

Karolina Appelt, Julita Wojciechowska

Wychowanie w rodzinie a międzypokoleniowa ścieżka transmisji gotowości do stosowania kar fizycznych i przemocy

Dziecko Krzywdzone : teoria, badania, praktyka 15/2, 93-122

2016

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Wychowanie w rodzinie a międzypokoleniowa ścieżka transmisji gotowości do stosowania kar fizycznych i przemocy

Karolina Appelt, Julita Wojciechowska

*Instytut Psychologii Uniwersytetu
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*

Artykuł jest próbą analizy złożoności procesu uczenia się zachowań agresywnych w rodzinie. Kluczowym czynnikiem ryzyka analizowanym w opracowaniu jest stosowanie przez rodziców kar fizycznych jako metody wychowawczej. Przedstawiono badania na temat konsekwencji psychologicznych i rozwojowych stosowania przemocy wobec dziecka. Wskazano na potencjalne rozwojowe i środowiskowe czynniki chroniące przed międzypokoleniową transmisją przemocy do ról realizowanych w dorosłości.

SŁOWA KLUCZOWE:

TRANSMISJA PRZEMOCY, WYCHOWANIE, ROZWÓJ, CZYNNIKI RYZYKA, CZYNNIKI CHRONIĄCE

Wprowadzenie

Wśród wielu przekonań dotyczących rozwoju dziecka szczególne istotne jest to, że jego wczesnodziecięce doświadczenia determinują późniejsze funkcjonowanie jako osoby dorosłej. Doświadczenia mające szczególnie silny wpływ wiążą się z karami fizycznymi. Można wskazać na powszechnie podzielane, choć spolaryzowane, sądy społeczne dotyczące tego, że doświadczenia związane z przemocą (np. używanie kar cielesnych przez rodziców) będą (swoiście lub nieswoiście) wpływały na dalsze życie i ewentualne skłonności do powielania takich

zachowań u dziecka. Piszemy spolaryzowane, gdyż sądy te nie są jednoznaczne – z jednej strony obecny jest silny determinizm (bite dziecko będzie biło w przyszłości swoje dzieci), z drugiej – brak przypisywania znaczenia takim doświadczeniom („sam nie raz dostałem klapsa i wyszedłem na ludzi”). Jednoznacznego potwierdzenia obu stanowisk nie znajduje się w obszarze badań naukowych, zatem pokusimy się tu o próbę analizy tego, w jaki sposób swoiste metody wychowawcze (karanie fizyczne) stają się czynnikiem ryzyka (a zakładamy, że są nim zawsze) możliwym lub niemożliwym do neutralizacji czy kompensacji w cyklu życia jednostki i do jakich konsekwencji oraz w jakich układach czynników związanych z typem wychowania mogą prowadzić.

Szczególnie silnie warto podkreślić, że o kierunku i efektach rozwoju decydują złożone układy czynników o różnorodnym oddziaływaniu zarówno pod względem czasu (nagłe, jednorazowe, chroniczne, stabilne), jak i zasięgu (relacje bliskie, społeczność lokalna, kultura). Złożone transakcje czynników potencjalnie patogennych lub chroniących są szeroko omawiane i analizowane w piśmiennictwie. W tym opracowaniu odwołamy się do części modelu czynników proponowanego przez m.in. Cicchetti (2006) i modelu ekologicznego Bronfenbrennera (1979), zwracając uwagę na czynniki zarówno ryzyka, jak i chroniące przed negatywnymi skutkami dla rozwoju.

Tabela 1. Zestawienie środowisk rozwoju dziecka i czynników rozwojowych na tle wybranych koncepcji i teorii wyjaśniających dynamikę transmisji przemocy

Czynniki ryzyka i chroniące a obszary oddziaływań społecznych	Mikrosystem Bliskie relacje bezpośrednie	Mezosystem Dalsze interakcje bezpośrednie w ramach wielu grup	Egzosystem Relacje upośrednione	Makrosystem Relacje pośrednie, symboliczne
Czynniki uwrażliwiające (trwałe)	Teoria przywiązania: Kształtowanie się wewnętrznego modelu operacyjnego	Koncepcja rozwoju według Eriksona (funkcjonalne kryzysy psychospołeczne)	Poziom regulacji autonomicznych w roli rodzica (Labouvie-Vief)	
Czynniki wywalające (tymczasowe)			Teorie międzypokoleniowej transmisji przemocy	
Czynniki ochronne (trwałe)	Koncepcja rozwoju według Eriksona (funkcjonalne kryzysy psychospołeczne)	Koncepcja resiliencji: prężność rodzinna	Pojęcie solidarności międzypokoleniowej (rodziców)	
Czynniki buforujące (tymczasowe, sytuacyjne)				

Źródło: opracowanie własne.

Uznajemy wagę wczesnodziecięcych doświadczeń w jakości funkcjonowania jednostki w przyszłości, ale przeciwstawiamy się skrajnemu determinizmowi (łac. *determinare* – ograniczać, określać), zgodnie z którym zajście każdego zdarzenia (zjawiska) jest wyznaczone jednoznacznie przez zdarzenie (zjawisko) poprzedzające je w czasie. Determinizm, jako zasada wyjaśnienia prawidłowości i przewidywania zdarzeń (zjawisk), stanowi naszym zdaniem znaczne uproszczenie procesów rozwojowych. Zgodnie z koncepcją determinizmu społecznego, koncepcją z pogranicza nauk społecznych, filozofii i biologii, rozwiniętą szerzej m.in. przez angielskiego filozofa i socjologa Herberta Spencera (1820–1903), człowiek ma znikomą lub mocno ograniczony wpływ na kształtowanie swojej osobowości, poglądów, zachowań, wyborów życiowych, gdyż to, co w największej mierze go kształtuje, to czynniki, na których wybór nie miał żadnego wpływu: środowisko i czasy, w których się urodził, rodzina, grupa rówieśnicza itp. Naszym zdaniem w analizowaniu międzypokoleniowej ścieżki transmisji gotowości do używania kar fizycznych i przemocy należy podkreślić, oprócz uwarunkowań genetycznych i środowiskowych, własną aktywność podmiotu rozwijającego się, refleksję człowieka nad własnym doświadczeniem i zdolność do modyfikacji swojego postępowania, czyli aktywną rolę podmiotu na rzecz kształtowania swoich postaw rodzicielskich i rozwijania umiejętności wychowawczych, dzięki której człowiek może przekraczać granice własnej socjalizacji.

Kary fizyczne jako element ryzyka w oddziaływaniach wychowawczych

Kary fizyczne w zależności od stylu wychowawczego rodziców bywają stałym lub wyjątkowym środkiem oddziaływania na dziecko. Są to oddziaływania mające, przynajmniej w założeniu, na celu korektę lub kontrolę zachowania dziecka (por. Halemba, Izdebska, 2009), tym niemniej oddziaływania te lokujemy na kontinuum przemocy stosowanej wobec dziecka. Ich możliwe konsekwencje dla dalszego życia i rozwoju będziemy również ujmować w kontekście doświadczania przemocy przez dziecko. Rozróżnienie między incydentalnym klapsem a regularnym stosowaniem przemocy wobec dziecka zostało już jasno omówione w piśmiennictwie (m.in. Halemba, Izdebska, 2009), dlatego nasze rozważania będą poświęcone zależnościom między doświadczeniem przemocy w dzieciństwie a ich możliwymi rozwojowymi skutkami w zależności od konstelacji czynników rodzinnych, środowiskowych i kulturowych oddziałujących na funkcjonowanie rodziny.

W psychologii rozwoju człowieka podkreśla się znaczenie doświadczeń z wcześniejszych faz rozwojowych w dalszym rozwoju i funkcjonowaniu jednostki. Już

przed laty wysunięto hipotezę o dziedziczeniu skłonności do agresji i zachowań przestępczych z elementami przemocy (Widom, 1989, 2001). Hipoteza, że dzieci maltretowane fizycznie zachowują po rodzicach skłonności do dewiacyjnych zachowań, stała się podstawą hipotezy o międzygeneracyjnej transmisji przemocy (*intergenerational transmission of violence*, ITV). Można przywołać tutaj (za: Gershoff, 2002) wiele podejść teoretycznych pozwalających zrozumieć mechanizm tej transmisji, m.in.:

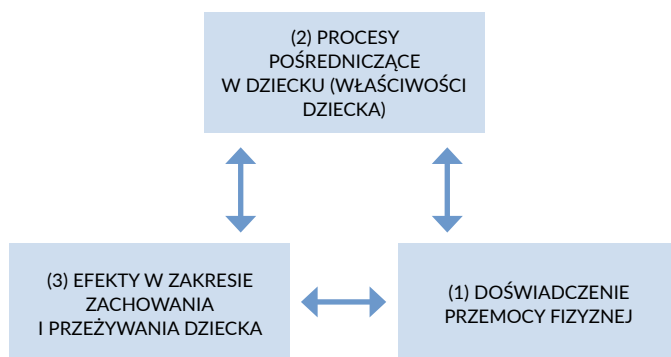
- teorię społecznego uczenia się (Bandura, 1973),
- teorię atrybucji (Lepper, 1983),
- teorię przetwarzania informacji społecznej (Dodge, 1986),
- teorię kontroli społecznej (Hirschi, 1969),
- teorię interakcji społecznych (Patterson, 1982),
- genetykę zachowania (Plomin i in., 1977),
- model percepcji-akceptacji (Grusec, Goodnow, 1994).

Wybrane teorie odnoszą się do analizy czynników ryzyka (ale i chroniących) w odniesieniu do różnych aspektów środowiska rozwojowego (relacji z najbliższymi, przekonań kulturowych, indywidualnych procesów przetwarzania informacji). Poniżej przedstawimy wyniki badań opartych na tych koncepcjach w kontekście kluczowych cech środowiska rozwojowego.

Ogólny model oddziaływania kar fizycznych na rozwój dziecka

Analiza konsekwencji stosowania kar fizycznych w zależności od czynników zaangażowanych w społeczną sytuację dziecka została przedstawiona w modelu Gershoff (2002, za: Halemba, Izdebska, 2009). Model ten wskazuje na wiele czynników, które pośredniczą w tworzeniu zróżnicowanych ścieżek konsekwencji rozwojowych związanych z doświadczeniem przemocy (fizycznej, ale nie tylko) w środowisku rodzinnym w okresie dzieciństwa. Według Gershoff można powiedzieć, że w rozwoju jednostki w procesie transmisji międzypokoleniowej zachowań związanych z przemocą uczestniczą trzy główne grupy czynników (rys. 1).

Rysunek 1. Kluczowe czynniki uczestniczące w procesie transmisji międzypokole-
niowej zachowań związanych z przemocą



Źródło: opracowanie własne.

Do istotnych właściwości kar fizycznych (1), które należy uwzględnić należą:

- częstotliwość i surowość (dotkliwość),
- instrumentalny (zaplanowany i celowy) bądź impulsywny (nieprzewidywalny, emocjonalny) charakter i odmienne w związku z tym miejsce w systemie świadomych sposobów oddziaływania na dziecko (system wychowawczy rodziców),
- związek z innymi formami nadużyć wobec dziecka (agresją werbalną, groźbami, obelgami).

Rola procesów pośredniczących (cech i potencjałów) w dziecku (2) pod wpływem stosowania kar fizycznych interpretowana jest w zależności od przyjętego stanowiska teoretycznego i modelu z niego wyłonionego (np. wg teorii przywiązania Bowlby'ego). I tak w zależności od perspektywy do zjawisk istotnych w obrębie tego czynnika należą:

- poziom pobudzenia emocjonalnego dziecka;
- typ wzbudzanych emocji;
- poziom akceptacji i sposób spostrzegania komunikatu, jakim jest kara fizyczna (atrybucja znaczenia aktu przemocy oraz atrybucja intencji rodzica);
- proces uczenia się przez obserwacje społecznych i intrapsychnych konsekwencji stosowania przemocy (kar fizycznych);
- zróżnicowanie źródeł atrybucji w sytuacji doświadczenia przemocy (zewnętrzna lub wewnętrzna) i ich wpływ na kształtowanie się samokontroli dziecka;
- sposób przetwarzania informacji społecznych (oczekiwania w sytuacjach społecznie niejasnych, wzbudzenie czynności na określone zachowania);
- wzbudzenie mechanizmu wymuszania jako sposobu osiągnięcia celów.

W modelu Gershoff istotną rolę odgrywają zróżnicowane poziomy kontekstu, w jakim stosowane są kary fizyczne wobec dziecka. Jednym z nich jest kontekst interakcji dziecka z rodzicami, który różnicuje ścieżki wpływu (3) stosowania kar fizycznych na rozwój i dalszą ewentualną gotowość jednostki do stosowania przemocy w dorosłości. Kluczowym obszarem kontekstu rozwojowego dziecka jest system wychowawczy przyjęty (świadomie bądź nie) przez jego rodziców.

Zachowania i oddziaływania rodziców mogą się zmieniać w zależności od typu zachowania dziecka i specyfiki sytuacji. Do głównych czynników modyfikujących oddziaływania rodziców należą:

- typ niewłaściwego zachowania dziecka (rodzaj nieposłuszeństwa, interpretowanie tego nieposłuszeństwa przez rodziców),
- rodzaj przeżywanych przez rodziców emocji w sytuacji nieposłuszeństwa dziecka,
- cele wychowawcze stawiane sobie przez rodziców (perspektywa długo- lub krótkoterminowa).

Do innych czynników kontekstowych po stronie dziecka można zaliczyć: wiek, fazę rozwoju, płeć i cechy temperamentu, a do czynników po stronie rodziców: styl wychowawczy, przekonania nt. rozwoju i wychowania dzieci, temperament, jakość relacji między rodzicami i wielkość rodziny. Natomiast do szerszego kontekstu społeczno-kulturowego należą: przyzwolenie na stosowanie kar fizycznych w danej kulturze, poziom stresu i zmienności w środowisku życia rodziny, status społeczno-ekonomiczny rodziny, rasa, religia, poziom religijności, rejon geograficzny, obowiązujące regulacje prawne, kultura prawna, poziom edukacji i poziom zamożności w danym państwie/społeczeństwie (za: Halemba, Izdebska, 2009). Do tych czynników odwołują się teorie międzygeneracyjnej transmisji przemocy.

Cały model pokazuje zatem, jak wiele i jak bardzo zróżnicowanych czynników pośredniczy w tworzeniu różnych ścieżek konsekwencji rozwojowych związanych z doświadczaniem przemocy w środowisku rodzinnym w okresie dzieciństwa. W przypadku każdego z dzieci doświadczających kar fizycznych mamy inną konstelację tych czynników, inny zatem też skutek ich oddziaływania, co uniemożliwia opracowanie prostego i zawsze sprawdzającego się algorytmu przewidywania procesu kształtowania się ścieżki międzypokoleniowej transmisji gotowości do używania kar fizycznych i przemocy.

Poniżej analizujemy udział rodziców jako modeli ról społecznych, a jednocześnie i organizatorów środowiska rozwojowego dziecka, w transmisji gotowości do stosowania przemocy w kontekście wykorzystywania kar fizycznych jako elementów rodzinnego systemu wychowawczego.

Rodzice jako osoby znaczące

Do podjęcia w dorosłości roli rodzica przygotowujemy się przez cały okres rozwoju poprzedzający dorosłość. Na ten proces wpływają zarówno czynniki genetyczne, jak i środowiskowe oraz powiązania między nimi. Kształtowanie rozwojowej drogi przebiega przede wszystkim pod wpływem osób, które nazywamy znaczącymi dla rozwoju. Spośród wszystkich osób znaczących rodzice są w sposób szczególny osobami znaczącymi w rozwoju człowieka. Po pierwsze dlatego, że bez nich ten rozwój nie byłby w ogóle możliwy. Po drugie dlatego, że są pierwszymi osobami znaczącymi pojawiającymi się na rozwojowej drodze dziecka, jak również dlatego, iż zwykle na tej drodze towarzyszą człowiekowi najdłużej i w największym stopniu wpływają na jej jakość. Można zatem powiedzieć, że rodzice są jednym z najważniejszych czynników rozwoju dziecka i że to oni w głównej mierze stwarzają kontekst dla tego rozwoju (Brzezińska, 2000a).

Naturalne i kulturowe ścieżki transmisji przemocy

Wpływ rodziców na funkcjonowanie człowieka, w tym kształtowanie postaw rodzicielskich, jest tak silny z powodu oddziaływania przez dwa obszary – naturę (dziedziczenie) i kulturę (kształtowanie społecznego środowiska rozwoju, modelowanie zachowań, proces identyfikacji). W momencie poczęcia dziecko przejmuje od swoich rodziców wyposażenie genetyczne – z połączenia genów matki i ojca powstaje unikatowy genotyp charakteryzujący określoną jednostkę. Wyposażenie genetyczne, jakie otrzymujemy od swoich rodziców, jest jednym z fundamentalnych czynników wpływających na jakość rozwoju, warunkującym podatność i odporność na wszelkie wpływy, jakim podlega człowiek w ciągu życia.

W analizie czynników biorących udział w transmisji zachowań agresywnych nie należy zapominać o mechanizmach genetycznych i biologicznych (Farrington, 2011). Badania mające na celu zweryfikowanie hipotezy o swoistym bądź nieswoistym dziedziczeniu gotowości do zachowań agresywnych (przemocowych), wskazują na to, że przemoc ma silniejszą podstawę biologiczną niż gotowość do innych typów zachowań antyspołecznych czy kryminalnych (Brennan, Raine, 1997). Zachowania przemocowe mają silny komponent impulsywności i braki w procesach hamowania, stąd hipoteza, że w ten sposób ujawnia się neurobiologiczna podstawa agresji (DiLalla, Gottesmann, 1991). Wyniki badań skłonności do agresji u bliźniąt również potwierdzają swoistą ścieżkę dziedziczenia gotowości do przemocy (Christiansen, 1974).

Relacyjne podstawy transmisji przemocy

Naturalne jest to, że pierwsze związki dziecka z opiekunami, szczególnie rodzicami, mają ogromne znaczenie. Relacje te zachowują znaczący wpływ na kolejne etapy rozwoju jednostki, bowiem pierwsze więzi uczuciowe są prototypem tych, które będą nawiązywane przez osobę w ciągu całego życia. W dzieciństwie rodzice są głównymi partnerami dziecka w interakcjach społecznych. Od początku życia dziecka między nim a rodzicami buduje się szczególna więź, będąca wzorcem wszystkich następnych relacji, jakie dana osoba będzie tworzyła w swoim życiu. Od tego, czego dziecko doświadczyło w swoich pierwszych kontaktach z osobami znaczącymi z otoczenia społecznego, czyli rodzicami, zależy to, z jakimi oczekiwaniami będzie wchodziło w kolejne relacje. Jeśli doświadczało czułości, wrażliwości, zainteresowania, to tego właśnie będzie się spodziewać po innych dorosłych oraz rówieśnikach. Jeśli jednak spotykało się głównie z odrzuceniem, wrogością, agresją, to tego także będzie oczekiwać w kontaktach z innymi osobami (Brzezińska, Wojarnik, 2003). Stąd niezwykle znaczenie ma jakość tej pierwszej relacji, to na ile jest ona oparta na wzajemności i wymianie, bezwarunkowej akceptacji i gotowości rodziców do adekwatnego reagowania na dziecięce potrzeby. Ponadto, jak pokazują badania (Brzezińska, 2000b), nierestryktywna opieka ze strony rodzica, pełna ciepła, miłości i wrażliwości jest dodatnio powiązana z rozwojem poznawczym dziecka. Kontakt z rodzicem nacechowany pozytywnymi emocjami wpływa korzystnie nie tylko na emocjonalny, ale także na umysłowy rozwój dziecka.

Rodzic to dla dziecka pierwszy nauczyciel, w dodatku o najszerszej spośród wszystkich nauczycieli specjalizacji, bo jest nią uczenie życia we wszystkich jego aspektach. Dzięki rodzicielskiej cierpliwości i mądrości w udzielaniu wyjaśnień stopniowo odkrywa się przed dzieckiem świat. Dzięki tym odpowiedziom kształtuje się u niego podstawowa wiedza o świecie, dziecięcy obraz świata, który może jawić się jako ciekawy, bezpieczny, coraz bardziej rozumiały lub przeciwnie – pełen chaosu i niebezpieczeństw. W relacji rodzic–dziecko mamy do czynienia z dwoma rodzajami uczenia się. Jeden typ uczenia się jest związany z intencjonalnymi działaniami rodziców podejmowanymi w celu przekazania dzieciom wiedzy, wykształceniu w nich określonych, przydatnych w życiu umiejętności. Drugi, to uczenie się spontaniczne, mimowolne poprzez wspólne przebywanie, uczestniczenie w tych samych sytuacjach życiowych, kiedy to dzieci uczą się przez obserwowanie i naśladowanie rodziców. To oni stanowią pierwszy, zwykle najważniejszy wzór do naśladowania, dzieci imitują ich sposób zachowania, gesty, wykonywane przez rodziców czynności, sposób wypowiedania się. To podobieństwo zewnętrzne jest czymś bardzo

rzucającym się w oczy, gdy obserwujemy dzieci razem z ich rodzicami. We wczesnym dzieciństwie podstawową formą przejmowania przez dziecko wzorów zachowania dorosłych jest imitowanie, widoczne np. w powtarzaniu przez dziecko reakcji, gestów, sposobu mówienia, niektórych wyrażań rodziców. Dorośli mogą przejrzyć się w swoich małych dzieciach jak w lustrach, obserwując, np. zabawę dziecka, mogą zobaczyć zachowania, które ono wcześniej u nich zaobserwowało. Nakłada to na rodziców szczególną odpowiedzialność za sposób postępowania, który prezentują, niezależnie bowiem od tego, czy rodzice tego chcą, czy też nie, będzie on wpływał na zachowanie dziecka.

Dzieci kształtują swój wizerunek roli kobiety i mężczyzny oraz matki i ojca obcując ze swoimi rodzicami i bacznie ich obserwując. Starsze dzieci identyfikują się ze swoimi rodzicami, chcą być jak oni. Dziewczynka chce być taką żoną i matką jak jej matka, a mieć za męża kogoś takiego jak własny ojciec. Wypełniania roli mężczyzny i ojca chłopiec uczy się obserwując zachowanie taty, jego stosunek do członków rodziny, nastawienie do pracy, sposób spędzania czasu wolnego.

Dzieci i rodziców wiąże poza podobieństwem zewnętrznym także podobieństwo wewnętrzne, czyli podobne patrzenie na świat, system wartości, światopogląd. We wczesnym dzieciństwie rodzice są ważnymi dawcami norm i zasad, które porządkują dziecięcy świat, pozwalają rozeznaczyć, co jest dobre, a co złe i zachować poczucie bezpieczeństwa. Z czasem te normy przejęte od rodziców uwewnętrzniają się i stają się podstawą konstruowania własnego systemu wartości. Wraz z pojawieniem się zdolności do refleksji i krytycyzmu rodzicielski autorytet podlega weryfikacjom, a czasem nawet bardzo gruntownym przebudowom, pozostaje jednak punktem odniesienia dla rozwijającej się autonomicznej moralności.

W badaniach nad agresją międzypokoleniową transmisja przemocy jest właśnie wyjaśniana poprzez „dziedziczenie” orientacji antyspołecznej. Uogólnione modelowanie nie tylko uczy samej agresji i przemocy oraz ich powielania, ale i innych form zachowań antyspołecznych (Harold, 1986). Można oczywiście oczekiwać, że bite dziecko będzie miało więcej gotowości do używania przemocy w relacjach z innymi niż do innych form zachowań antyspołecznych. Tym niemniej, jak zauważają badacze, zachowania przemocowe wobec dzieci zaczynają się w rodzinach wcześniej, niż dzieci są w stanie rozwijać poznawcze instrumenty do ich różnicowania. Stąd hipoteza, że część gotowości do zachowań przemocowych będzie miała podstawę osobowościową, jako część całościowej struktury adaptacyjnej do przemocowego środowiska (Farrington, 2007). Ten aspekt życia rodzinnego zwykle niestety nie ulega zmianie przez wiele etapów rozwoju dziecka.

Do tego wątku odwołuje się koncepcja przetwarzania informacji społecznej (*social information processing SIP*), według której dziecko nabywa w takim środowisku wzorce zachowań prowokujących do przemocy wobec innych, jak również sposób przetwarzania informacji o sytuacji społecznej uzasadniający ich stosowanie (Loesel i in., 2007). Psychologowie poznawczy rozszerzyli ten model o obecność swoistego przetwarzania informacji u dziecka z takimi doświadczeniami. Dzieci uczą się interpretować środowisko jako świat pełen agresji i przemocy i zachowują się zgodnie z tą interpretacją (Dodge, Bates, Petit, 1990). Wskazuje się również na to, że wzorce uczenia się zachowań agresywnych mogą mieć inną specyfikę, niż uczenie się innych zachowań antyspołecznych, ze względu na ich wyrazistość. Ponieważ agresja jest wyraźniejsza i łatwiej obserwowalna niż inne zachowania antyspołeczne, stąd też jej proces uczenia się daje odmienne pod względem szybkości i trwałości rezultaty. Teoria społecznego uczenia się opiera się na doświadczeniu ekspozycji dziecka na fizyczne nadużycia i łączy je z fizyczną agresją wobec ofiary w dalszym życiu jednostki, używając jej jako zamodelowanego sposobu osiągania celów (Bandura, 1973). Dzieci bite uczą się też swoistej funkcjonalności takich zachowań: stają się one normatywnymi w danym systemie rodzinnym oraz efektywnymi, gdyż pozwalają rodzicom skutecznie zrealizować własne cele, np. uzyskać posłuszeństwo dziecka czy obniżyć własne napięcie emocjonalne (Gershoff, 2002).

Podsumowując można powiedzieć, że wraz z rozwojem dziecka następuje zmiana formy oddziaływania osób znaczących, jakimi są dla dziecka jego rodzice. Najpierw pojawia się naśladowanie (imitowanie) polegające na wiernym kopiowaniu przez dziecko zachowań rodzica, skutkujące podobieństwem zewnętrznym zachowań córki/syna do zachowań matki/ojca. Potem mamy do czynienia z modelowaniem, czyli uczeniem się od rodzica różnych rodzajów postępowania, nie przez ich proste naśladowanie, ale przez odtwarzanie cech, czynności, nastrojów modelu oraz dążenie do tych samych celów. Wreszcie następuje proces identyfikacji, czyli przejmowania sposobu wartościowania świata i ludzi, różnych zdarzeń i sytuacji, wyrażający się podobnymi opiniami, podobnym sposobem patrzenia na świat, czyli upodobnieniem wewnętrznym dziecka do rodzica. W każdym z tych procesów ujawniają się doświadczenia dziecka związane z otrzymywaniem kar fizycznych.

Efekty oddziaływań rodziców i właściwości rodziny jako podstawa wzorców i ścieżek rozwoju skłonności do agresji

Wczesne doświadczenia w kontakcie z opiekunem zostają uwewnętrznione i stają się podstawą tworzenia wewnętrznych modeli operacyjnych (WMO), czyli struktur poznawczych, na podstawie których dziecko zaczyna interpretować otaczający je świat i budować przekonania dotyczące tego świata i siebie samego. W dużym stopniu wpływają one na sposoby, jakich dziecko będzie w przyszłości używało do osiągnięcia bliskości z innymi ludźmi i zyskiwania ich akceptacji. Stanowią również podstawę oceny samego siebie, kształtowania się przekonań, co do własnej wartości i możliwości zaspokajania swoich osobistych potrzeb. Wewnętrzny model operacyjny dostarcza reguł, którymi jednostka będzie się kierować zarówno w zakresie zachowania, jak i uczuć wobec ważnych dla siebie osób. Zdaniem Bee (2004) w wieku ok. 5 lat większość dzieci ma wyraźny model wewnętrzny matki (lub innego opiekuna), model siebie i model związków interpersonalnych. Te modele są podstawą interpretowania doświadczeń, które są udziałem dziecka. Zwraca ono uwagę na te sytuacje i zapamiętuje to, co pasuje do jego modelu, a w związku z nową osobą powiela znany sobie wzorzec.

Różnice w rodzaju sprawowania opieki nad niemowlęciem prowadzą do powstania różnic indywidualnych w zakresie przekonań jednostki, co do świata i samego siebie, oraz różnic w zakresie zdolności do regulacji i ekspresji własnych emocji w kontaktach z innymi ludźmi. Ukształtowane na podstawie wczesnych doświadczeń wzorce wykazują względną stałość w późniejszych okresach życia. Oznacza to, że np. dziecko o unikającym wzorcu przywiązania stanie się prawdopodobnie względnie nieufnym dorosłym, liczącym w trudnych sytuacjach głównie na siebie, nie umiejącym korzystać ze wsparcia innych ludzi. Warto jednak pamiętać, że te wzorce, mimo względnej stałości, mogą podlegać przekształceniom w zależności od kolejnych doświadczeń. Zarówno warunki życiowe, środowisko rodzinne, jak i praktyki rodzicielskie mogą ulec zasadniczej zmianie (np. z powodu choroby, rozwodu czy poważnych nadużyć) i spowodować zmiany w zakresie wewnętrznych modeli operacyjnych dziecka (Waters i in., 2000).

Prawdopodobieństwo wystąpienia poważnych zakłóceń w funkcjonowaniu psychospołecznym występuje u dzieci przejawiających dezorganizację przywiązania, będącą wynikiem krzywdzenia emocjonalnego lub fizycznego. U osób z takimi doświadczeniami we wczesnym dzieciństwie obserwuje się objawy dysocjacyjne,

poważne trudności w orientacji w otoczeniu społecznym oraz niezdolność do integrowania różnych aspektów doświadczenia emocjonalnego i poznawczego (Sroufe i in., 2000). Nieprawidłowości występujące w pierwszych latach życia nie tylko same w sobie są przyczyną trudności w funkcjonowaniu, ale tworzą podatność na szkodliwe następstwa późniejszych sytuacji stresowych, osłabiają zdolność do pozytywnego rozwiązywania kolejnych kryzysów rozwojowych i utrudniają integrację kolejnych doświadczeń, a co za tym idzie, mogą powodować narastające trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym (Cicchetti, Cohen, 2006; Czub, 2015; Shaver, Mikulincer, 2002).

Bee (2004) podkreśla, że ważnym pojęciem we współczesnych teoriach rozwoju dziecka, ale i coraz częściej pojawiającym się również w rozważaniach dotyczących rozwoju dorosłych, jest wewnętrzny model doświadczenia czy, jak to określają Kofta i Doliński (2000), ogólne przekonania o naturze rzeczywistości. Główna myśl polega tutaj na założeniu, że skutki jakiegoś zdarzenia występującego w środowisku zależą nie tylko i nie tyle od tego, jaka jest jego jakość (czas wystąpienia, zakres, intensywność itp.) i jak jest ono interpretowane przez otoczenie, ale od tego, jak jest interpretowane przez samą jednostkę. Skutki tego zdarzenia będą więc zależały w większym stopniu od znaczenia, jakie jednostka mu przypisuje niż od jego obiektywnych cech i „wartości stymulacyjnej”. Teoretycy, którzy przywiązują szczególną wagę do takich systemów interpretacji znaczenia, twierdzą, że każdy człowiek tworzy cały zespół modeli wewnętrznych, tj. zespół założeń i wniosków odnoszących się do niego samego oraz do jego relacji z innymi ludźmi. Owe wewnętrzne modele pełnią rolę filtrów względem następnych doświadczeń jednostki, dokonujących automatycznie interpretacji nowych informacji oraz odpowiedniej reorganizacji dotychczasowych doświadczeń, a więc nadają kierunek jej zachowaniom w danej sytuacji (por. Epstein, 1991; Kolańczyk, 1999).

Bowlby (2007) zarysował podobną koncepcję mówiąc o *wewnętrznym modelu roboczym* postawy przywiązania u dziecka. Dziecko o stabilnym modelu przywiązania może zakładać, że gdy zacznie płakać, to zawsze ktoś się zjawi. Może także oczekiwać, że w razie potrzeby zawsze spotka się z czułością i uwagą ze strony dorosłych. Dziecko z mniej stabilnym modelem przywiązania może z kolei oczekiwać, że jeśli dorosły np. marszczy brwi, oznacza to prawdopodobnie, że za chwilę zacznie mówić podniesionym głosem. Niewątpliwie oczekiwania te opierają się na wcześniejszych, często powtarzających się rzeczywistych doświadczeniach dziecka, ale wraz z włączeniem ich w model wewnętrzny nakładają się one na inne – aktualne – przeżycia i wpływają na to, jak dziecko będzie interpretować swoje obecne doświadczenia, a także antycypować doświadczenia przyszłe. Dziecko oczekujące

w trudnych sytuacjach wsparcia ze strony opiekuna oraz czułości od najczęściej się z nim kontaktujących dorosłych będzie prawdopodobnie tak samo interpretowało zachowania nowych osób, czyli nastąpi generalizacja jego przekonania na innych i w rezultacie nawiąże przyjacielskie i serdeczne stosunki z osobami nowymi, np. spoza swej rodziny. Z kolei dziecko, które często doświadczało wrogości, agresji i nauczyło się jej spodziewać od najbliższych, „doszuka się” takiego samego nastawienia do siebie nawet w całkiem neutralnych kontaktach z innymi osobami i w efekcie nie tylko nie będzie do takiego kontaktu dążyło, ale zacznie go unikać.

Pojęcie modelu wewnętrznego jest niewątpliwie pomocne w wyjaśnieniu stałości zachowań. Tworzone w dzieciństwie modele nie są niezmiennie. Cechują się jednak tendencją do utrzymywania się w czasie oraz kształtują i określają doświadczenia jednostki w życiu dorosłym. Pojęcie to pomaga także zrozumieć, dlaczego te same zdarzenia i sytuacje zdają się odmiennie wpływać na różne osoby. Posługując się tu pojęciem interakcji powiemy, że koncepcja istnienia wewnętrznych modeli doświadczenia każe poszukiwać bardziej złożonych interakcji, tj. już nie po prostu między właściwościami otoczenia (bodziec) a właściwościami zachowania, ale między właściwościami otoczenia, sposobem ich interpretacji przez podmiot, zachowaniami oraz doświadczanymi skutkami tych zachowań, jako zgodnych bądź nie z przewidywaniami podmiotu.

Model regulacji emocji w wyjaśnianiu międzypokoleniowej transmisji agresji wskazuje na niepowodzenia rodziców w samoregulacji stanów emocjonalnych i uczenie dzieci określonych skryptów np. ekstrapunitwności (Huesmann, Dubow, Boxer, 2011). Uzione ich dzieci są skłonniejsze do wybuchów złości niż do innych form regulowania swoich stanów emocjonalnych. Jako podstawę hipotezy o nieswoistości takiej transmisji podaje się badania nad emocjami towarzyszącymi relacji dziecka z rodzicami. Pokazują one, że pozytywna emocjonalność sprzyja współpracy, poddawaniu się proponowanym przez rodziców regułom (atrybucja troski, a nie odwetu; Colombo, 2014), natomiast negatywna emocjonalność, lęk i ból sprzyjają oporowi i gotowości do odwetu oraz mniejszej podatności na stosowanie nieagresywnych metod perswazji (Gershoff, 2002). Stąd też oczekuje się, że agresywne rodzicielstwo (szorstkie, *harsh parenting*) będzie związane ze wszystkimi formami późniejszych ścieżek przestępczych czy psychopatologicznych. Rodzice zastępujący współpracę agresją, perswazję biciem, nie są w stanie jasno przekazać zasad, które dziecko ma w przyszłości wykorzystywać w regulowaniu swoich emocji i zachowań (Gershoff, 2002).

Inny typ teoretycznego modelu łączącego styl wychowania z konsekwencjami rozwojowymi to wspomniana już wcześniej koncepcja przywiązania (Bowlby, 2007)

i społecznej kontroli (Hirschi, 1969). W związku z tym, że szorstkie rodzicielstwo niszczy przywiązanie dziecka z rodzicem, a dzieci nabywają reguł w sposób bezpieczny najlepiej w kontekście bezpiecznej więzi, dzieci przywiązane pozabezpieczeni będą bardziej prawdopodobnie internalizować mechanizmy i zachowania składające się na skłonności do przemocy w relacjach międzyludzkich.

Jakkolwiek zależność między wychowaniem a późniejszymi skłonnościami jest silna, to czy jest swoista i w jakim zakresie (czy karanie fizyczne kształtuje agresora, czy osobę antyspołeczną nieradzącą sobie ogólnie z wieloma aspektami życia) pozostaje dyskusyjne. Przyjmuje się, że związek przyczynowo-skutkowy między fizycznym nadużyciem a późniejszą agresją czy skłonnością do przemocy będzie silniejszy niż w przypadku innych form nadużyć wobec dziecka, które nie są związane z przemocą.

Ciągłość środowiska rozwoju a jakość rozwiązywania kryzysów rozwojowych

Styl funkcjonowania człowieka dorosłego zależy od nabytych i rozwiniętych kompetencji we wcześniejszych okresach rozwojowych. Sposób rozwiązania kryzysów normatywnych w pierwszych pięciu fazach psychospołecznego rozwoju, obejmujących zgodnie z koncepcją Eriksona (1997): okres niemowlęcy, wczesne dzieciństwo, wiek przedszkolny, szkolny i dorastanie, ma swoje dalekie konsekwencje w dorosłości w postaci wysokiego lub niskiego poziomu poczucia: zaufania, autonomii, inicjatywy, produktywności i tożsamości. Nowe właściwości osobowości, będące efektem poradzenia sobie przez jednostkę z kolejnymi wyzwaniami rozwojowymi, stanowią osobowościowe determinanty sposobu funkcjonowania w dorosłości (tab. 2).

Model kolejnych, uporządkowanych epigenetycznie kryzysów rozwojowych zaproponowany przez Eriksona wskazuje zarówno na możliwość zaistnienia następujących po sobie, negatywnych dla rozwoju rozwiązań kryzysów, jak i możliwość ich kompensacji w okresie dorastania i modyfikacji w okresie wczesnej dorosłości. I gdy w sytuacji stosowania kar fizycznych przez rodziców w sposób chroniczny prawdopodobna jest ścieżka pierwsza, tak w sytuacji zmienności sytuacji rodzinnej (wskutek interwencji, oddziaływania środowiskowych czynników chroniących) każde pozytywne poczucie (właściwość ego) stanowi swoisty czynnik chroniący na drodze rozwoju kolejnych poczuc ego budujących w rezultacie funkcjonalną strukturę adaptacji jednostki do rzeczywistości (por. tab. 2).

Tabela 2. Pozytywne efekty rozwojowe jako czynniki chroniące

Kryzysy rozwojowe wg Eriksona	Kluczowe rozwojowo poczucie	Efekty rozwojowe – czynniki chroniące
ufność vs nieufność	Poczucie podstawowej ufności jest przenikającym jednostkę nastawieniem wobec siebie i świata wywodzącym się z doświadczeń pierwszych lat życia (Erikson, 1970). Ufność ta oznacza zdolność ufania innym, jak i podstawowe poczucie, że można ufać sobie.	<ul style="list-style-type: none"> -Zaufanie do ludzi i do świata (poczucie, że można ufać innym, zdolność ufania innym, poczucie bezpieczeństwa). -Poczucie, że można ufać sobie. -Poczucie akceptacji. -Poczucie ciągłości, stabilności i przewidywalności. -Poczucie, że świat jest bezpieczny, nadzieja – przewidywanie, że stanie się coś dobrego, a ze złem człowiek będzie potrafił sobie poradzić. -Poczucie, że świat jest miejscem ciekawym, wartym poznania, a nieznanie nie musi być zagrożeniem. -Wiara w możliwość zaspokojenia potrzeb (wiara, że moje potrzeby mogą zostać zaspokojone).
autonomia vs wstyd i zwątpienie	Przeżycia dziecka mające miejsce w tej fazie rozwoju stają się rozstrzygające dla charakteru relacji między umiłowaniem wolnej woli, korzystaniem ze swobody a podporządkowaniem; między kooperacją a trwaniem przy swoim oraz między wyrażaniem siebie a wymuszoną powściągliwością (Erikson, 1997).	<ul style="list-style-type: none"> -Świadomość tego, że każdy człowiek jest niezależną jednostką. -Poczucie posiadania umiejętności dokonywania wyborów. -Poczucie samokontroli. -Poczucie dobrej woli. -Poczucie własnej odrębności, niezależności, sfery osobistej autonomii, samodzielności.
inicjatywa vs poczucie winy	Wśród kryteriów poczucia inicjatywy Erikson (1970) wskazuje na: radość rywalizacji, wytrwałość skupienia na celu, przyjemność osiągnięć. Jeżeli nastąpiło przechylenie szali rozwoju w stronę bieguna pozytywnego, to ego wychodzi z tej fazy wyposażone w nową wewnętrzną siłę, jaką jest przedsiębiorczość.	<ul style="list-style-type: none"> -Przekonanie, że ważne jest, aby żyć w zgodzie z własnym sumieniem. -Przekonanie, że planowanie swoich działań jest podstawą ich efektywnego zrealizowania. -Świadomość, że wytrwałość w realizacji celu jest ważną umiejętnością. -Poczucie, że nie jest się skrupowanym regulacjami zewnętrznymi, że mają one sens. -Poczucie kreowania, tworzenia własnej rzeczywistości, prowokowania wydarzeń. -Realistyczne poczucie ambicji -Przekonanie, że ważne jest stawianie sobie nowych wyzwań (ambicja). -Przyjemność osiągnięć, radość rywalizacji.

<p>poczucie kompetencji vs poczucie niższości</p>	<p>Pozytywną stronę procesu rozwojowego wyraża wzrost poczucia fachowości, adekwatności, produktywności (<i>industriousness</i>) w zderzeniu z głównym zagrożeniem tego etapu w postaci poczucia niższości oraz przerostu adekwatności, który w późniejszym życiu jest związany z nadmiernym samoograniczeniem się i silnym poczuciem obowiązku, przez co człowiek staje się całkowicie zależny od przypisanych mu obowiązków i zadań</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Poczucie wartości własnej pracy i wartości osobistej. -Poczucie własnej kompetencji, fachowości, poczucie jakości wykonania. -Realistyczna samoocena. -Przekonanie, że umiejętność współpracy jest ważna. -Przekonanie, że praca (choć ważna) nie jest jedynym kryterium wartości.
<p>poczucie tożsamości vs rozproszenie w obrębie tożsamości</p>	<p>Jest to zdolność ego do integrowania wszystkich identyfikacji z odziedziczonymi zdolnościami jednostki i możliwościami, które oferują jej role społeczne (Erikson, 1964). Tożsamość jednostki jest więc efektem dążeń do powiązania wcześniej nabytych ról społecznych i umiejętności z idealnymi prototypami czasów, w których żyje jednostka.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Poczucie samoakceptacji oparte na realistycznej samoocenie. -Poczucie znalezienia swojego miejsca w społeczeństwie. -Rozpoznawanie siebie, jako „tego samego”, mimo zmieniających się warunków działania. -Poczucie bycia akceptowanym przez osoby znaczące w otoczeniu społecznym. -Poczucie bycia indywidualnością. -Świadomość tego, co jest ważne w życiu, sensu swojego istnienia. -Poczucie znalezienia odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”, umiejętność określenia siebie.

Źródło: opracowanie własne.

Wskazane skutki pozytywnego przepracowania kryzysów włączają się jako swoiste rozwojowe procesy pośredniczące w dziecku (w modelu Gershoff, 2002), czyli takie „wyposażenie” aparatu psychicznego dziecka, moderujące wpływ ewentualnych sytuacyjnych czynników ryzyka, jak np. incydentalne stosowanie kar fizycznych przez rodziców. Wpływ taki tłumaczyłby proces kompensacji czy procesy resiliencji (nabywania i stosowania sprężystości psychicznej) dzieci doświadczających kar fizycznych, bez jednoznacznych zaburzeń w późniejszych rozwoju psychospołecznym.

Skutki stosowania kar fizycznych w okresie dzieciństwa

W swojej analizie kulturowych aspektów stosowania kar fizycznych Bartholdson (2003) wskazał na ich pewne długi- i krótkoterminowe skutki, choć wyniki cytowanych badań nie są jednoznaczne ze względu na kontrolę niejednorodnych do porównania zmiennych. Rohner i Kean (1991) wskazują, że dzieci z doświadczeniem karania fizycznego odczuwają negatywne skutki (poczucie odrzucenia)

proporcjonalne do częstości i intensywności kar. Straus (1996) wskazuje, że osoby po doświadczeniach przemocy w dzieciństwie są skłonniejsze do stosowania agresji wobec współmałżonków, częściej doświadczają nienawiści wobec innych. Badania Xu, Tung i Dunaway (2000) wskazują na częstsze odczuwanie niepokoju, depresji, niskiej samooceny, poczucia alienacji, zachowań agresywnych, nieposłuszeństwa oraz innych zachowań antyspołecznych wśród dzieci z doświadczeniami kar cielesnych (za: Bartholdson, 2003).

Chamberlin (1996) wskazuje jednak, że kary cielesne nie predysponują dziecka do określonej ścieżki rozwoju psychopatologii przez samo ich zaistnienie, ale przez splot z innymi czynnikami ryzyka (sytuacją ekonomiczną rodziców, kulturowymi wzorami wychowania, typem otoczenia społecznego rodziców, cechami rodziców; za Bartholdson, 2003). Jakkolwiek pozycja dziecka jest generalnie kulturowo chroniona, to niezależnie od typu społeczności w każdej z kultur znajdują się tzw. dzieci z grup wysokiego ryzyka, jeśli chodzi o bycie narażonym na stosowanie przemocy lub kar fizycznych, np. dzieci nieślubne, adoptowane, niepełnosprawne, w niektórych kulturach dziewczyny bądź chłopcy. Czynniki ryzyka zależą też od przekonań kulturowych. W kulturach zachodnich na kary fizyczne bardziej narażone są dzieci około 3 r.ż. (kryzys autonomii), a w kulturze chińskiej dzieci starsze (zakłada się tam, że małe dzieci nie odczuwają bólu, więc nie ma sensu karać ich w ten sposób; Olson, 1981, za: Bartholson, 2003). Wskazuje się również, że stosowanie kar fizycznych i ich konsekwencje są związane z nasileniem aktów przemocy na arenie społecznej, co jednak zdaniem innych badaczy jest tezą nie do udowodnienia (za: Bartholdson, 2003). Warto jednak pamiętać, że wiele transformacji społecznych okupionych jest większym stresem rodzin, wzrasta więc ryzyko przemocy domowej, a w tym także nadużyć w stosunku do dzieci. Zatem perspektywa kulturowa, ekonomiczna i społeczna zarówno w analizie czynników ryzyka, jak i chroniących nie może być pomijana (za: Bartholdson, 2003). Na zasięg oddziaływania negatywnych skutków stosowania kar fizycznych wpływa również sieć społeczna, w jakiej jest osadzona rodzina. Im bardziej wychowanie dziecka jest sprawą szerszej rodziny bądź wspólnoty, tym mniejsze szanse na zagrożenie dla dziecka (Korbin, 1981). Wskazuje się zatem związek między społeczną izolacją rodziny, brakiem systemów formalnego i nieformalnego wsparcia a częstotliwością i destruktywnością stosowania kar fizycznych wobec dzieci.

Poziom regulacji autonomicznych w rozwoju dorosłych

Zadaniem dorosłych jest stwarzanie dzieciom sprzyjającego środowiska rozwoju, natomiast człowiek dorosły sam tworzy swój aktualny kontekst życia, aktywnie kształtuje swoje relacje z innymi ludźmi, ma możliwość modyfikowania charakteru swojego związku z otoczeniem. Nie jest bowiem całkowicie zdeterminowany ani swoją dotychczasową drogą życia, ani swoim aktualnym kontekstem życia, może na każdym etapie rozwoju modyfikować swój styl funkcjonowania. Warunkiem wstępnym, bez którego ta modyfikacja nie jest możliwa, jest objęcie refleksją siebie, swojego dotychczasowego życia oraz otaczającego świata i swojego w nim miejsca.

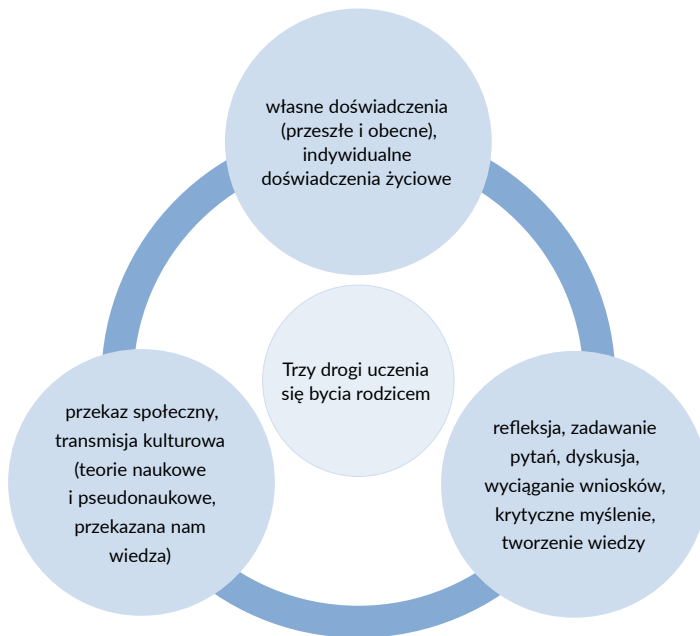
To dorosła jednostka sprawuje kontrolę nad własnym zachowaniem, to ona kreuje swoje życie korzystając zarówno z szans, możliwości, jakie stwarza jej otoczenie, jak i wykorzystując własne zasoby, w których ma dobrą orientację. Labouvie-Vief (za: Mirski, 2000) nazywa to osiągnięciem poziomu regulacji autonomicznych w rozwoju, co oznacza, że najważniejszym regulatorem funkcjonowania staje się struktura „ja”. Zarówno aktywność, myślenie, jak i emocje jednostki są zarządzane przez jej osobiste dążenia wynikające z jej celów i wartości, a nie – jak na wcześniejszych etapach rozwoju – bodźce sensomotoryczne, zasady logiki czy normy społeczne. Człowiek podejmuje całkowitą odpowiedzialność za własne działania, ale też potrafi uwzględnić ograniczenia rzeczywistości fizycznej i społecznej. Jednostka przestaje być „sterowana” przez zewnętrzną rzeczywistość, wymagania, oczekiwania innych i owo uniezależnienie się od zewnętrznych wpływów stwarza jej szansę pełniejszego ujawnienia swej osobowości w sposób bardziej twórczy i produktywny.

Szczególnie w czasach nam współczesnych następuje przejście do społeczeństwa, w którym człowiek został obdarzony wolnością zmuszającą do indywidualnych wyborów. „Nie mamy innego wyboru niż wybieranie, jak istnieć i jak działać” (Giddens, za: Hirszowicz, 1998). W psychologii podkreśla się znaczenie procesu autokreacji dla funkcjonowania jednostki, w socjologii dużą popularność zdobyło pojęcie *self-made biography* podkreślające odpowiedzialność osoby za własne życie.

Etap rozwoju i etap wypełniania roli rodzicielskiej

W ramach kulturowego opanowywania roli rodzica możemy wskazać trzy drogi uczenia się tej roli (por. rys. 2).

Rysunek 2. Trzy drogi uczenia się roli rodzica i przygotowania do niej



Źródło: opracowanie własne.

Wchodzenie w rolę rodzica nie jest procesem jednorodnym i ciągłym. To obszar potencjalnych interwencji zarówno o charakterze indywidualnym jak i środowiskowym, umożliwiających, szczególnie w grupach ryzyka, nabycie kompetencji obniżających niebezpieczeństwo międzypokoleniowej transmisji przemocy. W procesie uczenia się przepisów wybranych przez siebie w dorosłości ról i efektywnego ich wypełniania można wyróżnić trzy etapy (Brzezińska, Appelt, 2000):

1. Etap pierwszy (przypadający zwykle w okresie wczesnej dorosłości) to wchodzenie w rolę, w którym można wyróżnić dwa podetapy:
 - a) Wcześniejszy to faza orientacyjna, poświęcona zdobywaniu podstawowych informacji dotyczących przepisu roli i warunków jej wypełniania. Wiąże się z rozpoznawaniem oczekiwań i wymagań kierowanych wobec jednostki przez otoczenie, poznawaniem reguł funkcjonowania grup, instytucji, których młody człowiek jest członkiem. Łączy się z poznawaniem wymaganego zestawu umiejętności, ograniczeń w pełnieniu roli, czynników ryzyka, relacji władzy i autorytetu.
 - b) Dalszy podetap to faza poznawcza poświęcona uczeniu się głównie przez naśladowanie innych w ich wypełnianiu roli. Opiera się jednak tylko na odtwarzaniu „zewnętrznej formy”, bez rozpoznawania i analizy jej ukrytego sensu. Młody pracownik kieruje się tu zasadą maksymalizacji nagród i korzyści,

a minimalizacji kar i strat. Podobnie młody rodzic próbuje skorzystać z wypowiedzi innych, czyli własnych rodziców oraz innych znajomych rodziców, którzy debiut w rolach rodzicielskich mają już dawno za sobą.

Kwaśnica (1994) odwołując się do koncepcji rozwoju moralnego wg Kohlberga nazywa ten etap – stadium przedkonwencjonalnym w wypełnianiu roli¹. Zarówno w karierze zawodowej, jak i w życiu rodzinnym etap ten dotyczy zwykle początków okresu wczesnej dorosłości.

2. Drugi etap przypadający również na wczesną dorosłość to pełna adaptacja do roli. Można go podzielić na następujące podfazy:

- a) Faza adaptacji, czyli coraz sprawniejszego i efektywniejszego realizowania przepisu roli w oparciu na adekwatnym wykorzystaniu wiedzy i umiejętności zdobytych w pierwszym etapie. Przy czym zakres tej wiedzy i umiejętności podlega ciągłemu poszerzaniu dzięki własnej aktywności jednostki.
- b) Faza innowacji, w której jednostka zaczyna wprowadzać zmiany do przepisu roli, jednak tylko w ramach rozpoznanej przez nią obowiązującej konwencji. Zmiany te dotyczą głównie procedur postępowania, warunków i organizacji działania. Kwaśnica (1994) określa to stadium jako konwencjonalne.

Na tym etapie jednostka w pełni akceptuje przepisy własnej roli i dąży do jak najlepszego sprostania obowiązującej konwencji. Jest świadoma uzasadnień konwencjonalnych zasad postępowania, ale te uzasadnienia nie pochodzą od niej, zostały przejęte od otoczenia.

3. Etap trzeci to twórcze przekraczanie roli:

- a) faza adaptacji twórczej, w której jednostka w sposób twórczy i bardzo zindywidualizowany posługuje się posiadaną wiedzą i umiejętnościami oraz wcześniej zdobytym doświadczeniem. Przepis roli podlega rewidowaniu przez jednostkę w oparciu na refleksji dotyczącej jego uzasadnień. Układem odniesienia jest poczucie kompetencji, własna autonomia, kreatywność, krytyczny stosunek do rzeczywistości.
- b) faza samorealizacji, w której innowacje mają już charakter radykalny. R. Kwaśnica (1994) nazywa ten etap stadium postkonwencjonalnym. Jednostka bowiem wykracza w nim poza obowiązującą konwencję, a zachodząca zmiana

1 Kwaśnica (1994) wykorzystał trzy stadia rozwoju moralnego przedstawione w teorii Kohlberga do opisu rozwoju zawodowego nauczycieli. Naszym zdaniem opis ten można zastosować do przedstawienia etapów wchodzenia przez dorosłych we wszystkie role, nie tylko role zawodowe.

ma charakter transformacji. To, jakie role jednostka podejmuje i jak je pełni, przestaje być podporządkowane oczekiwaniom społecznym, ale wypływa z osobistych celów i wizji własnego rozwoju.

Jednostkę, która w rozwoju osiągnęła ten etap funkcjonowania, zwykle charakteryzuje pełna akceptacja siebie, jako osoby autonomicznie zarządzającej swoim życiem i odpowiedzialnej za nie. Możliwe są tu głębsze zmiany stylu funkcjonowania dzięki własnemu zdefiniowaniu pełnionych ról, odkryciu ich głębokiego sensu (por. Appelt, 2005a, 2006). Rodzice, którzy doszli do tego etapu rozwoju w swojej roli, nie będą postępowali w określony sposób, bo inni też tak postępują, ale będą wybierali takie metody wychowawcze, które ich zdaniem pozwolą najlepiej wychować dziecko.

Środowisko ryzyka dla rozwoju dziecka

Mniej bezpośrednim (niż obserwacja rodziców) sposobem transmisji międzypokoleniowej zachowań przemocowych jest transfer czynników ryzyka (Farrington, 2011). Za Kazdinem można zdefiniować czynnik ryzyka jako charakterystyczne doświadczenia lub wydarzenie, które – jeśli jest obecne – wiąże się z wyższym prawdopodobieństwem określonego negatywnego wyniku w porównaniu z populacją nienarażoną na ten czynnik (Kazdin, 199). Zachowana przemocowe w tym podejściu nie są dziedziczone drogą osoba-osoba, ale przez kontynuację konstelacji czynników w biografii rodzica i biografii dziecka, związanych z doświadczeniem deprywacji i obecności antyspołecznych zachowań (Farrington, 2011). Oznacza to, że dziedziczenie zachowań związanych z gotowością do przemocy nie jest związane ze swoistą ścieżką transmisji o ustalonej konstelacji czynników (układu) ryzyka. Wskazywane relacje przyczynowo-skutkowe pomiędzy doświadczeniami dziecka z jego późniejszą gotowością do zachowań przemocowych, zostały w wielu badaniach wyjaśnione jako relacje upośrednianie przez wiele czynników, niepozwalających uznać transmisji międzypokoleniowej za jednoznaczny proces nabywania tej gotowości. Struktura zależności jest bardziej skomplikowana, niż ta zakładająca głównie obecność doświadczenia przemocy. Wskazuje się na to, że efekt jest wyrazem obecności określonych czynników ryzyka i czynników chroniących występujących również w biografii dzieci krzywdzonych (Sameroff, Rosenblum, 2006). Badanie zależności międzypokoleniowej w tym zakresie powinno obejmować ocenę takich czynników, jak: strategie radzenia sobie dziecka, przywiązanie do nieprzemocowego rodzica, uzależnienia u rodziców, bieda, samotne rodzicielstwo, samotne macierzyństwo, niskie wykształcenie rodziców oraz również zdrowie psychiczne matki i obecność

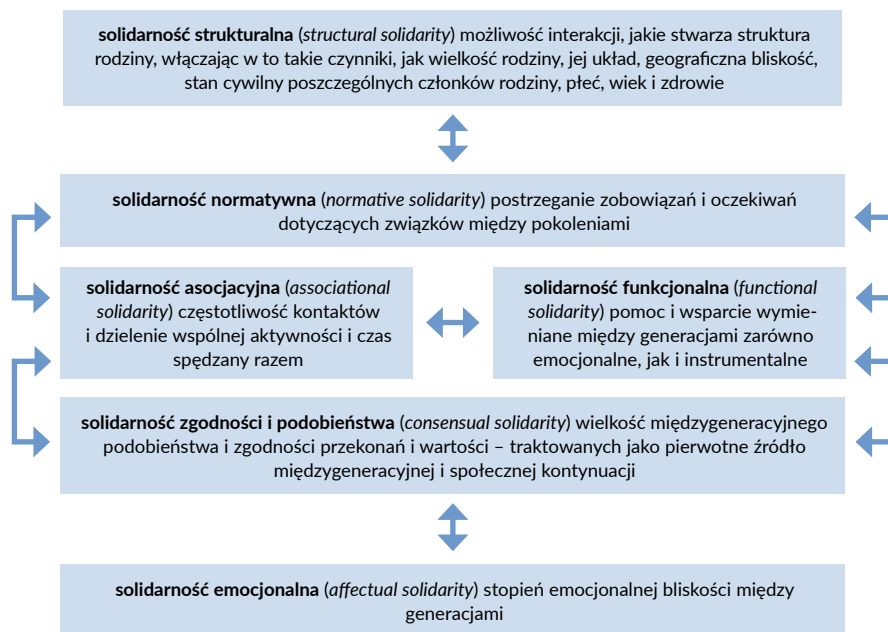
wsparcia społecznego (Sameroff, Rosenblum, 2006). Dzięki badaniom pozwalającym na wyłonienie czynników ryzyka określone grupy ryzyka otrzymały specjalistyczne programy pomocowe, jednak w całym teoretycznym modelu transmisji zachowań związanych z przemocą brakowało jasnego ujęcia roli czynników kulturowych zarówno jako czynników ryzyka, jak i chroniących, wychodzących dalej poza właściwości indywidualne czy środowiskowe badanych.

Czynniki chroniące przed transmisją gotowości do przemocy

Do kulturowych czynników chroniących przed uruchamianiem przemocy jako środka wychowawczego należą: obecność grup wsparcia dla rodziców w najbliższym środowisku, poziom opieki społecznej i poziom pomocy finansowej. Elementy te głównie oddziałują przez zneutralizowanie obecności stresorów w środowisku życia (Webster-Stratton, 1990).

W koncepcji *resilience* do czynników chroniących na poziomie rodziny należy świadome korzystanie z zasobów wynikających z więzi wewnątrz samej rodziny i jej relacji z szerszym (symbolicznym) środowiskiem kulturowym, którego podstawą jest poczucie solidarności (rys. 3).

Rysunek 3. Model solidarności międzygeneracyjnej



Źródło: opracowanie własne.

Poczucie solidarności to całe spektrum doświadczeń z poziomu systemu rodzinnego związanych ze spostrzeganiem oraz wykorzystywaniem podobnych norm, właściwości, narzędzi oddziaływania na dzieci czy przeżyć w roli rodzica. Uświadomienie tych podobieństw na jakimkolwiek poziomie jest podstawą interwencji rodzinnych zarówno w postaci nieformalnego wsparcia, jak i oddziaływań profesjonalnych.

Relacje rodziców z innymi dorosłymi oparte są na wspólnocie norm, obserwowaniu i byciu obserwowanym, możliwości oceniania swojej adekwatności do środowiska lokalnego oraz szerszej grupy odniesienia. W kontekście rodzin ryzyka szczególnie istotne jest wspieranie środowisk zagrożonych przemocą poprzez kontakty z rodzinami funkcjonalnymi i zapobieganie powstawaniu swoisty subkulturowych gett, gdzie powszechne jest przyzwolenie na stosowanie kar fizycznych.

Czynniki chroniące a proces resiliencji u dzieci

W całości sytuacji psychologicznej dziecka doświadczającego kar fizycznych lub innych form przemocy w procesie wychowywania mogą uczestniczyć również czynniki chroniące, czyli takie właściwości jednostki i środowiska, które zmieniają lub neutralizują szkodliwe efekty działania czynników ryzyka (Luthar, Brown, 2007).

Refleksja nad zjawiskiem nazywanym resiliencją (*resilience*) wywodzi się z obserwacji mechanizmów sprzyjających pozytywnemu funkcjonowaniu jednostki mimo obecnych lub przeszłych doświadczeń traumatycznych (Garmezy, 1985; Luthar, Brown, 2007). Takimi czynnikami mogą być takie zasoby, jak: cechy biologiczne, psychologiczne lub duchowe jednostki, cechy najbliższego otoczenia społecznego (relacje, grupy odniesienia, instytucje pomocowe, edukacyjne) oraz zasady i normy współżycia społecznego (Sęk, 2003).

Za Borucką i Ostaszewskim (2012) możemy wyróżnić czynniki chroniące i zasoby, które korelują ze zjawiskiem resiliencji:

- cechy indywidualne,
- cechy rodziny,
- cechy społeczności lokalnej,
- cechy polityki społeczno-kulturowej.

Warto nadmienić, że procesy i mechanizmy leżące u podstaw zjawiska resiliencji według Masten (O'Dougherty, Wright, Masten, 2005), wywodzące się z procesów rozwoju człowieka, nie są tylko procesami obecnymi w życiu grup ryzyka. Są to mechanizmy kształtujące się w wyniku transakcji czynników rozwoju: konstytucyjnych,

nabytych i środowiskowych (za: Borucka, Ostaszewski, 2012). Do tych mechanizmów należą: system uczenia się, przywiązanie, procesy motywacyjne, mechanizmy autoregulacji i samokontroli.

Drugim obszarem realizacji procesów resiliencji są zjawiska systemowe, czyli jakość relacji w rodzinie, grupie, szkole, kulturowej grupie odniesienia. Stąd też wniosek, że potencjalnie neutralizujące ryzyko mechanizmy *resilience* są dostępne dla każdego.

Pojęcia *resilience* używa się również w odniesieniu do rodziny (prężność rodzinna) w obliczu zmian i przystosowań wynikających z sytuacji kryzysowych (por. Pilarska, Ostaszewski, 2012). W naszym ujęciu do sytuacji kryzysowej można zaliczyć samo stosowanie kar fizycznych, wzmaganie się negatywnych skutków oddziaływania kar fizycznych jak i sytuację ujawnienia ich stosowania poza system rodzinny (np. kryzys wywołany interwencją).

Charakterystykę czynników sprzyjających procesom odzyskiwania przez rodzinę zasobów (Black, Lobo, 2008) można wykorzystać jako mapę obszarów wspomaganie rozwoju dziecka w sytuacji doświadczania kar fizycznych. Do czynników wspomagających mechanizmy *resilience* w rodzinie należą:

- pozytywne nastawienie,
- duchowość,
- jedność i harmonia,
- elastyczność,
- komunikacja,
- rozporządzanie funduszami,
- czas spędzany wspólnie,
- wspólne rozrywki,
- zajęcia rutynowe i rytuały rodzinne,
- sieć wsparcia poza rodzinnego.

Obecność takich czynników tłumaczy w pewnym zakresie brak wyraźnych zaburzeń u dzieci, wobec których stosowano kary fizyczne, pod warunkiem, że nie były one stałym elementem procesu wychowania. Powodują one (tab. 3), że wypełnianie roli rodzicielskiej pozostaje w maksymalnym stopniu niezakłócone przez wczesnodziecięce doświadczenia oraz przez pozostawanie w roli syna/córki, rola ta bowiem nie kończy się wraz z osiągnięciem dorosłości, podlega tylko przekształceniom na dalszych etapach rozwoju (por. Appelt, 2005b; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016).

Tabela 3. Rozwojowe podstawy dobrego rodzicielstwa

Dojrzała tożsamość jako fundament podjęcia i wypełniania ról człowieka dorosłego.
Świadomość każdej z ról (ich zależności/niezależności).
Dojrzałość rodziców w pełnieniu ról rodzicielskich, gotowość do współpracy między rodzicami.
Odpowiedzialność dorosłych za wychowanie dzieci, świadome wspomaganie rozwoju dziecka.
Podmiotowe traktowanie dziecka (świadomość specyfiki relacji rodzic–dziecko głęboko niesymetrycznej, zależność dziecka od dorosłego wraz ze świadomością, że dziecko nie jest własnością rodzica).
Proces przygotowania do rodzicielstwa – gotowość do podjęcia tej roli i przyjęcia jej konsekwencji – czerpanie wzorów również z innych źródeł, nie tylko z własnych doświadczeń.
Orientacja na teraźniejszość i przyszłość (nie tylko przeszłość), gotowość do zmiany.
Korzystanie z pomocy w przypadkach, gdy jest ona potrzebna, np. wtedy, gdy skutki wczesnodziecięcych doświadczeń rodziców dezorganizują ich funkcjonowanie w roli rodzicielskiej, mają zbyt silny wpływ, a sami nie potrafią sobie z nimi poradzić.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Celem niniejszego opracowania była próba analizy oddziaływania wczesnodziecięcych doświadczeń związanych ze stosowaniem kar fizycznych na kształtowanie się gotowości do stosowania przemocy we własnych rodzinach w dorosłości. Proces międzypokoleniowej transmisji należy naszym zdaniem za każdym razem ujmować jako efekt złożonej transakcji wielu czynników, zarówno uniwersalnych dla każdej jednostki czy rodziny, jak i swoistych, wynikających z już ukształtowanych zasobów i ograniczeń. Warto również pamiętać o nieciągłości rozwoju jednostki, rozwoju w procesie przystosowywania się do roli społecznej, jaką jest rola rodzica, i uwzględnianie tego obszaru i czasu jako areny zróżnicowanych w formie interwencji na rzecz przerwania procesu transmisji przemocy.

E-mail autorki: julita.wojciechowska@amu.edu.pl.

Bibliografia

- Appelt, K. (2005a). Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej. *Forum Oświatowe*, 2(33), 5–23.
- Appelt, K. (2005b). Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 503–552). Gdańsk: GWP.
- Appelt, K. (2006). Osobowościowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej. *Forum Oświatowe*, 1(34), 5–25.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bartholdson, O. (2003). Kary fizyczne w dzieciństwie. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 2(2), 20–32.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Black, K., Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14(1), 33–35.
- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2012). Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 11(3), 7–26.
- Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: PWN.
- Brennan, P. A., Raine, A. (1997). Biosocial bases of antisocial behavior: psychophysiological, neurological, and cognitive factors. *Clinical Psychological Review*, 17(6), 589–604.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brzezińska, A. I. (2000a). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Brzezińska, A. I. (2000b). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom III* (s. 227–257). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K. (2000). Tożsamość zawodowa psychologa. W: J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.), *Etyczne dylematy psychologii* (s. 13–44). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I., Wojarnik, E. (2003). Jakość wzajemnych relacji z rodzicami jako czynnik rozwoju dziecka. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 29–53). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Chamberlin, R. W. (1996). It takes a whole village: working with community coalition to promote positive parenting. *Pediatrics*, 98(4), 803–807.
- Christiansen, K. O. (1974). Seriousness of criminality and concordance among Danish twins. W: Hood, R. (red.), *Crime, criminology, and public policy* (s. 63–77). Londyn: Heinemann.
- Cicchetti, D. (2006). Development and Psychopathology. W: D. Cicchetti (red.), *Developmental Psychopathology*, (2 wyd.). *Theory and Method*, vol. 1 (s. 1–23). Nowy Jork: Wiley.
- Cicchetti, D., Cohen, D. (2006), *Developmental psychopathology. Volume 3: Risk, disorder and adaptation. Second Edition* (s. 739–795). Hoboken: John Wiley and Sons.
- Colombo, M. (2014). Caring, the emotions, and social norm compliance. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, 7(1), 33–47.
- Czub, M. (2015). *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- DiLalla, L. F., Gottesman, I. I. (1991). Biological and genetic contributors to violence: Widom's untold tale. *Psychological Bulletin*, 109(1), 125–129.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. W: M. Perlmutter (red.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 18. Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (s. 77–125). Hillsdale: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250(4988), 1678–1683.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Farrington, D. P. (2007). Origins of violent behavior over the life span. W: D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, I. D. Waldman (red.), *The Cambridge handbook of violent behaviour and aggression* (s. 19–48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Farrington, D. P. (2011). Families and crime. W: J. Q. Wilson, J. Petersilia (red.), *Crime and public policy* (s. 130–157). Nowy Jork: Oxford University Press.
- Garnezy, N. (1985). Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors, W: J. Stevenson (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology* (s. 213–234), Oksford–Nowy Jork–Toronto–Sydney–Paryż–Frankfurt: Pergamon Press.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539–579.
- Gottfredson, M. R., Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford: Stanford University Press.

- Grusec, J. E., Goodnow J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4–19.
- Halemba, K., Izdebska, A. (2009). Kary fizyczne w wychowaniu dzieci – uwarunkowania i konsekwencje. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 8(3), 6–31.
- Hearold, S. (1986). A synthesis of 1043 effects of television on social behavior. W: G. A. Comstock (red.), *Public communication and behavior*, tom 1 (s. 65–133). San Diego: Academic Press.
- Hirschi, T., Gottfredson M. R. (1993). Commentary: testing the general theory of crime. *J Res Crime Delinquency*, 30(1), 47–54.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hirszowicz, M. (1998). *Spory o przyszłość. Klasa. Polityka. Jednostka*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Huesmann, L. R., Dubow, E. F., Boxer, P. (2011). The transmission of aggressiveness across generations: Biological, contextual, and social learning processes. W: P. R. Shaver, M. Mikulincer (red.), *Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences* (s. 123–142). Waszyngton: American Psychological Association.
- Kazdin, A. E. (1997). Parent management training: evidence, outcomes, and issues. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36(10), 1349–1356.
- Kofta, M., Doliński, D. (2000). Poznawcze podejście do osobowości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom III* (s. 561–600). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Korbin, J. (1981). A very few cases: child abuse and neglect in the People's Republic of China. W: J. Korbin (red.), *Child abuse and neglect: cross-cultural perspectives*. Berkeley: University of California Press.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Lepper, M. R. (1983). Social control processes and the internalization of social values: An attributional perspective, W: E. T. Higgins, D. N. Ruble, W. W. Hartup (red.), *Social cognition and social development* (s. 294–330). Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Loesel, F., Bliesener T., Bender, D. (2007). Social information processing, experiences of aggression in social contexts, and aggressive behavior in adolescents. *Crim Justice Behav* 34(3), 330–347.

- Luthar, S. S., Brown J. P. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: prevailing paradigms, possibilities and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, 19(3), 931–955.
- Mirski, A. (2000). Koncepcja rozwoju ja w ujęciu Giseli Labouvie-Vief. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka* (s. 79–84). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- O’Dougherty, Wright, M., Masten, A. S. (2005), Resilience processes in development. Fostering positive adaptation in the context of adversity, W: S. Goldstein, R. B. Brooks (red.), *Hand Book of Resilience* (s. 17–38). Heidelberg: Springer.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene: Castalia.
- Pisarska, A., Ostaszewski, K. (2012), Resilience w rodzinie – wyniki badań warszawskich gimnazjalistów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(3), 62–83.
- Plomin, R., DeFries, J. C., Loehlin, J. C. (1977). Genotype-environment interaction and correlation in the analysis of human behavior. *Psychological Bulletin*, 84(2), 309–322.
- Rohner, R. P., Kean, K. J. (1991). Effects of corporal punishment, perceived caretaker warmth, and cultural beliefs. *Journal of marriage and the family*, 53(3), 681–693.
- Sameroff, A., Rosenblum, K. (2006). Psychosocial Constraints on the Development of Resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences. Resilience in Children*, 1094, 116–124.
- Shaver, P. R., Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment and Human Development*, 4(2), 133–161.
- Sroufe, A., Duggal, S., Weinfield, N., Carlson, E. (2000), Relationships, development and psychopathology. W: A. Sameroff, M. Lewis, S. Miller (red.), *Handbook of developmental psychopathology* (s. 75–93). Nowy Jork: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Straus, M. A. (1996). Spanking and the makid of violent society. *Pediatrics*, 98(4 Pt 2), 837–842.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71(3), 684–689.
- Webster-Stratton, C. (1990), Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions, *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 302–312.
- Widom, C. S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244(4901), 160–166.
- Widom, C. S., Maxfield, M. G. (2001). *An update on the “Cycle of Violence”*. *Research in Brief*. Waszyngton: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice.

Xu, X., Tung, Y., Dunaway, R. G. (2000). Cultural, human, and social capital as determinants of corporal punishment: Toward an integrated theoretical model. *Journal of Interpersonal Violence*, 15(6), 603–630.

Family education and the intergenerational transmission path of willingness to use physical punishment and violence

The article is an attempt to analyze the complexity of learning aggressive behaviors in the family. The key risk factor analyzed in the study is the use of physical punishment by parents as an educational method. The article presents the psychological and developmental consequences of violence towards children. It points out potential developmental and environmental protective factors against intergenerational transmission of violence to the roles performed in adulthood.

KEYWORDS:

TRANSMISSION OF VIOLENCE, BRINGING UP, DEVELOPMENT, RISK FACTORS, PROTECTIVE FACTORS

Cytowanie:

Appelt, K., Wojciechowska, J. (2016). Wychowanie w rodzinie a międzypokoleniowa ścieżka transmisji gotowości do stosowania kar fizycznych i przemocy. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(2).



Artykuł jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa–Użycie niekomercyjne–Bez utworów zależnych 3.0 Polska.