

# Maria Deptuła

---

## Piętno samotnego dzieciństwa : przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników

---

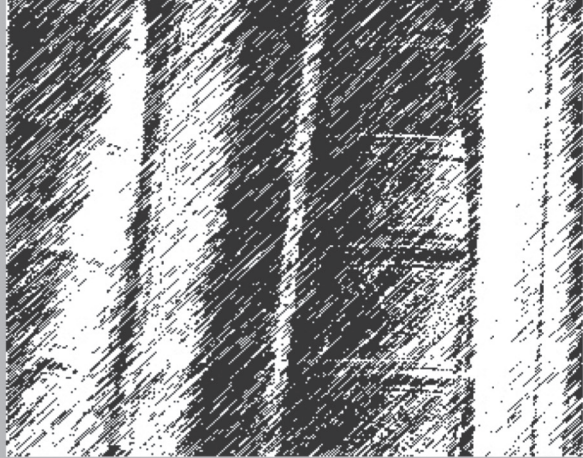
Chowanna 1, 95-105

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



MARIA DEPTUŁA

## Piętno samotnego dzieciństwa Przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników

**Attachment and parental practices as a reasons for rejecting a child by its peers**

**Abstract:** Among children rejected by their peers there is a large group that is characterized by externalization problems. They are resulted from parental practices and the care of children in the first years of their life, both of which make impossible for them to create safe attachment. Relations, between children emotional and social development disorders and conditions of the development in family environment, are discussed in this article. It has been pointed out that there is a necessity to prevent rejection of a child by its peers, by supporting parents in fulfilling their educational and caring functions.

**Key words:** attachment, parental practises, rejection by peers, externalization disorders.

W każdej grupie przedszkolnej i w każdej klasie szkolnej jest pewna grupa dzieci odrzucanych przez rówieśników. W ten sposób określa się dzieci, które są pomijane w zabawach lub jawnie odrzucane przez rówieśników, niezapraszane do wspólnego wykonywania zleczanych przez nauczyciela zadań lub zmuszone słuchać protestów rówieśników, jeśli zostają do jakiejś grupy przydzielone przez nauczyciela. Doświadczanie ignorowania przez grupę lub jawnie okazywanej niechęci jest dla tych dzieci źródłem ogromnej frustracji. Nie mają one możliwości zaspokojenia w tych grupach potrzeby bezpieczeństwa i kontaktu emocjonalnego — dwóch fundamentalnych potrzeb człowieka. Można przyjąć, że to właśnie na skutek emocji przeżywanych przez nie z powodu odrzucenia przez rówieśników dzieci te częściej wagarują i częściej porzucają szkołę niż dzieci mające poważne trudności w nauce, ale przez rówieśników akceptowane (zob. m.in. Asher, Rose, 1999). Celem, jaki autorka stawia sobie w tym artykule, jest zwrócenie uwagi na wybrane uwarunkowania rodzinne specyficznego funkcjonowania dzieci odrzucanych.

## Specyficzne zachowania i cechy dzieci odrzucanych

Z badań wynika, że rówieśnicy mają uzasadnione powody niechęci do wspólnych zabaw i działań z tą grupą dzieci. Dzieci odrzucane są bowiem często wrogo lub nieprzychylnie do nich nastawione. Niektóre unikają kontaktów i nie przejawiają inicjatywy w interakcjach z rówieśnikami. Inne są nadmiernie aktywne i gadatliwie, zabiegają o kontakt z rówieśnikami i odgrywanie wiodącej roli w grupie (John, 1987; Deptuła, 2006, s. 189—207; Schaffer, 1992). Niestety ich zabiegi zwykle kończą się niepowodzeniem, cechuje bowiem je niski poziom uspołecznienia, w tym zwłaszcza obniżona zdolność do zdawania sobie sprawy z cudzych potrzeb, uczuć i intencji. Są to dzieci, które częściej niż inne nie przestrzegają norm obowiązujących w grupie, wyróżniają się w grupie z powodu niskiego poziomu zdolności do samokontroli emocjonalnej i wysokiego poziomu agresji fizycznej i werbalnej (John, 1987; Deptuła, 2006, s. 189—207; Schaffer, 1992; Brzezińska, 2004, s. 192—231; Bee, 2005; Begin, 1986, s. 431—444; Ekiert-Grabowska, 1982; Gagon, 1988, s. 117—149). Podjęto wiele badań nad uwarunkowaniami tak specyficznego funkcjonowania tej grupy dzieci. Ich wynikiem jest m.in. wyróżnienie dwóch podgrup dzieci odrzucanych. Pierwsza grupa

to dzieci, u których stwierdza się problemy eksternalizacyjne, takie jak „wrogość w kontaktach interpersonalnych, brak umiejętności kontroli impulsów, wysoki poziom rozproszenia uwagi” (Schaffer, 2006, s. 358—365), opisywane często jako agresywne. Druga grupa to dzieci odrzucane (lub izolowane) wycofujące się z interakcji społecznych, unikające kontaktów, charakteryzujące się lękliwością, niepokojem. O tej grupie dzieci pisze się, że wykazują one problemy internalizacyjne (Schaffer, 2006, s. 363—364). Chociaż przyczyny obydwu grup problemów mają też podłoże neurobiologiczne, to jednak ogromną rolę w ich powstawaniu odgrywa środowisko rodzinne, zwłaszcza opieka nad dzieckiem w pierwszych latach życia i praktyki wychowawcze rodziców. Przyczyny te w odniesieniu do dzieci odrzucanych z powodu problemów eksternalizacyjnych zostaną tu omówione kolejno.

## Opieka nad dzieckiem w pierwszych latach życia jako przyczyna zaburzeń w rozwoju społecznym dzieci

W analizach znaczenia warunków życia niemowląt i małych dzieci dla ich rozwoju zwraca się szczególną uwagę na powstawanie bezpiecznego przywiązania sprzyjającego rozwojowi kompetencji emocjonalnych i społecznych, mającego szczególne znaczenie dla pozytywnych relacji z rówieśnikami (Schaffer, 1992).

Przywiązanie jest rodzajem więzi uczuciowej (Bee, 2005) kształtującej się w ciągu pierwszych 3 lat życia dziecka. Pierwsze wyraźne oznaki przywiązania pojawiają się około 6—8 miesiąca życia, a ich wskaźnikiem jest protest przeciwko rozstaniu z matką, płacz w przypadku rozstania, szukanie matki przez dziecko, nieufność wobec obcych (Brzezińska, Wojarnik, 2003, s. 29—53). Więzy uczuciowa według M. Ainsworth to „stosunkowo długotrwały związek, w którym partner jest ważny ze względu na to, że jest jednostką niepowtarzalną i niezastąpioną” (Ainsworth za: Bee, 2005). Charakterystyczne dla niej jest pragnienie pozostawania w bliskości partnera. H.R. Schaffer zwraca uwagę na to, że zdolność dziecka do nawiązania takiej więzi zapewnia mu opiekę i poczucie bezpieczeństwa, a przywiązanie spełnia w ten sposób funkcję biologiczną i psychologiczną (1992). Pierwsze powstaje przywiązanie do głównego opiekuna — matki lub osoby pełniącej jej rolę, następnie do figur zastępczych. Jakość przywiązania dziecka do pierwszego opiekuna

warunkuje jakość przywiązania dziecka do innych osób (Brzezińska, Wojarnik, 2003, s. 29—53), a w dalszej perspektywie wpływa na relacje dziecka z innymi ludźmi przez całe jego życie (Cartron, Winnykamen, 2006)<sup>1</sup>.

Dzięki badaniom M. Ainsworth wyodrębniono trzy główne wzorce przywiązania: wzorzec B — niemowlęta bezpiecznie przywiązane do matki, wzorzec A — niemowlęta lękowo przywiązane do matki i unikające, stanowią około 20% w większości badanych prób, wzorzec C — niemowlęta lękowo przywiązane do matki i oporujące, które stanowią około 10% (Bowlby, 2007). Wzorce A i C nazywane są przywiązaniem niedającym poczucia bezpieczeństwa (Czub, 2003, s. 55—70; Cartron, Winnykamen, 2006).

Bezpieczne przywiązanie już w okresie poniemowlęcym (18. miesiąc życia) i przedszkolnym dodatkowo koreluje ze zdolnością do inicjowania i podtrzymywania interakcji z rówieśnikami, odpowiadania na inicjatywy partnera i skłaniania go do uwzględniania próśb dziecka. Dzieci bezpiecznie przywiązane uzewnętrzniają mniej negatywnych stanów emocjonalnych wobec rówieśników niż dzieci o przywiązaniu niedającym poczucia bezpieczeństwa, są też dla nich bardziej atrakcyjne jako partnerzy do zabawy, chętniej odpowiadają na zaproszenie rówieśnika i częściej odgrywają rolę lidera. W sytuacjach konfliktowych częściej podejmują negocjacje z rówieśnikiem i wybierają nieagresywne rozwiązania. W wieku szkolnym przejawiają większe zaufanie do siebie i są przekonane, że inni też dobrze o nich myślą. Ich samooceny są realistyczne. Chociaż dostrzegają w sobie cechy negatywne, to nie narusza to ich zaufania do siebie i innych ludzi. Pozytywnie oceniają również swoje kompetencje społeczne (Cartron, Winnykamen, 2006). F. Bowen, N. Desbiens, N. Rondeau i I. Ouimet podkreślają, że „bezpieczne przywiązanie dziecka w odniesieniu do swojej matki przyczynia się do powstania uczucia zaufania wobec niej, jak i zaufania do siebie samego, do swej skuteczności i poczucia własnej wartości [...]. Te pozytywne uczucia pozwalają dziecku przybliżyć się emocjonalnie do drugiego człowieka, zatroszczyć się o innych i przyjąć od innych pomoc, uczucie i uznanie” (2003, s. 169—229, s. 173).

Twórca teorii przywiązania J. Bowlby pisze, że „konkretny wzorzec, w jaki formuje się zachowanie przywiązaniowe dziecka, zależy po części od wstępnych skłonności, które do swojego związku partnerskiego wnoszą dziecko i matka, po części zaś od tego, w jaki sposób każde z nich wpływa na drugie w czasie jego trwania” (Bowlby, 2007, s. 374).

<sup>1</sup> Autorki tej pracy oraz autorzy prac przeglądowych w języku francuskim cytowani w dalszej części tego artykułu przytaczają wiele prac w języku angielskim i francuskim. Z uwagi na ich liczbę i ograniczone ramy tego tekstu nie będą one tu wymieniane i zamieszczane w przypisach.

Z analizy przyczyn zaburzeń eksternalizacyjnych przedstawionych przez C. Gagnon i F. Vitaro wynika, że w ich powstawaniu pewną rolę odgrywa tzw. trudny temperament dziecka. Jego przejawem w okresie niemowlęcym jest łatwe wpadanie w irytację, płaczliwość, trudności podczas karmienia, kłopoty ze snem, niestabilność zachowań. Przyczyna tych kłopotliwych dla rodzica/opiekuna zachowań ma podłoże neurobiologiczne opisywane jako dominacja systemu pobudzenia nad systemem hamowania. Jej następstwem są zachowania impulsywne, lekkomyślne, nieposłuszeństwo, poszukiwanie natychmiastowej satysfakcji, które są typowymi zachowaniami dzieci nadpobudliwych i agresywnych (Gagnon, Vitaro, 2003, s. 231–240).

Bowlby przytaczając wyniki badań nad relacjami z rodzicami (opiekunami) chłopców, którzy zwykle śpią mniej niż dziewczęta i częściej płaczą, dzięki czemu otrzymują więcej uwagi społecznej i więcej kontaktu ze strony matek niż dziewczynki, oraz opisy relacji z opiekunami, jakie miały dzieci mniej i bardziej aktywne, zwraca uwagę na to, że niemowlęta w znacznym stopniu determinują swoje środowisko. Jednak opieka sprawowana przez matkę w pewnym tylko stopniu zależy od „wyjściowych cech dziecka”. To, „co matka wnosi do tej sytuacji, jest daleko bardziej złożone, wypływa bowiem nie tylko z jej wrodzonego wyposażenia, lecz także z długiej historii relacji interpersonalnych panujących w jej rodzinie pochodzenia (a być może także w ramach innych rodzin), jak również z długotrwałego przyswajania wartości i praktyk typowych dla jej kultury” (Bowlby, 2007, s. 377).

Jak pisze Bowlby, wiele danych wskazuje na to, że bez względu na przyczyny, z powodu których matka zachowuje się wobec niemowlęcia w taki czy inny sposób, to jednak jej zachowanie „odgrywa wiodącą rolę w determinowaniu wzorca przywiązania, jaki się w końcu rozwinię” (2007, s. 379). A. Cartron i F. Winnykamen przytaczają wnioski z badań prowadzonych przez L.A. Sroufe potwierdzające ten pogląd. W przypadku dziecka bardzo drażliwego matka dobrze przystosowana do zaspokajania potrzeb dziecka potrafiła w znaczącym stopniu zmniejszyć objawy drażliwości, choć nie zlikwidowała ich całkowicie. Natomiast matka źle przystosowana miała tendencję do takich zachowań, które sprawiały, że przejawy drażliwości pozostawały bardzo częste i intensywne (Cartron, Winnykamen, 2006). Wyniki badań L.J. Yarrow nad niemowlętami wychowywanymi przez pierwszych 6 miesięcy życia w rodzinie zastępczej lub adopcyjnej prezentowane przez J. Bowlby’ego wskazują, że możliwość radzenia sobie przez nie z frustracją i stresem (będąca pochodną wzorca przywiązania — M.D.) w wieku 6 miesięcy wiązała się z takimi zachowaniami macierzyńskimi jak:

— zakres kontaktu fizycznego, jakim matka obdarza swoje niemowlę;

- zakres dopasowania przez matkę sposobu postępowania z dzieckiem do jego cech charakterystycznych i rytmów;
- zakres efektywności matczynych technik uspokajania;
- zakres matczynej stymulacji i zachęty do reakcji społecznych, do wyrażania potrzeb, do postępów rozwojowych;
- zakres dostosowania do indywidualnych zdolności dziecka proponowanych mu materiałów oraz doświadczeń;
- częstotliwość i intensywność pozytywnych odczuć wyrażanych wobec dziecka przez matkę, ojca i inne osoby (Bowlby, 2007, s. 379).

Dodatknie korelacje w każdym wypadku wynosiły co najmniej 0,50<sup>2</sup>, a najwyższe były dla wskaźników dopasowania matki do rytmów dziecka i poziomu jego rozwoju (Bowlby, 2007). Także R.H. Schaffer podkreśla, że o jakości interakcji opiekuna z dzieckiem decyduje przede wszystkim zapewnienie dziecku radości i stymulacji w toku zabawy oraz wrażliwe reagowanie na wysyłane przez nie sygnały (Schaffer, 2006).

Przywiązanie niedające poczucia bezpieczeństwa powstaje m.in. wtedy, kiedy opieka nad dzieckiem w pierwszych latach jego życia sprawowana jest nieprawidłowo: opiekun przejawia małą gotowość do reagowania na potrzeby dziecka, ma trudności z odczytywaniem intencji dziecka, pozostawia je często samo, nie reaguje na podejmowane przez nie próby nawiązania kontaktu lub reaguje zbyt późno, gdy dziecko już bardzo płacze, kontakty fizyczne z dzieckiem są nieadekwatne do jego potrzeb, nieprzyjemne dla niego (Brzezińska, 2000).

Obraz skomplikowanej sieci wzajemnych powiązań między dzieckiem i jego środowiskiem rodzinnym uzupełniają twierdzenia mówiące o tym, że „wyjściowe cechy” matki mogą wpływać na to, jak dziecko na nią reaguje, jej cechy i jej przygotowanie do wypełniania roli macierzyńskiej decydują o jakości więzi, która powstanie między nią a dzieckiem, ta więź wpływa na przebieg rozwoju dziecka, a rozwój i funkcjonowanie dziecka będą zwrotnie wpływały na zachowania matki wobec niego (Bowlby, 2007).

Tak więc tzw. trudny temperament dziecka w okresie niemowlęcym dopiero w połączeniu z nieadekwatnymi zachowaniami matki wynikającymi z jej osobistych właściwości, nieprzygotowania do wypełniania roli macierzyńskiej, na które zwraca uwagę J. Bowlby, ale też z jej nastawie-

---

<sup>2</sup> Współczynnik korelacji informuje o sile związku między zmiennymi. Jego wartość zawierać się może w przedziale  $<1, +1>$ . Im wyższa wartość liczbowa, tym silniejszy związek. Znak dodatni lub ujemny dostarcza informacji o kierunku współzależności. Współczynnik jest dodatni, gdy przyrostowi natężenia jednej cechy towarzyszy proporcjonalny przyrost drugiej cechy. Wynik równy 0,50 oznacza, że 25% całkowitej zmienności stanowi wariancja wspólna, wyjaśniona związkiem zachodzącym między porównywanymi zmiennymi. Inaczej mówiąc, 25% zróżnicowania jednej zmiennej można przypisać zróżnicowaniu drugiej zmiennej (Brzeziński, 2003, s. 335—338; Konarzewski, 2000).

nia do faktu przyjścia dziecka na świat (Gagnon, Vitaro, 2003) i jej sytuacji materialnej i psychologicznej (Cartron, Winnykamen, 2006) prowadzą do powstania przywiązania niedającego poczucia bezpieczeństwa rozpoczynającego proces powstawania zaburzeń o charakterze eks-ternalizacyjnym.

Dzieci o przywiązaniu niedającym poczucia bezpieczeństwa doświadczają we wczesnym dzieciństwie obojętności (Brzezińska, 2000), ale też frustracji i agresji ze strony rodziców. Następstwem tego jest tendencja do unikania kontaktów z innymi (co przekłada się na wycofanie społeczne) lub niechęć do innych, stawianie się czasem w pozycji atakującego, żeby nie być samemu ofiarą agresji. Dzieci te często przeżywają negatywne stany emocjonalne, zwłaszcza wrogość i złość (Cartron, Winnykamen, 2006). Można przypuszczać, że ich samoocena jest niska. Badania przedstawiane przez A. Cartron, F. Winnykamen prowadzą do wniosku, że w sytuacjach, gdy techniki badania samooceny powodują pobudzenie mechanizmów obronnych, dzieci te przypisują sobie oceny pozytywne. Dopiero badanie samooceny w sposób mniej bezpośredni ujawnia ich obniżoną i negatywną samoocenę (Cartron, Winnykamen, 2006). M. Czub zwraca uwagę na to, że dzieci o przywiązaniu niedającym poczucia bezpieczeństwa:

- mają trudności w skupieniu uwagi na zadaniach poznawczych i często diagnozowane są jako mające zaburzenia typu ADHD,
- cechuje je nastawienie na manipulowanie otoczeniem, wyrażające się dążeniem do osiągnięcia własnych celów wynikających z niezaspokojenia potrzeby kontaktu i używaniem, w związku z tym, zachowań skutecznych dla siebie, lecz często przekraczających normy społeczne,
- charakterystyczne dla nich jest też nieokazywanie wstydu czy wyrzutów sumienia z powodu łamania norm społecznych (Czub, 2003).

Znacznie niższy poziom kompetencji emocjonalnych i społecznych tych dzieci sprawia, że są one mniej pożądanymi partnerami dla rówieśników i często są przez nich odrzucane.

## Praktyki wychowawcze rodziców jako przyczyna specyficznego funkcjonowania dzieci odrzuconych przez rówieśników

Bezpieczne przywiązanie jest warunkiem wstępnym dobrych relacji z innymi ludźmi. Jednak nie jest warunkiem wystarczającym. W bada-



niach prezentowanych przez A. Cartron i F. Winnykamen ujawniono, że niektóre dzieci sklasyfikowane jako bezpiecznie przywiązane w wieku 12 i 18 miesięcy, wykazywały w wieku 4,5—5 lat problemy w przystosowaniu społecznym. Były one następstwem niedostosowania opieki i praktyk wychowawczych matek do kolejnych etapów rozwoju dziecka. Jednocześnie stwierdzono, że pewna część matek, które nie były zdolne do adekwatnego odpowiadania na potrzeby swojego dziecka, kiedy było ono niemowlęciem, i których dzieci były przywiązane lękowo, potrafiła skutecznie pomagać swoim dzieciom w sytuacjach problemowych, respektując ich inicjatywy, dostarczając im wskazówek odnoszących się do podejmowanych przez nie prób, nie reagując agresywnie na ich prośby i błędy (Cartron, Winnykamen, 2006). Wyniki te są zgodne z poglądem H.R. Schaffera, że zależność między typem przywiązania a funkcjami psychicznymi prezentowanymi przez dzieci w późniejszych latach życia nie jest stała: „[...] wczesne doświadczenia mogą położyć podwaliny pod późniejsze wydarzenia, ale doświadczenia późniejsze mogą zmienić kierunek rozwoju jednostki” (Schaffer, 2005). Uzasadnione jest więc założenie, że praktyki wychowawcze rodziców mogą odwrócić niekorzystny bieg wydarzeń, ale mogą też — jak piszą A. Cartron, F. Winnykamen — pośredniczyć w uczeniu się zachowań dewiacyjnych (2006).

Bee (2005) stwierdza, że rozwojowi dziecka najlepiej sprzyja autorytatywny styl wychowania, który charakteryzuje się okazywaniem dziecku ciepła i wrażliwością na jego indywidualne potrzeby, a jednocześnie stawianiem mu wyraźnych granic i sprawowaniem nad nim doskonałej kontroli. Natomiast z przeglądu badań nad etiologią zaburzeń o charakterze eksternalizacyjnym dokonanego przez C. Gagnon i F. Vitaro wynika, że dużą rolę w ich powstawaniu odgrywa dyscyplinowanie dziecka przede wszystkim za pomocą kar, brak konsekwencji, brak dogodnych warunków i zachęty do rozwijania kompetencji emocjonalnych i społecznych. Autorzy zwracają także uwagę na rolę, jaką w tym procesie odgrywa sposób funkcjonowania opisany przez G. Pattersona i jego współpracowników, nazywany modelem społecznego przymusu, w którym pozytywna aktywność i przejawy czułości, serdeczności i życzliwości są bardzo rzadkie, a we wzajemnych kontaktach dominuje poczucie przymusu i kara (Gagnon, Vitaro, 2003).

H. Bee i H.R. Schaffer podkreślają również, że dzieci rodziców autorytarnych, którzy nie oferują ciepła, są nieprzystępni dla dziecka, a jednocześnie sprawują nadmierną nad nim kontrolę i stawiają mu wygórowane wymagania, częściej niż inne dzieci są agresywne i niekompetentne społecznie. Niekorzystne warunki rozwoju mają także dzieci rodziców ciepłych, ale nadmiernie pobłażliwych. Wykazują one nieopanowanie i agresywne zachowania, jeśli rodzice traktują pobłażliwie wybuchy

agresji, niedojrzałość w obcowaniu z rówieśnikami, nieprzyjmowanie na siebie odpowiedzialności za skutki własnych działań. Są też bardziej zależne od innych i nieodpowiedzialne w wywiązywaniu się z zadań szkolnych (Schaffer, 2005; Bee, 2005).

Zdaniem H. Bee, najgorsze skutki ma tzw. niedbały, niezaangażowany styl wychowania, kiedy rodzice charakteryzują się niskim poziomem akceptacji dla dziecka, niskim poziomem wymagań, niskim poziomem kontroli. Dzieci takich rodziców są w okresie dojrzewania bardziej od innych impulsywne, aspołeczne, niekompetentne społecznie, niezainteresowane nauką (Bee, 2005).

Złe traktowanie dziecka i zaniedbywanie go przez rodziców są często związane z konfliktami małżeńskimi, zaburzeniami w rozwoju umysłowym jednego lub obojga rodziców, problemami psychospołecznymi, takimi jak np. uzależnienia i przestępczość. Czynnikiem ryzyka jest także zbyt młody wiek rodziców. Istotne są również czynniki kontekstualne: bieda, niskie i nieregularne dochody, niski poziom wykształcenia rodziców, izolacja społeczna rodziny, wychowywanie dziecka przez samotnego rodzica (Gagnon, Vitaro, 2003; Bowen, Desbiens, Randeau, Ouimet, 2003).

## Potrzeba działań profilaktycznych w środowisku rodzinnym

Można powiedzieć, że za wrogością i brakiem samokontroli dzieci odrzucanych z powodu agresji stoi wiele miesięcy i lat przeżywania poczucia zagrożenia, małowartościowości, złości, poczucia krzywdy i żalu w wyniku kontaktów z rodzicem czy rodzicami, którzy sami również zwykle doświadczyli opuszczenia i krzywdy w okresie własnego dzieciństwa. Pogląd ten potwierdzają badania przytaczane przez A. Cartron, F. Winnykamen nad znaczeniem spostrzegania minionych relacji ze swoimi rodzicami przez matki dla rodzaju więzi przywiązania, jaką nawiązują one z własnym dzieckiem. Obserwacje zachowań dzieci wskazują na to, że matki mające poczucie bezpieczeństwa w relacjach ze swoimi rodzicami, nawiązują ze swoimi dziećmi więź dającą im poczucie bezpieczeństwa. Natomiast matki niedoświadczające takiej więzi ze swoimi rodzicami rzadziej są w stanie zapewnić swoim dzieciom bezpieczne przywiązanie, a część z nich ponadto prezentuje w relacjach z dziećmi zachowania agresywne, niepokój, opór przed kontaktem oraz doświadcza zaburzeń

psychosomatycznych i przejawia opóźnienia w rozwoju (Cartron, Winnykamen, 2006) także emocjonalnym i społecznym.

Świadomość tej zależności skłania badaczy do poszukiwania rozwiązań w zakresie zapobiegania problemom przywiązania we wczesnym dzieciństwie przez pracę w rodzinach zagrożonych wychowujących niemowlęta oraz wspieranie rodziców zastępczych w wypełnianiu roli dobrych opiekunów wobec małych i starszych dzieci. Natomiast spostrzeżenie, że rodzice, którzy mają poczucie radzenia sobie z zachowaniem dziecka, odczuwają mniejszą potrzebę odwoływania się do metod opartych na przymusie i karach fizycznych (Bowen, Desbiens, Randeau, Ouimet, 2003), uzasadnia podejmowanie inicjatyw opracowywania programów rozwijania umiejętności rodzicielskich, których głównym celem jest poprawa relacji rodzic — dziecko (zob. też: Pitula, Kurdziej, 2008, s. 64—87).

Chociaż na świecie prowadzone są badania w obu tych obszarach, to mamy jeszcze bardzo dużo do zrobienia zarówno w teorii, jak i w praktyce, aby dzieciństwo nie uruchamiało błędnego koła smutku, złości, samotności i rozpacz.

## Bibliografia

- Asher S.R., Rose A.J., 1999: *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Poznań, s. 333—376.
- Bee H., 2005: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań.
- Begin G., 1986: *Statuts sociométriques et perception des pairs à la maternelle*. „Enfance”, nr 4, s. 431—444.
- Bowen F., Desbiens N., Randeau N., Ouimet I., 2003: *La prévention de la violence et d'intimidation en milieu scolaire*. In: *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Eds. F. Vitaro, C. Gagnon. T. 2; *Les problèmes externalisés*. Sainte-Foy, s. 165—229.
- Bowlby J., 2007: *Przywiązanie*. Przeł. M. Polaszewska-Nicke. Warszawa.
- Brzezińska A., 2000: *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa.
- Brzezińska A., 2004: *Socjometria*. W: *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Red. J. Brzeziński. Warszawa, s. 192—231.
- Brzezińska A., Wojarnik E., 2003: *Jakość wzajemnych relacji z rodzicami jako czynnik rozwoju*. W: *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*. Red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow. Poznań, s. 29—53.
- Brzeziński J., 2003: *Poznanie naukowe — poznanie psychologiczne*. W: J. Strelau: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1: *Podstawy psychologii*. Gdańsk, s. 335—338.
- Cartron A., Winnykamen F., 2006: *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*. Paris.

- Czub M., 2003: *Spoleczna natura rozwoju emocjonalnego*. W: *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*. Red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow. Poznań, s. 55—70.
- Deptuła M., 2006: *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*. W: *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Red. M. Deptuła. Bydgoszcz, s. 189—207.
- Ekiert-Grabowska D., 1982: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa.
- Gagnon C., 1988: *Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs*. In: *Relation entre enfants. Recherches et interventions éducatives*. Eds. P. Durning, R.E. Tremblay. Paris, s. 117—149.
- Gagnon C., Vitaro F., 2003: *La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents*. In: *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Eds. F. Vitaro, C. Gagnon. T. 2. *Les problèmes externalisés*. Sainte-Foy, s. 231—240.
- Grochulska J., 1992: *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*. Wrocław—Warszawa—Kraków.
- John M., 1987: *Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę*. W: *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*. Red. M. John. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź.
- Konarzewski K., 2000: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa.
- Pitula B., Kurdziej M., 2008: *Asertywność jako behawioralna strategia radzenia sobie z negatywną presją środowiska rówieśniczego-programy profilaktyczne*. W: *Wybrane zagadnienia patologii społecznej i resocjalizacji*. Red. A. Czerkawski, A. Nowak. Katowice, s. 64—87.
- Schaffer H.R., 2005: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski. Warszawa.
- Schaffer H.R., 2006: *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*. Przeł. M. Białecka-Pikul, K. Sikora. Kraków.