej rozpoznawały sytuacje problemowe i dostosowywały do nich sposoby reagowania wobec dzieci. To z kolei można wiązać z różnym stopniem zaangażowania rodzicielskiego matek i ojców. Według Bakiery (2013) to kobiety znacznie bardziej angażują się w konkretne zadania opiekuńczo-wychowawcze wobec dziecka, dlatego trafniej rozpoznają potrzeby swoich dzieci i potrafią na nie adekwatnie odpowiadać (zob. też: Molik, Wysocka, 2014).

Biorąc pod uwagę wiek rodzica, to okazało się, że wraz z ich wiekiem zmniejszała się częstość stosowania stylów wysoce dyrektywnych i wysoce wspierających (zachęcanie i wyjaśnianie), rosła natomiast częstość stylu nisko dyrektywnego i nisko wspierającego (obserwowanie)⁹. Według badań Bakiery (2013), młodszy rodzice angażują się bardziej behawioralnie: pełnią rolę opiekunów, wypełniając zadania związane z konkretnymi, codziennymi czynnościami. Możliwe jest więc, że stopień zaangażowania w rodzicielstwo zmienia się wraz z wiekiem: na początku młodzi dorośli koncentrują się przez wszystkim na realizacji obowiązków i konkretnych zdań, związanych z opieką nad dzieckiem, a wraz z upływem czasu rodzice w większym stopniu zaczynają delegować zadania na dziecko (Libersbach, 2019).

W przypadku wykształcenia to rodzice z wykształceniem wyższym wykazywali się wyższym poziomem efektywności rodzicielskiej. Jest to spójne z wynikami innych badań, w których wykazano np., że wraz ze wzrostem wykształceniem rodzice częściej stosują autorytatywny styl wychowawczy, rzadziej stosują kary fizyczne oraz są bardziej świadomi, jak ważne jest stosowanie odpowiednich, responsywnych postaw wobec dziecka (np. King, Kraemer, Bernard, Vidourek, 2007; Libersbach, 2019; Porumbu, Necşoi, 2013).

4.2. Temperament rodziców jako korelat efektywności rodzicielskiej

Zdaniem Bussa i Plomina (Oniszczenko, 1997; Strelau, 2001), twórców behawioralno-genetycznej teorii temperamentu, temperament tworzy zasadniczy zrąb ludzkiej osobowości, uwidacznia się w funkcjonowaniu jednostki w bardzo różnych dziedzinach życia, jak też pełni ważne funkcje w interakcji jednostki i środowiska. Jego rola dla funkcjonowania osób dorosłych jest niezaprzeczalna – ma znaczenie dla ich życia zawodowego, relacji społecznych, sposobu spędzenia wolnego czasu, wreszcie dla życia małżeńskiego i rodzinnego (Strelau, 2001, 2006). Różne właściwości temperamentalne (np. stopień reaktywności, wrażliwość emocjonalna czy siła procesu pobudzenia)

⁹ Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w przedstawionych analizach wiek dziecka nie był zmienną kontrolowaną.

jednostki będą sprzyjać podejmowaniu przez nią określonych aktywności, także w relacji rodzic – dziecko (np. Manian, Strauman, Denney, 1998; Plopa, 2005). Można także przyjąć, że u podstaw preferencji co do wyboru stylu rodzicielskiego w różnych sytuacjach również będzie leżał temperament. Zasadne zatem wydaje się pytanie o to, czy w sytuacji pełnienia ról rodzicielskich temperament można potraktować jako korelat efektywności wychowania w rozumieniu koncepcji sytuacyjnego rodzicielstwa.

Buss i Plomin (Oniszczenko, 1997; Strelau, 2001) wyróżnili trzy podstawowe temperamy: emocjonalność (*emotionality*), aktywność (*activity*) i towarzyskość (*sociability*). Emocjonalność to skłonność do reagowania silnym pobudzeniem, aktywność związana jest z wydatkowaniem energii fizycznej, zaś towarzyskość to dążenie do kontaktu z ludźmi i unikania samotności (Oniszczenko, 1997; Strelau, 2001). Biorąc pod uwagę funkcjonalne znaczenie wysokiego poziomu emocjonalności (skłonność do niezadowolenia i do reagowania złością prowadząca do braku elastyczności w podejmowaniu decyzji, działaniu i zachowaniu), można założyć, że ten właśnie wymiar może pozostawać w związku z trudnościami w dostosowywaniu stylów rodzicielskich do sytuacji. W tabeli 7 przedstawiono wyniki badań, w których poszukiwano temperamentalnych korelatów efektywności rodzicielskiej i wykorzystano kwestionariusz EAS-D Bussa i Plomina (Oniszczenko, 1997)¹⁰.

¹⁰ W ramach projektu zrealizowano także badania z wykorzystaniem innych miar temperamentu, tj. *Formalnej charakterystyki zachowania* Strelaua i *Kwestionariusza temperamentu i charakteru* Cloningera.

Tabela 7

Wymiary temperamentu w ujęciu Bussa i Plomina jako korelaty stylów i efektywności rodzicielskiej

Autor/ka/Autor pracy	Skład grupy	Współczynniki korelacji pomiędzy wymiarem temperamentu a częstością wybierania danego stylu oraz efektywnością rodzicielstwa*
Witold Krzosek (2005)	N = 42 27 kobiet (64,3%) 15 mężczyzn (35,7%) wiek – od 25 do 45 lat (M = 36,05; SD = 4,09)	zachęcanie ↔ aktywność $r_s = 0,32; p < 0,05$
Joanna Wolny (2005)	N = 32 18 kobiet (56,3%) 14 mężczyzn (43,8%) wiek – od 36 do 50 lat (M = 40,41; SD = 2,80)	wyjaśnianie ↔ towarzyskość zachęcanie ↔ złość $r_s = -0,28; p < 0,01$ $r_s = -0,26; p < 0,01$ efektywność ↔ złość $r_s = -0,22; p < 0,0$
Edyta Andrych (2006)	N = 60 30 kobiet (50%) 30 mężczyzn (50%) wiek – od 37 do 55 lat (M = 46,48; SD = 3,87)	prowadzenie ↔ niezadowolenie prowadzenie ↔ złość prowadzenie ↔ towarzyskość wyjaśnianie ↔ aktywność zachęcanie ↔ aktywność $r_s = 0,35; p < 0,01$ $r_s = 0,37; p < 0,01$ $r_s = -0,34; p < 0,01$ $r_s = 0,32; p < 0,01$ $r_s = 0,29; p < 0,02$

Beata Breda (2006)	$N = 53$; 44 kobiety (83%) 9 mężczyzn (17%) wiek – od 36 do 50 lat ($M = 43,06$; $SD = 4,52$)	prowadzenie ↔ strach	$r_s = 0,28$; $p < 0,05$
Anida Leszczyńska (2015)	$N = 64$; 32 kobiety (50%) 32 mężczyzn (50%) wiek – od 29 do 53 lat ($M = 37,83$; $SD = 5,24$)	efektywność ↔ złość efektywność ↔ niezadowolone efektywność ↔ towarzyskość	$r_s = -0,29$; $p < 0,05$ $r_s = -0,25$; $p < 0,05$ $r_s = 0,25$; $p < 0,05$
Paulina Libersbach (2019)	$N = 93$; 64 kobiety (68,8%) 29 mężczyzn (31,2%) wiek – od 20 do 44 lat ($M = 29,00$; $SD = 4,78$)	efektywność ↔ aktywność	$r_s = 0,21$; $p < 0,05$

* W tabeli podano tylko istotne korelacje.

Otrzymane współczynniki korelacji nie są wysokie, jednak tworzą one charakterystyczny wzorec i ten wydaje się ciekawy. Składowe wymiaru emocjonalności według Bussa i Plomina (Oniszczenko, 1997), tj. niezadowolenie (tendencja do łatwego i silnego reagowania niepokojem), strach (skłonność do unikania awersyjnej stymulacji i ucieczki przed zagrożeniem) oraz złość (tendencja do reagowania złością na frustrujące bodźce, wiążąca się z przypisywaniem negatywnych atrybutów innym) ujemnie korelują z efektywnością stylów rodzicielskich. Tendencja rodzica do reagowania silną emocjonalnością (łatwe reagowanie silnym pobudzeniem) nie sprzyja efektywności rodzicielskiej w rozumieniu modelu Herseya i Blancharda.

Ta obserwacja jest zgodna ze stanowiskiem innych autorów. Na przykład zdaniem Baumrind (1996), rodzicielska restrykcyjność jest dodatnio skorelowana z wrogością rodzicielską, a ukryta wrogość wobec dziecka związana jest z tak zwanymi „sztywnymi zachowaniami” rodzicielskimi, czyli odwołując się do modelu sytuacyjnego rodzicielstwa – z brakiem efektywności rodzicielskiej (zob. też: Leszczyńska, 2015).

Z kolei wymiar aktywności z koncepcji Bussa i Plomina koreluje dodatnio z częstością posługiwania się stylem wysoce wspierającym (zachęcanie). Im więcej wigoru rodzic ma oraz im szybciej podejmuje działania, tym bardziej jest skłonny wspierać dziecko w różnych działaniach (por. też: Plopa, 2005).

Wymiary emocjonalności korelują także dodatnio ze stylami rodzicielskimi opartymi na zachowaniach wysoko dyrektywnych (prowadzenie, wyjaśnianie). Można zatem przyjąć, że rodzice mający tendencje do reagowania strachem, lękiem i do przewidywania konsekwencji negatywnych częściej w różnych sytuacjach wychowawczych będą reagowali silną kontrolą działań swoich dzieci, choć poziom gotowości dzieci do realizacji zadania tego nie wymaga. O podobnych zależnościach (między temperamentem rodziców a ich tendencją do reagowania zachowaniami restrykcyjnymi) piszą np. Bates, Pettit, Dodge, Ridge (1998) czy Bates, Schermerhorn, Petersen (2012). I w tym zakresie model sytuacyjnego rodzicielstwa wpisuje się w istniejący zakres wiedzy dotyczący uwarunkowań postaw rodzicielskich.

4.3. Strategie radzenia sobie ze stresem jako korelaty efektywności rodzicielskiej

Ciekawych wyników dostarczyły też badania, w których poszukiwano związków strategii radzenia sobie ze stresem a efektywnością rodzicielską. W prezentowanych w tabeli 8 badaniach odwołano się do koncepcji proaktywnego radzenia sobie. Proaktywne radzenie sobie sprzyja rozwojowi osobistemu oraz gromadzeniu zasobów w celu wykorzystania przyszłych szans (Heszen, Sęk, 2007) i „obejmuje autonomiczne i samodzielne stawianie sobie celów będących wyzwaniem i ich konsekwentną realizację” (Schwarzer, Taubert, 1999, s. 86), nastawione też jest na realizację dalekich celów.

Nie wnikając tu w szczegóły koncepcji (została ona opisana np. w Heszen, Sęk, 2007), można przyjąć, że tendencja do proaktywnego radzenia sobie w sytuacjach stresowych będzie sprzyjać do wykorzystywania przez rodzica swoich kompetencji i zasobów w sytuacjach wychowawczych i tym samym przyczyniać się do większej efektywności rodzicielskiej w rozumieniu Herseya i Blancharda (1978). Proaktywny rodzic nie tylko będzie reagował na antycypowane trudności, lecz sam będzie aktywnie kierować swoim działaniem w sytuacjach problemowych z dziećmi.

Tabela 8

Strategie proaktywnego radzenia sobie ze stresem jako korelaty stylów i efektywności rodzicielskiej

Autorka/ Autor pracy	Skład grupy	Wybrane korelaty stylów i efektywności rodzicielskiej*
Agnieszka Niemkiewicz (2009)	N = 50 25 kobiet (50%) 25 mężczyzn (50%) wiek – od 19 do 63 (M = 39,50; SD = 4,85)	<p>prowadzenie ↔ prewencyjne radzenie sobie</p> <p>wyjaśnianie ↔ poszukiwanie wsparcia emocjonalnego</p> <p>zachęcanie ↔ poszukiwanie wsparcia emocjonalnego</p> <p>zachęcanie ↔ poszukiwanie wsparcia instrumentalnego</p> <p>obserwowanie ↔ refleksyjne radzenie sobie</p> <p>efektywność ↔ poszukiwanie wsparcia emocjonalnego</p> <p>$r_s = 0,31; p < 0,05$</p> <p>$r_s = -0,29; p < 0,05$</p> <p>$r_s = 0,50; p < 0,01$</p> <p>$r_s = 0,33; p < 0,05$</p> <p>$r_s = -0,43; p < 0,05$</p> <p>$r_s = 0,30; p < 0,05$</p>
Agata Silczak (2013)	N = 128 64 kobiety (50%) 64 mężczyzn (50%) wiek – od 23 do 58 lat (M = 30,62; SD = 4,39)	<p>prowadzenie ↔ unikanie</p> <p>prowadzenie ↔ poszukiwanie wsparcia instrumentalnego</p> <p>prowadzenie ↔ poszukiwanie wsparcia emocjonalnego</p> <p>zachęcanie ↔ poszukiwanie wsparcia emocjonalnego</p> <p>zachęcanie ↔ poszukiwanie wsparcia instrumentalnego</p> <p>efektywność ↔ poszukiwanie wsparcia emocjonalnego</p> <p>efektywność ↔ poszukiwanie wsparcia instrumentalnego</p> <p>$r_s = -0,20; p < 0,05$</p> <p>$r_s = -0,22; p < 0,05$</p> <p>$r_s = -0,28; p < 0,01$</p> <p>$r_s = 0,19; p < 0,05$</p> <p>$r_s = 0,20; p < 0,05$</p> <p>$r_s = 0,18; p < 0,05$</p> <p>$r_s = 0,20; p < 0,05$</p>

* W tabeli podano tylko istotne korelacje.

Otrzymane wyniki potwierdzają wstępne oczekiwania. Rodzice stosujący w sposób dominujący wobec swoich dzieci styl prowadzenie (wysoko dyrektywny i nisko wspierający) częściej odwołują się do strategii prewencyjnego radzenia sobie ze stresem (gromadzenia zasobów czy umiejętności, które być może będą pomocne, choć nie wiadomo jeszcze, w jakich sytuacjach). Rzadziej natomiast poszukują oni wsparcia emocjonalnego czy instrumentalnego, co wydaje się zrozumiałe w świetle tego, że prowadzenie to styl bazujący na jednostronnej komunikacji, w której rodzic tylko informuje dziecko o konkretnym celu i sposobie wykonania zadania.

Jeżeli chodzi o efektywność rodzicielską, to jest ona związana właśnie z poszukiwaniem wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego. Można przypuszczać, że rodzice o wysokim poziomie efektywności rodzicielskiej mają tendencję do korzystania z zewnętrznych źródeł informacji, porady oraz wsparcia (Silczak, 2013).

4.4. Sytuacyjne rodzicielstwo w relacjach matek dzieci w wieku od 2 do 4 lat

Jednym ze sposobów weryfikacji przystawalności kategorii opisowych wykorzystywanych w modelu sytuacyjnego rodzicielstwa Herseya i Blancharda (1978) do sytuacji, w jakich funkcjonują rodzice, było odwołanie się do wypowiedzi samych rodziców. Przeprowadzone z nimi wywiady były źródłem informacji na temat tego, jak oni spostrzegają stosowane przez siebie metody wychowawcze w kategoriach zakresu kontroli zachowania dziecka i zakresu dostarczanego mu wsparcia oraz czy dostrzegają uzasadnioną konieczność zmiany swojego zachowania w zależności od konkretnej sytuacji.

Opisane tu badanie zostało przeprowadzone przez Beatę Rutkowską (2009) i oparte na metodzie pogłębionego wywiadu swobodnego. Autorka przeprowadziła sześć wywiadów z matkami, podczas których rozmówczynie miały za zadanie opowiedzieć jedną sytuację związaną z wychowaniem własnego dziecka ocenioną przez siebie jako ważną, która mocno utkwiała im w pamięci i która była z jakiegoś powodu dużym dla nich wyzwaniem. Analizie poddano pięć wywiadów, ponieważ jedna z osób badanych nie potrafiła konsekwentnie opowiadać o jednej

takiej sytuacji (Rutkowska, 2009). Osobami badanymi były mamy mające jedno dziecko w wieku od 2 do 4 lat (były to trzy dziewczynki i dwóch chłopców). Każda rozmowa trwała około godzinę.

W wywiadzie pytano (m.in., gdyż badanie to dotyczyło także innych kwestii, niż te poruszane tutaj; Rutkowska, 2009):

1. Co to za sytuacja? Czy może Pani o niej opowiedzieć?
 - a. Jak Pani zareagowała w tej sytuacji? Co powiedziała, zrobiła? (*informacja o zakresie dyrektywności, zakresie wsparcia, stosowanych stylach, elastyczności w doborze stylu*)
2. Jak dziecko zareagowało na Pani reakcję, zachowanie? (*informacja o stopniu gotowości dziecka do działania*)
3. Jak ocenia Pani możliwości dziecka do poradzenia sobie w tamtej sytuacji? (*ocena gotowości dziecka do działania*)
4. Czy wtedy brała Pani pod uwagę możliwości dziecka? (*dostrzeganie przez rodzica znaczenia tego, czy dziecko jest wystarczające gotowe/dojrzałe do wykonania zadania*)
5. Czy dziecko wiedziało, co ma zrobić? Czy umiało to zrobić? (*dostrzeganie poziomu umiejętności dziecka*)
6. Czy było chętne do zrobienia tego? (*dostrzeganie poziomu chęci do działania*)
7. Co Pani robiła, jak się zachowywała, obserwując dziecko, jak sobie radzi w tej sytuacji? (*wybór stylu postępowania*)
8. Jak się zakończyła cała sytuacja? Co rozwiązanie tej sytuacji dało obu stronom – zarówno Pani, jak i dziecku? (*rozumienie przez rodzica kategorii „efektywności i elastyczności rodzicielskiej”*)

Wybrane przez mamy sytuacje dotyczyły treningu czystości (nauki korzystania z nocnika – dwie sytuacje), zmiany sposobu zasypiania przez dziecko (samodzielnie, we własnym łóżeczku), niechęci dziecka do wyjścia na przyjęcie z okazji rocznicy ślubu babci i dziadka (płacz i protesty przed ubraniem się) oraz przeszkadzania mamie w pracy (rozrzucanie gazet, książek tak długo, aż mama przerwie pracę).

Analiza rozmów została oparta na metodologii teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss, 1967; Konecki, 2000). Punktem wyjścia były wypowiedzi matek, które zostały poklasyfikowane w kategorii zachowań charakterystycznych dla ich działań wychowawczych. Wypracowane kategorie porównano następnie z kategoriami kluczowymi dla modelu oraz ich wskaźnikami. Innymi słowy, poszukiwano w opisywanych

przez respondentki zachowaniach – wcześniej zdefiniowanych – wskaźników podstawowych kategorii modelu sytuacyjnego rodzicielstwa, tj. poziomu gotowości dziecka do działania, poziomu dyrektywności zachowania mamy i udzielanego dziecku wsparcia oraz oceny przez mamę optymalności swojego zachowania. W tabeli 9 przedstawiono wybrane przykłady wypowiedzi matek traktowane jako wskaźniki tych kategorii.

Tabela 9

Przykłady wypowiedzi matek dzieci w wieku od 2 do 4 lat ilustrujące kategorie z koncepcji sytuacyjnego rodzicielstwa

Kategoria z modelu Herseya i Blancharda	Wypowiedź w wywiadzie	Komentarz
Poziom gotowości dziecka do wykonania zadania	<p>(M1) <i>Najpierw wytaczam argumenty, właśnie próbuję dać argumenty jakby z jego otoczenia [...], czyli staram się, żeby to było na tyle namacalne i łatwe do skojarzenia, żeby w jakiś sposób przemówiło do wyobraźni. To jest pierwsza rzecz.</i></p> <p>(M2) <i>Bawił się na podłodze zabawkami, bo jest takim kochanym dzieckiem, że potrafi się sobą zająć pod warunkiem, że ktoś jest w okolicy. Jemu wystarczy, że jest ktoś obok i on się sobą zajmuje. Tzn. gdzieś do połowy dnia, a potem robi mu się nudno. Wtedy tak dokładnie było [...]. Natomiast potem przyszedł taki moment, że całym sobą mówił, halo, mamo, ja tu jestem i mam po prostu dość.</i></p>	<p>Dostosowywanie przekazu do umiejętności dziecka</p> <p>Określenie poziomu gotowości dziecka do samodzielnej zabawy.</p>

<p>Poziom kontroli zachowania dziecka</p>	<p>(M1) [Po nieudanej próbie zdjęcia pieluszki]: <i>Staram się powiedzieć: no widzisz, teraz mama musi posprzątać, masz mokre majteczki, musimy zmienić majteczki, a przecież mogliśmy zrobić siusiu, ale nie martw się, może następnym razem się uda, to już teraz będziesz pamiętał [...]. I mam wrażenie, że to odnosi lepszy skutek, czyli taka rozmowa, czyli wy tłumaczenie, że mogliśmy to zrobić inaczej, ale że może następnym razem się uda, prawda?</i></p> <p>(M2) <i>Tak to było blisko mnie, on tak przyszedł, zaczął krążyć, krążyć, ja mu zaczęłam tłumaczyć, że muszę jeszcze chwilę popracować i on zaczął rozrzucać te gazety. Ja mu oczywiście zwróciłam uwagę, żeby nie rozrzucał, że to babci [...]</i> <i>Rozwalił chyba tak 2 razy. Rozrzucił raz, zwróciłam mu uwagę, rozwalił drugi, zwróciłam mu uwagę już zdenerwowana mocniej [...]</i> <i>krzyknęłam, na pewno miałam podniesiony głos [...] mówiąc, że muszę teraz popracować.</i></p>	<p>Zachowanie nisko dyrektywne, przewaga wsparcia nad kontrolą; niewydawanie poleceń; komunikacja dwustronna.</p> <p>Zachowanie dyrektywne, komunikacja jednostronna z dzieckiem.</p>
---	---	---

<p>Zakres wsparcia udzielanego dziecku</p>	<p>(M1) Często [...], któryś argument jakby przeważa szalę i on się godzi [skorzystać z nocnika]. I wtedy są wielkie brawa, owacje, staram się za każdym razem stosować takie pozytywne bodźcowanie, że jestem z ciebie bardzo dumna, że taki dzielny chłopczyk, że taki dorosły.</p> <p>(M2) On się zaczął krzywić [...], jak do płaczu, bo zobaczył, że coś się dzieje złego, w sensie bolesnego, ale nie wiedział, co. Więc ja się szybko pozbiałam, nie siedziałam tam i płacząco nie wyjaśniałam mu całego świata. Przytuliłam go bardzo mocno, przeprosiłam, że tak się na niego zdenerwowałam, że w ogóle bez sensu, i tak sobie posiedzieliśmy poprzytulani przez chwilę.</p>	<p>Zachęcanie do podjęcia decyzji, ale to dziecko podejmuje ostateczną decyzję.</p> <p>Podtrzymywanie relacji z dzieckiem, udzielanie wsparcia emocjonalnego.</p>
--	---	---

<p>Efektywność stylu rodzicielskiego</p>	<p>(M1) <i>I na początku bardzo, bardzo pieliśmy do tego [aby dziecko korzystało z nocnika], natomiast był absolutny odrzut. Robił wszędzie, tylko nie na nocnik. W momencie gdy odpuściliśmy troszeczkę, sytuacja się na tyle ułożyła, że ślicznie załatwiał się na nocnik.</i></p> <p>(M2) <i>Nie jest tak, że my nie zwracamy na niego uwagi aż tak, żeby on musiał zwracać uwagę na siebie. Natomiast myślę, że mógłby ewentualnie wiedzieć, że w takich sytuacjach to, co chce uzyskać, czyli mnie dla niego, to uzyska. [...] Bo on ma swoje prawo mieć mnie od czasu do czasu dla siebie jako matkę.</i></p>	<p>Dostrzeżenie nieefektywności stylu opartego na wysokiej kontroli i niskim wsparciu (prowadzenie) i konieczność zmiany na styl oparty na niskiej kontroli i wysokim wsparciu (zachęcanie).</p> <p>Dostrzeżenie sytuacji, w których wysokiej kontroli zachowania dziecka powinno towarzyszyć wysokie wsparcie (wyjaśnianie).</p>
--	---	---

Źródło: na podstawie: Rutkowska (2009).

Omówione tu rozmowy przeprowadzone zostały z mamami bardzo małych dzieci (od 2. do 4. roku życia) i co więcej – były to ich pierwsze dzieci. Zakres doświadczeń rodzicielskich był zatem ograniczony i respondentki uczyły się funkcjonowania wobec swoich dzieci, rozwiązując konkretne sytuacje. Można było się zatem spodziewać, że nie wszystkie kategorie występujące w modelu sytuacyjnego rodzicielstwa Herseya i Blancharda znajdą swoje odzwierciedlenie w wypowiedziach matek opisujących ich rzeczywiste zachowania wobec dzieci.

Analiza rozmów pozwoliła jednak na wyodrębnienie wszystkich istotnych dla modelu sytuacyjnego rodzicielstwa wymiarów. W sytuacjach problemowych mamy intuicyjnie uwzględniały dwa wymiary – poziom gotowości dziecka do wykonania zadania i związany z tym

konieczny ich zdaniem poziom dyrektywności własnego zachowania. Mówiły także o tym, że nakazom musi towarzyszyć jakiś (choć nie zawsze był on optymalny z punktu widzenia modelu) poziom wsparcia. Dostrzegały również to, że kurczowe trzymanie się jednego sposobu postępowania nie prowadzi do optymalnego rozwiązania problemu.

Można zatem przyjąć, że za pomocą kategorii pojęciowych wyróżnianych w modelu sytuacyjnego rodzicielstwa Herseya i Blancharda (1978) można opisać rzeczywiste sytuacje wychowawcze i wskazać na potencjalne przyczyny problemów (nieadekwatny poziom dyrektywności i/lub wsparcia, brak elastyczności w zachowaniu się wobec dziecka). Wyjaśnianie rodzicom, jak ważna jest umiejętność oceny poziomu gotowości ich dziecka do wykonania określonego zadania, może być kluczem do efektywnego rodzicielstwa.

4.5. Sytuacyjne rodzicielstwo w relacjach matek dzieci w wieku od 3 do 25 lat

Inne badanie zrealizowane w ramach weryfikowania trafności kategorii opisowych wyodrębnionych w modelu Herseya i Blancharda (1978; zob. też: Hersey, Campbell, 1999) zostało przeprowadzone przez Małgorzatę Brandysiewicz (2006).

Autorka poszukiwała odpowiedzi na następujące pytania:

- a. czy matki dokonują oceny dojrzałości dziecka do zadania (dojrzałość została zdefiniowana zgodnie z modelem jako demonstrowana przez dziecko wola i umiejętności podjęcia zadania)?
- b. czy ocena dojrzałości dziecka ma wpływ na podejmowane przez matki działania wychowawcze?
- c. czy matki, które odwołują się do dojrzałości dziecka, stosują style rodzicielskie w sposób elastyczny?
- d. czy style rodzicielskie stosowane przez matki zmieniają się wraz z wiekiem dzieci?
- e. jakie inne czynniki wpływają na podejmowane przez matki działania wychowawcze?

Przeprowadzono 16 wywiadów ustrukturuowanych z matkami dzieci należących do czterech grup wiekowych: 3–6 lat, 7–12 lat, 13–18 lat oraz 19–25 lat (cztery wywiady w każdej grupie). Osobami badanymi

były kobiety w wieku od 27 do 50 lat, ze średnim lub wyższym wykształceniem, mieszkanki Warszawy.

Punktem wyjścia do każdej rozmowy było przedstawienie czterech sytuacji problemowych dobranych adekwatnie do wieku dziecka. Sytuacje te zostały zarysowane w sposób maksymalnie ogólny. Dzięki temu osoba badana mogła wypełnić „luki” tego opisu, korzystając z własnego doświadczenia i odwołując się do własnego języka (Brandysiewicz, 2006).

Podstawowy zakres analizy (Brandysiewicz, 2006)¹¹ dotyczył poszukiwania w rzeczywistych zachowaniach się rodziców wobec dzieci następujących wskaźników: dostrzegania poziomu dojrzałości dziecka, rozpoznawania cech sytuacji problemowej, deklarowanego poziomu wsparcia i dyrektywności w danej sytuacji oraz dominującego w niej stylu rodzicielskiego. W tabeli 10 przedstawiono przykładowe wypowiedzi badanych matek oraz wyodrębnione w nich wskaźniki.

¹¹ Zakres analiz przeprowadzonych przez Brandysiewicz (2006) był znacznie szerszy, niż tu przedstawiony. Wyboru dokonano kierując się dopasowaniem analiz do podstawowego celu tej pracy, jakim jest prezentacja modelu Herseya i Blancharda (1978).

Tabela 10

Przykłady wypowiedzi matek dzieci w wieku od 3 do 25 lat ilustrujące kategorie z koncepcji sytuacyjnego rodzicielstwa

Grupa wiekowa	Opis zachowania dziecka	Ocena poziomu dojrzałości dziecka, zachowania dyrektywne i wspierające rodzica
3–6 lat	<p>[Sytuacja: dziecko złości się i płacze, „urządza histerię” w sklepie po tym, gdy mama odmówiła mu kupienia zabawki]</p> <p><i>Taka sytuacja była niedawno, więc starałam się go przytulać, tłumaczyć, ale bardzo często jest tak, że to jest taki etap, że to w ogóle nie działa i trzeba mieć w sobie decyzję podjętą, i po prostu... na przykład wziąć go za rękę i wyjść ze sklepu. I go tam jeszcze przytulać i przejść przez taki etap, kiedy on zdecydowanie jest niezadowolony, krzyczy, ale jakby już... próbuje być partnerem, ale to się najczęściej zdarza z trzylatkiem, że nie ma takiej szansy, więc stawiam go przed faktami dokonanymi i to się sprawdza. Ale też na pewno jest tak, że sytuacja, w której ja jestem zdecydowana, wiem, czego chcę, i on widzi, że właściwie nie ma takiej możliwości, żeby osiągnąć to, co on chce, to też sprzyja temu, żeby to łatwiej rozwiązać.</i></p>	<p>Mama na bieżąco ocenia gotowość dziecka do zareagowania w tej sytuacji.</p> <p>Decyduje się na zachowanie dyrektywne (bierze za rękę i wychodzi ze sklepu), ale jednocześnie daje dziecku dużo wsparcia (przytulanie, tłumaczenie).</p> <p>Styl rodzicielski: prowadzenie.</p>

7–12 lat	<p>[Sytuacja: dziecko wraca ze szkoły smutne. Okazało się, że pokłóciło się z kolegą, który wyśmiewał się z niego]</p> <p><i>Staram się dowiedzieć, bo moje dzieci bardzo niechętnie mówią o takich sprawach, bo są skryte i zamknięte w sobie, zawsze staram się wyciągnąć od nich, co się stało, no i dalej rozwiązujemy ten problem: Jak mam Ci pomóc? Czy chcesz, żebym porozmawiała z tym kolegą? Wtedy wybieramy możliwość, która mu najbardziej odpowiada, tę, którą on uważa, że będzie dla niego korzystna. Ostatnio jak były takie sytuacje, bo wiadomo, że były, to on sam mówił: „Ja sobie sam poradzę. Ja sam z nim porozmawiam. Ja sam”.</i></p>	<p>Mama odwołuje się do kompetencji dziecka w zakresie oceny sytuacji, swoich umiejętności poradenia sobie z nią i woli podjęcia się tego zadania.</p> <p>Wspiera dziecko, podejmując rozmowę o problemie, uczestnicząc w poszukiwaniu rozwiązań, ale niczego nie narzuca (mało zachowań dyrektywnych).</p> <p>Styl rodzicielski: zachęcanie.</p>
----------	--	---

<p>13–18 lat</p>	<p>[Sytuacja: dziecko cały swój czas spędza, spotykając się lub rozmawiając przez telefon/internet z koleżankami/kolegami. W efekcie pogarszają się jego wyniki w szkole]</p> <p><i>Nic nie mogę zrobić, ponieważ próbowałam jej zakazywać używania komputera, zabierałam kabel na przykład albo zmieniałam hasła ale to nie może trwać długo. Tak jak nie mogę kazać jej się uczyć, tak samo nie mogę zmusić ją do tego, żeby ten czas wolny wykorzystywała na naukę. Bo jeśli nie będzie się chciała uczyć, to... Uważam, że to nie ma takiego bezpośredniego przełożenia: Nie ma internetu – ona się uczy. Więc raczej tego nie wiążę. Oczywiście tłumaczę jej, mówię jej, niech to w jakiś sposób ogranicza i wyważa, bo nie czyta książek, nie rozmawia, nie kontaktuje się towarzysko, znaczy z koleżankami się nie spotyka, nie wychodzi.</i></p>	<p>Aktualnie mama traktuje dziecko jako osobę zdolną do samodzielnego decydowania o zarządzaniu czasem, wspiera je w tym, pokazując konsekwencje wyborów. Strategie stosowane przez nią wcześniej wskazują na postrzeganie u dziecka dużego deficytu woli i umiejętności poradzenia sobie z sytuacją.</p> <p>Działania mamy zmieniły się od bardzo dyrektywnych w przeszłości do silnie wspierających aktualnie.</p> <p>Styl rodzicielski: zmiana ze stylu prowadzenie na zachęcanie.</p>
------------------	--	---

<p>19–25 lat</p>	<p>[Sytuacja: dziecko informuje rodzica, że zmieniło plany co do swojej przyszłości i zamierza porzucić studia, aby uczyć się w szkole rzemieślniczej. Twierdzi, że jego drogą jest praca artystyczna]</p> <p><i>Najpierw oczywiście bym z nią porozmawiała i bym próbowała jakoś uargumentować to w kierunku jej studiów, że powinna dalej kontynuować naukę, że powinna dalej to ciągnąć. Ale jeżeli ona by się upierała, to uważam, że w tym wieku w jakim jest moja córka to jej wybór, jej życie. Po prostu zakończyła jakiś pewien etap, skoro skończyła szkołę średnią i jeżeli uważa, że ten kierunek studiów jej nie odpowiada, to ja uważam, że decyzja należy do niej. Tutaj nic na siłę po prostu.</i></p>	<p>Mama uznaje dojrzałość córki do podejmowania własnych wyborów, tak w zakresie woli jak i umiejętności wzięcia odpowiedzialności za podjętą decyzję.</p> <p>Działania silnie wspierające, brak działań o charakterze dyrektywnym.</p> <p>Styl rodzicielski: obserwowanie.</p>
------------------	--	---

Źródło: na podstawie: Brandysiewicz (2006).

Przeprowadzona przez Brandysiewicz (2006) analiza częstości występowania określonych stylów rodzicielskich deklarowanych przez badane matki pozwoliła stwierdzić, że w grupie dzieci najmłodszych (3–6 lat) dominującym stylem jest prowadzenie, w grupie dzieci od 7 do 12 lat – zachęcanie, w grupie dzieci od 13 do 18 lat – wyjaśnianie, zaś w grupie dzieci najstarszych (19–25 lat) – obserwowanie. Taki wzorzec dominujących stylów rodzicielskich jest zgodny z charakterystyką rozwojową poszczególnych grup wiekowych. Rodzice wobec małych dzieci częściej zachowują się wysoce dyrektywnie (prowadzenie, wyjaśnianie), gdyż przyjmują niski poziom gotowości dzieci do wykonania zadania. Wraz z rosnącym wiekiem dziecka, tj. zwiększaniem się jego umiejętności i wolicjonalności, następuje wyraźne przesunięcie deklarowanych zachowań rodziców w kierunku

ku tych wysoce wspierających (zachęcanie) i nisko dyrektywnych (obserwowanie)¹².

Można zatem przyjąć, że za pomocą podstawowych kategorii modelu sytuacyjnego rodzicielstwa można scharakteryzować rzeczywiste zachowania rodziców wobec dzieci.

4.6. Sytuacyjne rodzicielstwo w relacjach matek dzieci z niepełnosprawnościami

Interesującą próbę wykorzystania kategorii modelu sytuacyjnego rodzicielstwa do opisu zachowań rodziców dzieci z niepełnosprawnościami przeprowadziła Wardawa (2010). Poszukiwała ona odpowiedzi m.in. na następujące pytania:

- a) czy matki dzieci z niepełnosprawnościami dokonują oceny gotowości dziecka do wykonania zadania?
- b) czy ocena gotowości dziecka ma wpływ na podejmowane przez nie oddziaływania wychowawcze (dobór stylu rodzicielskiego)?
- c) czy matki, które dokonują oceny gotowości dziecka, stosują style rodzicielskie w sposób elastyczny?

Badanie techniką wywiadu ustrukturalizowanego zostało przeprowadzone w dwóch grupach: kryterialnej, obejmującej matki dzieci z niepełnosprawnościami i kontrolnej, składającej się z matek dzieci w normie rozwojowej.

Za kryterium niepełnosprawności autorka przyjęła za Minczakiewicz (2003, s. 13; por. Wardawa, 2010, s. 25), że niepełnosprawnymi są te osoby (dzieci, młodzież, dorośli), które wskutek uszkodzenia, urazu lub zaburzeń osiągnęły obniżony, w stosunku do ustalonej społecznie normy, stan sprawności organizmu, powodujący wyraźne

¹² Interesującą nową kategorią (spoza modelu) analizowaną przez Brandysiewicz (2006) była dojrzałość rodzica, tj. z jednej strony umiejętność rozpoznawania poziomu gotowości dziecka do wykonania zadania, zaś z drugiej – określanie własnych kompetencji rodzica w sytuacji problemowej. Jak się wydaje, znacząco zwiększyła ona poziom wyjaśniania deklarowanych przez matki zachowań (np. stosunkowo dużą częstotliwość działań dyrektywnych podejmowanych wobec nastolatków) i jest mocnym uzasadnieniem dla stosowania kwestionariusza sytuacyjnego rodzicielstwa w dwóch wersjach: dla rodziców (*Parent – Self*) i dla dzieci (*Parent – Other*).

ograniczenia i utrudnienia w wypełnianiu przez nie ról społecznych, np. roli ucznia.

W badaniu wzięły udział trzy mamy dzieci z niepełnosprawnościami. Dzieci były lokomocyjnie sprawne, komunikowały się za pomocą mowy i były w tzw. szerokiej normie intelektualnej. W tabeli 11 została przedstawiona charakterystyka tej grupy.

Tabela 11
Charakterystyka grupy kryterialnej

Osoba badana	Wykształcenie matki	Wiek dziecka	Rodzaj niepełnosprawności dziecka
Mama dziewczynki 1	wyższe	11	Mikrouszkodzenia OUN, hipotonia mięśniowa
Mama dziewczynki 2	wyższe	12	Mózgowe porażenie dziecięce -niedowład połowiczny prawostronny, wodogłowie (stan po implantacji zastawki komorowo-otrzewnej), padaczka
Mama chłopca	średnie	12	Opóźnienie rozwoju psychoruchowego, padaczka

Źródło: na podstawie: Wardawa (2010, s. 25).

Matki z grupy kontrolnej zostały dobrane pod kątem wykształcenia matki i wieku dziecka z grupy kryterialnej. Różnicą była płeć dziecka – w tej grupie były to matki wyłącznie dziewczynek. Stan sprawności organizmu dzieci z tej grupy nie odbiegał od ustalonej społecznie normy, dzieci nie doświadczały istotnych ograniczeń ani utrudnień w wypełnianiu przez nie ról społecznych (np. roli ucznia). Ich funkcje fizyczne i psychiczne były w normie rozwojowej.

Badanie zostało przeprowadzone metodą wywiadu ustrukturalizowanego składającego się z trzech części (Wardawa, 2010, s. 23). Część pierwsza obejmowała opisy czterech problemowych sytuacji wychowawczych, dobranych tak, by były one charakterystyczne dla

grupy wiekowej dzieci 10–12-letnich. Miały one sprowokować mamę do opowiedzenia o rzeczywistej lub wyobrażonej sytuacji wychowawczej w języku własnego doświadczenia i własnych kategorii. Opis każdej sytuacji wychowawczej kończył się pytaniem: „Co pani zrobiłaby lub powiedziałaaby dziecku w tej sytuacji?”.

Część druga obejmowała jedno pytanie otwarte: „Jaka sytuacja, w której znalazło się pani dziecko, była dla pani najtrudniejsza?” Pytanie to zostało włączone do badania, aby sprawdzić, jakie sytuacje, w których znalazło się dziecko, matki (szczególnie dzieci z niepełnosprawnościami) spostrzegają jako najtrudniejsze.

Część trzecia badania również składała się z jednego pytania: „Co ma wpływ na pani zachowanie w stosunku do dziecka?”. Do tego pytania dołączona została lista czynników mogących mieć wpływ na oddziaływanie wychowawcze matek dzieci z niepełnosprawnościami.

Analiza zebranych danych została przeprowadzona dwutorowo. Najpierw punktem wyjścia były dane surowe pochodzące z wywiadów. Z nich wyłoniono kategorie, do jakich odwoływały się matki, opisując czynniki wpływające na ich oddziaływanie wychowawcze. Wyodrębnione w wyniku tej analizy kategorie porównano następnie z kategoriami głównymi modelu sytuacyjnego rodzicielstwa. Z kolei punktem wyjścia drugiej metody analizy był model i zawarte nim kategorie główne wraz z opracowanymi dla nich wskaźnikami. Wskaźników tych poszukiwano w wypowiedziach badanych matek (Wardawa, 2010, s. 27).

Zebrany przez autorkę materiał jest bardzo bogaty. W tabeli 12 przedstawiono jedynie wybrane fragmenty wypowiedzi matek dotyczące jednej z opracowanych sytuacji problemowych.

Tabela 12

Przykłady wypowiedzi matek dzieci z niepełnosprawnościami jako ilustracja kategorii z koncepcji Herseya i Blancharda

<p>Pani dziecko pokłóciło się ze swoją najlepszą koleżanką z klasy Co pani zrobiłaby lub powiedziałaby dziecku w tej sytuacji?</p>	
<p>Mama dziecka z niepełnosprawnościami</p> <p><i>To jest sytuacja oczywiście, z którą się spotykam notorycznie i staram się łagodzić takie sytuacje, tłumaczyć, że... no, że coś się zadziało, ale na pewno nadal są dobrymi koleżankami i staramy się takich konfliktów nie podbijać w domu, nie roztrząsać, raczej w stronę łagodzenia, i dobrze wiem, że akurat Córka może się pokłócić o wszystko i takie jej tłumaczenia, że ktoś tam jest winien... Zawsze staramy się to minimalizować i spokojnie do tego podchodzić, bo szczególnie, że ona ma coś takiego, że jakbyśmy jeszcze bardziej ten konflikt omawiali, analizowali, to ona by miała jeszcze większe poczucie jakiejś krzywdy, np. że tam coś jej koleżanka powiedziała... ja się staram takie rzeczy w miarę neutralizować.</i></p>	
<p>ANALIZA: KTO MA PROBLEM: Mama spostrzega sytuację jako problem dziecka wynikający z jego cechy indywidualnej – kłótności. GOTOWOŚĆ DZIECKA: Mama odwołuje się do cechy indywidualnej dziecka (kłótność) i do wzorca reagowania w sytuacji problemowej (poczucie krzywdy powstające przy analizowaniu konfliktu) jako czynników wyznaczających jej oddziaływanie wychowawcze w zaistniałej sytuacji. WSPARCIE/DYREKTYWNOŚĆ: Mama podejmuje działania dyrektywne – neutralizujące konflikt. W jednokierunkowej rozmowie tłumaczy dziecku zaistniałą sytuację. Jednocześnie podejmuje mniej działań wspierających. IDENTYFIKACJA STYLU: Mama stosuje styl 1 (prowadzenie): wyjaśnia „dlaczego” w odniesieniu do zaistniałej sytuacji i stara się minimalizować problem.</p>	

i powiedziało, że już jej nie lubi i nie będzie się z nią więcej bawić.

Mama dziecka bez niepełnosprawności

Ja powiem szczerze, zawsze ją uczę, że najważniejsze są, no oczywiście rodzina jak najbardziej, ale i przyjaciele i koleżanki te najbliższe z ławek szkolnych jak najbardziej i jakoś tak mi się wydaje, że ja bardzo dużą wagę przywiązuję nawet do takich właśnie sytuacji, kiedy no jest nieuniknione, że tak powiem, że wcześniej czy później te nawet dziewczynki,, z którymi ona osobiście, że tak powiem, kontakty utrzymuje od wielu lat, bo właściwie ta grupa idzie już od okresu tego przedszkolnego [...] to znaczy niejednokrotnie się zdarzyło tak, że rzeczywiście no przyszła z taką informacją, że się posprzeczała z tą najbliższą, że tak powiem, czy z najbliższymi koleżankami, ale ja mimo wszystko dążę do tego, że jednak trzeba sobie wybaczać i no cały czas jej tłumaczę, że no tą drogą jest dużo trudniej później dojść do porozumienia niż podać sobie na przykład rękę i przeprosić się nawzajem, także staram się mimo wszystko, żeby się przeprosiły i nawet czasami może nie drążyły do sedna tej sprawy tylko darowały sobie nawzajem i podały sobie rękę, także... chyba tyle.

ANALIZA:

KTO MA PROBLEM: Mama postrzega sytuację jako niezgodną z jej przekonaniami normatywnymi dotyczącymi relacji między ludźmi. Z tego powodu konflikt dziecka z koleżanką jest problemem dla mamy.

GOTOWOŚĆ DZIECKA: Mama nie dokonuje oceny dziecka w relacji do zadania.

WSPARCIE/DYREKTYWNOŚĆ: Mama podejmuje działanie dyrektywne. W jednokierunkowej komunikacji określa zachowanie dziecka w sytuacji konfliktu z koleżanką i wyjaśnia przyczyny takiego zachowania.

IDENTYFIKACJA STYLU: Mama stosuje styl 1 (prowadzenie). Wyznacza dziecku cel, jakim jest pogodzenie się z koleżanką.

W tej sytuacji starałabym się dowiedzieć, o co się pokłóciły, co się stało, i starałabym się porozmawiać i jakoś ten problem rozwiązać, no bo wiadomo, że u dzieci to te kłótnie to zazwyczaj są na jeden, dwa dni, a później znowu najlepsze przyjaciółki, także... starałabym się dotrzeć do problemu, porozmawiać... i co się stało, i razem starałybyśmy się jakoś rozwiązać ten problem.

ANALIZA:

KTO MA PROBLEM: Mama postrzega sytuację kłótni z koleżanką jako typową dla wieku dziecięcego. Sytuacja ta postrzegana jest jako problem dziecka uwarunkowany okresem rozwojowym.

GOTOWOŚĆ DZIECKA: Mama sytuację konfliktu z koleżanką postrzega z perspektywy normy rozwojowej – jako typową dla wieku dziecięcego.

Nie podejmuje oceny gotowości dziecka do poradzenia sobie z tą sytuacją.

WSPARCIE/DYREKTYWNOŚĆ: Mama podejmuje działanie wspierające.

IDENTYFIKACJA STYLU: Mama stosuje styl 2 (wyjaśnianie). Poprzez nawiązanie dwukierunkowej komunikacji z dzieckiem stara się wyjaśnić przyczyny powstałego konfliktu.

No, czasami się tak zdarza, to właśnie mówię jej, że to przejściowe, że tam się chwilę pokłóćcie, zaraz tam na drugi czy tam na któryś dzień będziecie znowu się razem bawić, czy tam przeprosicie się, czy nawet, czy nawet tak samo wyjdzie, że będziecie znowu się bawić, nie będzie problemu. [...] Są takie rywalizacje między dziewczynkami, że tam jedna jednego dnia tam się przyjaźnią, potem drugiego dnia ta idzie tam do jakiejś innej koleżanki, no i tam wytwarzają się takie między sobą, takie nieporozumienia, no ale... ale to są jeszcze dzieciaki małe, także to zaraz wraca do normy i na drugi dzień nawet bez przeprosin normalnie się odzywają do siebie, się dalej bawią.

ANALIZA:

KTO MA PROBLEM: Mama spostrzega sytuację kłótni z koleżanką jako typową dla wieku dziecięcego. **GOTOWOŚĆ DZIECKA:** Mama uważa, że zachowanie dziecka w zaistniałej sytuacji jest wyznaczone przez wzorzec zachowania charakterystyczny dla okresu rozwojowego dziecka.

WSPARCIE/DYREKTYWNOŚĆ: Mama podejmuje działanie dyrektywne – kieruje zachowaniem dziecka. Jednocześnie zapewnia wysoki poziom wsparcia, wyjaśniając, że takie kłótnie między dziewczynkami zdarzają się. Kładzie nacisk na wyjaśnienie sytuacji w rozmowie.

IDENTYFIKACJA STYLU: Mama stosuje styl 2 (wyjaśnianie). Mówi dziecku, że należy wyjaśnić sytuację w rozmowie z koleżanką i jednocześnie tłumaczy mu, że takie sytuacje zdarzają się.

Wytłumaczyłabym, że muszą sobie wybaczyć, porozmawiać, wyjaśnić sytuację i na pewno się pogodzić, bo jest to przyjaciel więc [...] chyba jeszcze u niego nie słyszałam, żeby coś takiego miało miejsce, nie, chyba jeszcze nie [...] Jakoś on jest takim bardzo ugodowym dzieckiem, lubi bardzo towarzystwo i potrafi się ze wszystkimi dogadać, także nie, jakoś on... z tym problemów nie było.

ANALIZA:

KTO MA PROBLEM: Mama postrzega problem z perspektywy wyznawanej normy dotyczącej relacji między ludźmi, zgodnie z którą przyjacielowi należy wybaczyć. Zachowanie dziecka niezgodne z tą normą może być problemem dla mamy.

GOTOWOŚĆ DZIECKA: Mama nie dokonuje oceny dziecka w relacji do zadania.

WSPARCIE/DYREKTYWNOŚĆ: Przewaga zachowań dyrektywnych nad wspierającymi; mama wyznacza dziecku cel, kierując jego zachowaniem oraz wyjaśnia powody takiego zachowania.

IDENTYFIKACJA STYLU: Mama odwołuje się do stylu 1 (prowadzenie): w jednokierunkowej komunikacji określa postępowanie dziecka w sytuacji konfliktu z kolegą.

Źródło: na podstawie: Wardawa (2010, s. 74–98).

Gdyby ona się z tą najlepszą przyjaciółką pokłóciła, też nie wiem, o co, jaki problem, o jaką rzecz by się pokłóciła, ale myślę, że starałabym się ją zrozumieć, dlaczego, zapytać się, co było powodem tego, że się pokłóciły i jeżeli ona by mi przedstawiła swoją wersję jak gdyby, starałabym się zrozumieć dlaczego i podejść do tego bardzo na zdrowy rozsądek. Jeżeli uważałabym, że nie miała racji, to bym powiedziała jej, że nie ma racji, że jednak trzeba to było inaczej do tego podejść, no po prostu może tak drastycznie może się nie kłócić, jeżeli by to znów była wina może koleżanki, to bym stwierdziła, że: „No, tak bywa w życiu czasami, trzeba się z tym liczyć, że tak może być, że nawet osoby mogą się z byle czego obrazić, nawet niesłusznie, trzeba to przeczekać po prostu”.

ANALIZA:

KTO MA PROBLEM: Mama spostrzega sytuację jako problem dziecka, który może zostać wyrażony w jego wersji zdarzenia.

GOTOWOŚĆ DZIECKA: Mama dostrzega to, że dziecko potrafi samodzielnie zdefiniować sytuację.

WSPARCIE/DYREKTYWNOŚĆ: Mama podejmuje działanie wspierające – w rozmowie z dzieckiem stara się zrozumieć, co jest przyczyną zaistniałej sytuacji. Jest gotowa także na zachowania dyrektywne, gdyby uznała, że dziecko nie ma racji.

IDENTYFIKACJA STYLU: Mama odwołuje się do stylu 2 (wyjaśnianie). Zapewnia dziecku wysoki poziom wsparcia poprzez dwukierunkową komunikację. Stara się wyjaśnić przyczyny konfliktu z koleżanką, ale też aktywnie słucha i stara się ewentualnie przekonać dziecko do własnej wizji rozwiązania.

Analiza wywiadów pozwoliła Autorce sformułować następujące wnioski (por. Wardawa, 2010, s. 118–129): zarówno matki dzieci z niepełnosprawnościami, jak i matki dzieci w normie rozwojowej najczęściej stosowały styl 1 (prowadzenie) i o wiele rzadziej styl 2 (wyjaśnianie) oraz styl 3 (zachęcanie). Styl 4 (obserwowanie) nie został zidentyfikowany w żadnej wypowiedzi. Styl prowadzenie to styl o największym nasileniu zachowań dyrektywnych i towarzyszy mu najczęściej postrzeganie sytuacji wychowawczej jako problemu rodzica. Być może wynika to z nieumiejętności rozpoznawania gotowości dziecka do wykonania zadania. Nie dostrzegając woli i umiejętności dziecka, rodzice nie czynią go odpowiedzialnym za jego wykonanie. W konsekwencji podejmują oddziaływanie dyrektywne, przyjmując na siebie całkowitą odpowiedzialność za wykonanie zadania.

W grupie matek dzieci z niepełnosprawnościami czynnikiem determinującym postrzeganie dziecka była jego niepełnosprawność, a także wzorzec reagowania w sytuacji problemowej i okres rozwojowy dziecka. Charakterystyczne w tej grupie było zastępowanie rozróżnienia między wolą („chcę”) a umiejętnościami („umiem”) odwoływaniem się do globalnego czynnika, jakim jest niepełnosprawność dziecka, oraz do kategorii ogólniejszych (np. okres rozwojowy). Może to być spowodowane trudnościami w rozpoznawaniu przez matki możliwości dziecka z niepełnosprawnościami.

Z przeprowadzonych badań wynika także (Wardawa, 2010, s. 130–132), że matki dzieci z niepełnosprawnościami raczej nie dokonują oceny gotowości dziecka do wykonania zadania. Na niepełnosprawność dziecka, ograniczającą jego rozwój, nakłada się nieumiejętność rozpoznania jego rzeczywistych możliwości w określonej sytuacji co powoduje, że dziecko nie wykorzystuje swych zasobów. Koncentracja na niepełnosprawności uniemożliwia dokonanie oceny rzeczywistych możliwości dziecka i nie pozwala na zwiększanie kompetencji dziecka poprzez oczekiwanie od niego samodzielności i radzenia sobie w sytuacjach, w których może sobie poradzić samo (Brzezińska, 2009).

Wydaje się, że odwołanie się do kluczowych kategorii formułowanych w modelu sytuacyjnego rodzicielstwa Herseya i Blancharda (1978) pozwala nie tylko trafnie opisać sytuacje wychowawcze rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, ale też pozwala zidentyfikować ważny obszar trudności, z jakimi borykają się ci rodzice. Dostosowanie stylu rodzi-

cielskiego do poziomu gotowości dziecka do wykonania określonego zadania jest bowiem czynnikiem decydującym o tym, jak przebiega proces rozwoju dziecka. Rozwijanie samodzielności dziecka następuje wtedy, gdy rodzic idzie „śladami” dziecka, a nie wtedy, gdy wymaga, by to ono szło po jego „śladach” (Brzezińska, 2009, s. 48; Wardawa, 2010, s. 133). Model Herseya i Blancharda można potraktować jako swoiste wskazówki, pozwalające rozpoznać „ślady” pozostawiane przez dziecko – tj. jego aktualny poziom gotowości. Zauważenie tych śladów i oparcie na nich procesu wychowania (elastyczne stosowanie stylów rodzicielskich) może pomóc dziecku wzrastać i rozwijać się, tak by mogło wykorzystać stojące przed nim możliwości.

Zakończenie

Bycie rodzicem, a co za tym idzie wychowywanie dzieci wiąże się z wieloma wyzwaniami. Rodzice dbają nie tylko o właściwe karmienie i pielęgnowanie dziecka, ale starają się również jak najlepiej wywiązywać ze swojej roli, dbając o optymalny rozwój dziecka. I tu pojawia się kluczowe pytanie – najlepiej, czyli jak? Hersey i Blanchard (1978), autorzy przedstawionej w tej pracy koncepcji rodzicielstwa sytuacyjnego, odpowiadają na to pytanie przypowieścią:

Dlaczego ryba nie tonie, chociaż stale przebywa w wodzie? Powodem jest to, że ryby mają wbudowany mechanizm, który pozwala im pobierać z wody to, czego potrzebują i nie pobierać tego, czego nie potrzebują. Mamy nadzieję, że [...] nasza koncepcja może pełnić rolę takiego mechanizmu dla nas, rodziców. Mechanizm ten może nam pomóc radzić sobie z problemami dzieci w różnych sytuacjach, rozpoznawać, to, co jest ważne i tym samym uczynić nas bardziej efektywnymi rodzicami. (s. 185)

Efektywność w koncepcji Herseya i Blancharda to synonim optymalnych zachowań rodziców. Według nich „efektywni rodzice to ci, którzy potrafią modyfikować swoje podejście do wychowania dzieci w sposób, który umożliwi zaspokojenie indywidualnych potrzeb każdego dziecka oraz sprostą wymaganiom konkretnej sytuacji lub środowiska, w którym znajduje się rodzina” (Hersey, Blanchard, 1978, s. 11).

Na wątpliwości zgłaszane przez rodziców, że koncepcja jest interesująca, ale nie wyjaśnia wielu rzeczy, które dzieją się w ich rodzinach, Autorzy odpowiadają:

gdyby teorie i koncepcje były tak skomplikowane jak świat rzeczywisty byłyby praktycznie bezużyteczne jako urządzenie sortujące. [...] Przypuśćmy, że toniemy w morzu informacji. Jak moglibyśmy się uratować? Niektórzy mogą argumentować, że powinniśmy wypić jak najwięcej informacji w nadziei, że poziom morza się obniży. Jednak przy tej strategii istnieje duże prawdopodobieństwo, że bardzo szybko utoniemy. (Hersey, Blanchard, 1978, s. 11)

Model sytuacyjnego rodzicielstwa Herseya i Blanscharda jest zatem intencjonalnie prosty. Opisuje rodzicielstwo w sposób logiczny i przekonujący. Operując kilkoma jasno zdefiniowanymi wymiarami, pozwala opisać bardzo wiele sytuacji problemowych z dziećmi i znaleźć pomoc, jak w konkretnej sytuacji można optymalnie, czyli efektywnie postąpić. Wskazuje, że zmieniając styl swojego zachowania względem dziecka, przechodząc od wysokiej dyrektywności do niskiej i okazując większe wsparcie, rodzice pomagają dziecku osiągnąć wyższy stopień dojrzałości i pomagają mu z czasem stać się dojrzałym, odpowiedzialnym i samomotywującym się dorosłym.

Sytuacyjne rodzicielstwo to nie jest prosta recepta na bycie rodzicem. To życiowe zobowiązanie pełne wzlotów i upadków, radości i smutków, sukcesów i działań nieefektywnych. Wymaga od rodziców refleksji nad własnym zachowaniem i często zmiany nastawienia wobec tego, czym jest wychowanie. Cierpliwe podążanie za dzieckiem, słuchanie, a nie stawianie mu wymagań, na które to konkretne dziecko w tym konkretnym momencie nie jest jeszcze przygotowane, wymaga od rodziców zgody na to, że jest to proces o wiele bardziej skomplikowany, niż mogli się tego dowiedzieć z różnych poradników. Libersbach (2019) opisuje, że nawet chwilowe pochylenie się nad problematyką wychowania swojego dziecka i krótka refleksja na ten temat może spowodować zmianę w myśleniu o tym, co to znaczy być rodzicem. Jedna z matek po wypełnieniu *Kwestionariusza stylów rodzicielskich* skomentowała, że dopiero teraz zdaje sobie sprawę z tego, że w wielu sytuacjach mogła postąpić inaczej. Myślenie w kategoriach poziomu gotowości i chęci dziecka do działania może uzmysłwić rodzicom konsekwencje reagowania w sposób do niego niedostosowany.

Bardzo ważnym przesłaniem koncepcji sytuacyjnego rodzicielstwa jest też podkreślanie tego, że nie ma „właściwego” stylu wychowania. Z punktu widzenia Autorów dobry jest każdy z wymienionych przez nich stylów, niewłaściwa może być jedynie sytuacja, w której ten styl został zastosowany przez rodziców. Tak rozumiana sytuacyjność rodzicielstwa jest kluczem do sukcesu.

Jednym z zarzutów formułowanych wobec koncepcji sytuacyjnego zarządzania jest jej ograniczenie do kultury Zachodu (Sabri, 2012; Wendt, Euwema, Van Emmerik, 2009). Na przykład Vandayani, Kartini, Azis (2015) twierdzą, że w kulturze indonezyjskiej niektóre style

zarządzania, szczególnie delegujący, się nie sprawdzają. Mimo posiadania adekwatnych kompetencji oraz motywacji do wykonania zadania zespół gorzej funkcjonuje w warunkach zarządzania delegującego (niska kontrola i niskie wsparcie), a zdecydowanie lepiej w warunkach zarządzania partycypującego (niska kontrola, dużo wsparcia). Wspólne omawianie zadania i wspólne podejmowanie decyzji z liderem okazuje się bardziej efektywne.

O ile rzeczywiście ten argument wydaje się wart rozważenia w przypadku sytuacyjnego zarządzania (biorąc pod uwagę choćby fakt, że zarządzanie dotyczy zespołu czy też to, że zależy od specyficznej kultury pracy), to wydaje się, że w przypadku sytuacyjnego rodzicielstwa ma on mniejsze znaczenie. Rodzice, ucząc się poprzez doświadczenie na co dzień tego, jak rozwija się ich dziecko, mogą dostrzegać wiele subtelnych wyznaczników poziomu gotowości ich dziecka do podjęcia określonego działania i mają szansę funkcjonować bardziej efektywnie niż lider w stosunku do zespołu.

Koncepcja sytuacyjnego rodzicielstwa wydaje się także przydatna do pracy z rodzicami. Pomaga im zrozumieć uwarunkowania rodzicielstwa, docenić rolę poziomu gotowości dziecka i jego chęci do podejmowania określonego działania, wspomóc w byciu konsekwentnymi rodzicami w wielu przyszłych sytuacjach wychowawczych. I być może los tej koncepcji będzie taki jak teorii sytuacyjnego przywództwa, to znaczy znajdzie swoje szerokie zastosowanie w praktyce i znacznie mniejsze w badaniach naukowych (na co wskazuje brak badań naukowych jej poświęconych), jednak idea wydaje się warta propagowania i naukowego eksplorowania.

Literatura cytowana

- Andrych, E. (2006). *Style wychowawcze i postawy rodzicielskie a temperament i poczucie kontroli* (Niepublikowana praca magisterska). Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.
- Bakiera, L. (2013). *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. Warszawa: Difin.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A., Ridge, B. (1998). Interaction of Temperamental Resistance to Control and Restrictive Parenting in the Development of Externalizing Behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982–995.
- Bates, J. E., Schermerhorn, A. C., Petersen, I. T. (2012). Temperament and parenting in developmental perspective. W: M. Zentner, R. L. Shiner (red.), *Handbook of temperament* (s. 425–441). New York: Guilford.
- Baumrind, D. (1996). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37, 887–907.
- Bedford, C., Gehlert, K. M. (2013). Situational supervision: Applying situational leadership to clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 32, 56–69.
- Blanchard, K. H., Zigarmi, D., Nelson, R. B. (1993). Situational leadershipII® after 25 years: A retrospective. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 1, 21–36.
- Blanchard, K. H., Zigarmi, P., Zigarmi, D. (1985). *Leadership and the One Minute Manager: Increasing Effectiveness through Situational Leadership*. New York: Morrow.
- Brandysiewicz, M. (2006). *Postawy wychowawcze w Modelu Herseya i Blancharda (próba weryfikacji modelu na podstawie wypowiedzi matek dzieci od 3 do 25 lat)* (Niepublikowana praca magisterska). Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.
- Breda, B. (2006). *Style wychowawcze, temperament rodziców, postawy rodziców w sytuacjach społecznych* (Niepublikowana praca magisterska). Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.
- Brzezińska, A. I. (2009). Drogi dziecka ku samodzielności: między sprawnością a niepełnosprawnością. W: A. Brzezińska (red.), *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności* (s. 11–50). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Burian, P.E., “Skip” Maffei III, F. R., Burian, P. S., Pieffer, M. A. (2014). Leadership Systems Model: An Integration of People, process, and behaviors in

- a dynamic and evolving environment. *International Journal of Management and Information Systems*, 4, 261–270.
- Butler Jr., J. K., Reese, R. M. (1991). Leadership style and sales performance: A test of the situational leadership model. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 11, 37–46.
- Cairns, T. (1996). *Hersey and Blanchard's Situational Leadership Theory: A Study of the Leadership Styles of Senior Executives in Service and Manufacturing Businesses of a Large Fortune 100 Company*. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern University.
- Case, R. W. (1984). Leadership in sport: The situational leadership theory. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 55, 52–59.
- Dufur, M. J., Howell, N. C., Downey, D. B., Ainsworth, J. W., Lapray, A. J. (2010). Sex differences in parenting behaviors in single-mother and single-father households. *Journal of Marriage and Family*, 72, 1092–1106.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Gordon, T. (1970). *Parent Effectiveness Training*. New York: Wyden.
- Graeff, C. L. (1997). Evolution of situational leadership theory: A critical review. *The Leadership Quarterly*, 8, 153–170.
- Hambleton, R. K., Gumpert, R. (1982). The validity of Hersey and Blanchard's theory of leader effectiveness. *Group and Organization Studies*, 2, 225–242.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. (1969). Life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23, 26–34.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. (1974). So you want to know your leadership style? *Training and Development Journal*, 28, 22–37.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. (1978). *The family game. A situational approach to effective parenting*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. (1982). *Management of organization behavior: Utilizing human resources* (wyd. 4). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. (1993). *Situational leadership. A Summary*. Cary, NC: Center for Leadership Studies, Inc.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., Johnson, D. E. (2008). *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources* (wyd. 9). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group and Organization Management*, 4, 418–428.
- Hersey, P., Campbell, R. (1999). *Situational parenting*. Escondido: Center for Leadership Studies.
- Heszen, I., Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Hicks, L. (2008). The role of management in children's homes: The process of managing a well functioning team. *Child and Family Social Work, 13*, 241–251.
- King, K. A., Kraemer, L. K., Bernard, A. L., Vidourek, R. A. (2007). Foster parents' involvement in authoritative parenting and interest in future parenting training. *Journal of Child and Family Studies, 16*, 606–614.
- Kivlighan, D. M., Jr. (1997). Leader behavior and therapeutic gain: An application of situational leadership theory. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 1*, 32–38.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzosek, W. (2005). *Postawy rodzicielskie oraz ich elastyczność a temperament i poczucie kontroli rodziców* (Niepublikowana praca magisterska). Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.
- Leszczyńska, A. (2015). *Elastyczność oddziaływań rodzicielskich a cechy temperamentu rodziców i ich poziom nadziei na sukces* (Niepublikowana praca magisterska). Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Wrocław.
- Liebersbach, P. (2019). *Uwarunkowania elastyczności postaw rodzicielskich w świetle koncepcji wychowania sytuacyjnego* (Niepublikowana praca magisterska). Instytut Psychologii UAM, Poznań.
- Manian, N., Strauman, T. J., Denney, N. (1998). Temperament, recalled parenting styles, and self-regulation: Testing the developmental postulates of self-discrepancy theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*, 1321–1332.
- Marek, J. (2008). *Psychologiczne uwarunkowania efektywności rodzicielskich stylów wychowawczych* (Niepublikowana praca magisterska). Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.
- Mastrotheodoros, S., Van der Graaff, J., Dekovi, M., Meeus, W.H.J., Branje, S. J. T. (2019). Coming closer in adolescence: Convergence in mother, father, and adolescent reports of parenting. *Journal of Research on Adolescence, 29*, 846–862.
- McNown Johnson, M. (1998). Applying a modified situational leadership model to residential group care settings. *Child and Youth Care Forum, 27*, 383–398.
- Meier, D. (2016). Situational leadership theory as a foundation for a blended learning framework. *Journal of Education and Practice, 10*, 25–30.
- Minczakiewicz, E. (2003). Wstęp. W: E. Minczakiewicz (red.), *Dziecko niepełnosprawne. Rozwój i wychowanie* (s. 11–16). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nahavandi, A. (1997). *The art and science of leadership*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Niemkiewicz, A. (2009). *Style wychowawcze a radzenie sobie ze stresem* (Niepublikowana praca magisterska). Instytut Psychologii UAM, Poznań.
- Nowak, P. (2012). *Wpływ stylów humoru i cech temperamentu na elastyczność postaw rodzicielskich* (Niepublikowana praca magisterska). Instytut Psychologii UAM, Poznań.
- O'Leary, S. G. (1995). Parental Discipline Mistakes. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 11–13.
- Oniszczenko, W. (1997). *Kwestionariusz Temperamentu EAS Arnolda H. Bussa i Roberta Plomina. Wersja dla dorosłych i dla dzieci. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Ostafińska-Molik, B., Wysocka, E. (2014). Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży gimnazjalnej i ich znaczenie rozwojowe – próba teoretycznej i empirycznej egzemplifikacji. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 213–234.
- Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Elbląg: Wydawnictwo Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Porumbu, D., Necşoi, D. V. (2013). Relationship between parental involvement/ attitude and children's school achievements. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 706–710.
- Raza, S. A., Sikandar, A. (2018). Impact of leadership style of teacher on the performance of students: An application of Hersey and Blanchard situational model. *Bulletin of Education and Research*, 3, 73–94.
- Rękosiewicz, M., Wysota, M. (2014). Konstrukcja i użycie Kwestionariusza Percepcji Stylów Wychowawczych (KPSW). *Polskie Forum Psychologiczne*, 19, 495–504.
- Rutkowska, A. (2006). *Wpływ lęku związanego z utożsamieniem się matek ze stereotypem macierzyństwa na wybór i elastyczność ich stylu wychowawczego* (Niepublikowana praca magisterska). Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.
- Rutkowska, B. (2009). *Style wychowawcze w teorii Herseya i Blancharda – próba weryfikacji modelu na podstawie wypowiedzi matek dzieci w wieku od 2 do 4 lat* (Niepublikowana praca magisterska). Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.
- Sabri, H. A. (2012). Re-examination of Hofstede's work value orientations on perceived leadership styles in Jordan. *International Journal of Commerce and Management*, 22, 202–218.
- Schermerhorn Jr., J. R. (1997). Situational leadership: Conversations with Paul Hersey. *Mid-American Journal of Business*, 12, 5–12.

- Schwarzer, R., Taubert, S. (1999). Radzenie sobie ze stresem: Wymiary i procesy. *Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna*, 6, 72–92.
- Silczak, A. (2013). *Psychologiczne uwarunkowania gotowości do sytuacyjnego rodzicielstwa* (Niepublikowana praca magisterska). Instytut Psychologii UAM, Poznań.
- Simons, R. L., Whitbeck, L. B., Conger, R. D., Melby, J. N. (1990). Husband and wife differences in determinants of parenting: A social learning and exchange model of parental behavior. *Journal of Marriage & Family*, 52, 375–392.
- Strelau, J. (2001). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau, J. (2006). *Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Taylor, R. E., Reed, R. R. (1995). Situational marketing: Application for higher education institutions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6, 23–36.
- Thompson, G., Vecchio, R. P. (2009). Situational leadership theory: A test of three versions. *The Leadership Quarterly*, 20, 837–848.
- Vandayani, P., Kartini, D., Azis, H. Y. (2015). The impact of national culture on effectiveness of Situational Leadership Hersey-Blanchard. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 4, 78–82.
- Vecchio, R. P., Bullis, R. C., Brazil, D. M. (2006). The utility of Situational Leadership Theory. A replication in a military setting. *Small Group Research*, 37, 407–424.
- Waddell, D. E. (1994). A Situational Leadership Model for military leaders. *Aerospace Power Journal*, 8, 29–42.
- Wardawa, D. (2010). *Style rodzicielskie w modelu wychowania sytuacyjnego Herseya i Blancharda – próba weryfikacji modelu na podstawie wypowiedzi matek dzieci niepełnosprawnych* (Niepublikowana praca magisterska). Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.
- Wendt, H., Euwema, M. C., Van Emmerik, I. J. H. (2009). Leadership and team cohesiveness across cultures. *The Leadership Quarterly*, 20, 358–370.
- Wolny, J. (2005). *Temperamentalne uwarunkowania postaw rodzicielskich i stylów wychowania* (Niepublikowana praca magisterska). Instytut Psychologii UAM, Poznań.
- Żysko-Pałuba, M. (2007). *Style rodzicielskie i ich korelaty* (Niepublikowana praca magisterska). Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.



Prof. dr hab. Elżbieta Hornowska

Psycholog, specjalizuje się w psychometrii i teorii testów. Pracownik Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autorka licznych publikacji z zakresu psychometrii oraz metodologii badań psychologicznych.

Członek zespołu realizującego wiele projektów badawczych, m. in. realizującego polską adaptację *Skali inteligencji dla dorosłych* Davida Wechslera czy adaptacji narzędzi do diagnozy jakości otoczenia fizycznego i społecznego dzieci w wieku od 6 do 36 miesiąca życia (*Affordances in the Home Environment for Motor Development*). Ekspert m.in. w projekcie realizowanym przez Ministerstwo Pracy i Gospodarki pt. *Konstrukcja nowej metody do badania zainteresowań zawodowych*. Kierownik projektu dotyczącego możliwości zastosowania testów psychometrycznych w obszarze uzależnienia od narkotyków, realizowanego we współpracy z Komitetem ds. Zapobiegania Narkomanii.

Opracowanie stanowi bardzo ciekawą i udaną próbę zaprezentowania polskiemu odbiorcy koncepcji rodzicielstwa sytuacyjnego, autorstwa Hersey'a i Blancharda (1978), oraz zaproponowania metody, pozwalającej na oszacowanie przez rodziców ich zachowań w relacji z dzieckiem. Idea uwzględniania w wychowaniu aktualnej sytuacji i możliwości dziecka jest w psychologii znana, jednakże ogromnym walorem przedstawionego ujęcia rodzicielstwa jest umiejscowienie jej w centrum uwagi i uczynienie z niej kryterium uznania rodzicielstwa za efektywne.

(z recenzji prof. Bogusławy Lachowskiej)

ISBN 978-83-66666-56-6

DOI 10.48226/978-83-66666-56-6