

MAŁGORZATA CYWIŃSKA

ORCID 0000-0002-3763-9655

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

PRZYWIĄZANIE W DZIECIŃSTWIE W ASPEKTCIE WYBRANYCH SYTUACJI TRUDNYCH DZIECI

ABSTRACT. Cywińska Małgorzata, *Przywiązanie w dzieciństwie w aspekcie wybranych sytuacji trudnych dzieci* [Childhood Attachment in Specific Situations Experienced by Difficult Children]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 119-132. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 29.11.2023. Accepted: 20.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.8

The family plays a crucial role in shaping an individual's personality and influencing emotional, social, and cognitive development. J. Bowlby underscores the significance of early attachments, particularly with the mother, in the proper formation of an individual. The primary and biologically rooted need for proximity to the caregiver profoundly impacts a child's well-being. This study explores the repercussions of challenging childhood experiences, including maternal abandonment or frequent distancing, on the individual's functioning not only in childhood, but also throughout adolescence and adulthood.

The behavior of attachment figures, especially the caregiver acting as the mother, determines the quality of the child's attachment, classified as either trusting, anxiety-avoidant, anxiety-ambivalent, or disorganized. Insecure attachments, specifically anxiety-avoidant and anxiety-ambivalent bonds, along with disorganized attachment, can give rise to various difficult situations for individuals. The focus, particularly on disorganized attachment, highlights the heightened risk of mental disorders, behavioral issues, and personality disorders.

This article delves into John Bowlby's attachment theory, elucidating its key aspects, and draws connections to difficult situations experienced by preschool and early elementary school children with diverse attachment types. These situations encompass conflicts, loneliness, peer rejection, and failures.

Key words: John Bowlby's attachment theory, attachment, attachment behavior, attachment patterns, difficult situations of children with diverse attachment types

Wprowadzenie

Oddziaływanie systemu rodzinnego jako środowiska pierwotnego jest niewątpliwie silne, z uwagi na niezwykle osobisty charakter kontaktów interpersonalnych jednostki. Z tego też względu w największym stopniu, w stosunku

do innych systemów, decyduje ono o jakości relacji społeczno-emocjonalnych poszczególnych członków tej wyjątkowej społeczności. Wpływ rodziny na jednostkę może być bądź konstruktywny, w wysokim stopniu dający poczucie bezpieczeństwa, wsparcia, bądź powodować dystres, łączący się z negatywnymi emocjami implikującymi zagrożenie, niepewność, lęk. Klimat domu rodzinnego szczególnie waży na najmłodszych członkach rodziny i to od najwcześniejszego okresu ich życia. W niniejszych rozważaniach zostaną ukazane skutki deprywacji fundamentalnego dla prawidłowego rozwoju dziecka jego poczucia bezpieczeństwa i niezaspokojenia potrzeby miłości w rodzinie, stanowiące źródło wielu sytuacji trudnych jednostki, często na przestrzeni całego życia. W tym kontekście możemy mówić o dysfunkcyjności rodziny, między innymi jej dysfunkcji opiekuńczej i wychowawczej odsłaniającej niewłaściwe wzorce rodzinne, osłabienie więzi między rodzicami a dziećmi, deprywację interakcji emocjonalnych (Nowak, 2012, ss. 52-55). Teorię przywiązania Johna Bowlby`ego i jej ważne aspekty uczyniono punktem odniesienia dla powyżej nakreślonej problematyki.

Unikalność przywiązania do opiekuna w okresie dzieciństwa – charakterystyka założeń teorii przywiązania Johna Bowlby`ego

Teoria Johna Bowlby`ego została opracowana przez Autora w latach sześćdziesiątych XX wieku, na bazie jego badań empirycznych, skoncentrowanych na wyjaśnieniu problemów rozwoju psychologicznego jednostki, szczególnie w pierwszych latach życia. Wyjątkową rolę w dociekaniach J. Bowlby`ego odgrywa nurt badań dotyczący stresujących sytuacji oddzielenia od rodziców niemowląt i małych dzieci. Do tych sytuacji możemy zaliczyć na przykład długotrwałe przebywanie dziecka w szpitalu, częste zmiany osoby sprawującej opiekę zastępczą nad dzieckiem, przebywanie dziecka w całodobowym żłobku, śmierć matki, odrzucenie przez matkę, depresja matki i tym podobne.

Na podstawie powyżej przywołanych badań J. Bowlby wysunął tezę, stanowiącą centralne założenie teorii przywiązania. Odnosi się ona do stwierdzenia, że w każdym człowieku istnieje uwarunkowany biologicznie system przywiązania, decydujący o integralnej części ludzkiej natury. Teza ta stała się też podstawą do zaakcentowania ludzkiej tendencji w dziedzinie tworzenia silnych więzi emocjonalnych z innymi ludźmi. W teorii tej jako niezwykle ważne uznaje się wczesne relacje dziecka dla rozwoju i kształtowania się osobowości człowieka, przyjmując potrzebę bliskości z opiekunem za pierwotną i biologicznie zakorzenioną (Senator, 2012, ss. 17-19).

Podstawowe pojęcia stanowiące istotę teorii przywiązania

Przywołane w niniejszych rozważaniach *przywiązanie*, stanowiące zasadnicze pojęcie tej teorii, można zdefiniować jako „długotrwały, emocjonalny związek z konkretną osobą” (Schaffer, 2008, s. 123). Odnosi się on do stanu odzwierciedlającego tendencję do poszukiwania bliskości konkretnej osoby, zwanej *postacią przywiązania*, szczególnie w sytuacjach stresu, trudności, zagrożenia (Marchwicki, 2006, s. 369). J. Bowlby posługuje się pojęciem *przywiązania* dla określenia relacji nawiązywanej pomiędzy dzieckiem a pierwotnym opiekunem (osobą pełniącą funkcję rodzica (Senator, 2012, s. 19)). Relację tę cechuje:

- selektywność (skupianie się na konkretnej osobie, wobec której przejawia się szczególne zachowania przywiązania; zachowania nie występujące w stosunku do innych osób);
- poszukiwanie fizycznej bliskości (staranie się o utrzymanie bliskości z obiektem przywiązania);
- komfort i bezpieczeństwo wynikające z występującej bliskości;
- lęk separacyjny, pojawiający się w sytuacji przerwania więzi i niemożności nawiązania bliskości (Schaffer, 2008, s. 123).

W teorii przywiązania eksponuje się też kwestie *zachowań związanych z przywiązaniem*, które odnoszone są do wszelkiego typu zachowań podejmowanych w sytuacjach stresu, trudności lub zagrożenia po to, aby znaleźć się w bliskości postaci przywiązania, by uzyskać pocieszenie, ochronę, wsparcie. Matka (postać przywiązania) staje się dla dziecka *bezpieczną bazą*. Bezpieczna baza oznacza

użytek, jaki małe dzieci czynią z rodzica (lub jakiejś innej figury przywiązania) w celu bezpiecznego eksplorowania środowiska oraz uzyskania pocieszenia i poczucia bezpieczeństwa w obliczu spostrzeganego zagrożenia (Schaffer, 2010, s. 166).

Aktywacja *systemu przywiązania* i łączących się z nią *zachowań związanych z przywiązaniem* następuje w wyniku pojawienia się w otoczeniu dziecka czynników ocenianych jako negatywne. Zachowania te ustają po osiągnięciu przez dziecko celu, czyli uzyskaniu bliskości z matką. Do czynników aktywujących zachowania związane z przywiązaniem należą: oddalenie się matki, zmęczenie dziecka, głód, choroba, ból, zimno, strach. Dziecko szuka wówczas bliskości matki: biegnie do niej, przytula się do niej, wchodzi na kolana, płacze, woła ją i tym podobnie. Kontakt z matką daje dziecku ukojenie, uspokojenie i powoduje zaniechanie zachowań związanych z przywiązaniem.

W teorii przywiązania J. Bowlby'ego ważnym pojęciem są też *wewnętrzne modele operacyjne przywiązania*, odpowiedzialne za funkcjonowanie całego systemu przywiązania. Są one strukturami poznawczymi (reprezentacjami

umysłowymi), odnoszącymi się do dwóch komplementarnych elementów, czyli do:

- modelu osoby, do której się przywiązujemy (modelu postaci przywiązania), zawierającego przekonania na temat tego, kim jest ta osoba, gdzie mogę ją spotkać, jak reaguje na moją prośbę pomocy i ochrony;

- modelu samego siebie (model Ja), odzwierciedlającego przekonania na temat samego siebie oraz tego, w jakim stopniu jestem akceptowany przez postać przywiązania i wart udzielania pomocy, ochrony w trudnych sytuacjach (Bowlby, 2000, s. 197; Marchwicki, 2006, ss. 372-374).

Wewnętrzne modele operacyjne przywiązania są to więc dynamiczne reprezentacje, w których dziecko przechowuje i przetwarza informacje na temat siebie i opiekuna. Źródłem wspomnianych, stale aktualizowanych przez dziecko reprezentacji są rzeczywiste doświadczenia dotyczące przebiegu relacji z opiekunem. Powtarzające się sytuacje, powtarzające się zachowania opiekuna będą miały wpływ na nasze wyobrażenia i oczekiwania odnośnie opiekuna i nas samych. Podstawą tworzenia się u dziecka wewnętrznego modelu operacyjnego przywiązania jest dostępność matki, którą oddaje jej fizyczna obecność oraz jej wrażliwość na sygnały dziecka (gotowość do reagowania na nie (Senator, 2012, ss. 22-23)).

Reakcje dziecka na przedłużającą się rozłąkę z opiekunem

Przeprowadzone przez J. Bowlby`ego badania ujawniły, iż bezpośrednim efektem oddzielenia dziecka od matki jest głęboki protest (faza protestu), który może trwać od kilku godzin do kilku dni, łączący się z wielkim bólem i udręczeniem psychicznym, objawiającym się między innymi w płaczu, gniewnych, gwałtownych zachowaniach, braku akceptacji osób opiekujących się dzieckiem zastępczo. Dziecko poprzez swoje zachowania próbuje odzyskać rodzica, nasłuchuje jego nadejścia, wypatruje go.

Następnie zauważalna jest u dziecka utrata nadziei na kontakt z matką (faza rozpacz). Aktywny protest stopniowo ustępuje, a pojawia się monotonny płacz, zmniejszenie aktywności fizycznej u dziecka, bierność, zamknięcie się w sobie. W tej fazie dziecko jest całkowicie pogrążone w smutku i żałobie, nie kierując do nikogo z jego otoczenia żadnych prośb, nie sygnalizując swoich potrzeb.

Po tej fazie następuje u dziecka stopniowe zainteresowanie otoczeniem, akceptowanie opiekującej się nim osoby, przyjmowanie posiłków, zabawa i szukanie towarzystwa innych osób, a nawet czasem uśmiechanie się (faza pozornego zerwania więzi). Jeśli w tym okresie matka pojawi się, dziecko nie okazuje wobec niej typowych zachowań przywiązaniowych, nie okazuje radości z jej przybycia, nie wita się z nią, nie przytula się do niej, pozostaje bierne i apatyczne, odwraca się z obojętnością od matki, a nawet robi wra-

żenie, jakby nie poznawało rodzica. Kiedy jednak relacja z matką zostanie ponownie nawiązana, dziecko zaczyna dążyć do bliskości z nią, wręcz nie odstępując rodzica na krok, reagując przy tym bardzo intensywnie na jakiegokolwiek oznaki jego zachowania mogące oznaczać kolejną rozłąkę (Senator, 2012, s. 34).

W sytuacji, kiedy rodzic powtórnie zniknie z życia dziecka, zaczynają pojawiać się nowe osoby opiekujące się nim, do których dziecko może się stopniowo przywiązywać. Ale kiedy i one zaczynają się zmieniać (znikać), na przykład podczas dłuższego pobytu dziecka poza domem (w szpitalu), kolejny raz przechodzi ono fazę protestu, z całą paletą opisanych wyżej zachowań (symptomów). Piotr Marchwicki, za J. Bowlbym, wykazuje, iż

po serii doświadczeń utraty różnych osób pełniących rolę matki, którym dziecko za każdym razem udzielało trochę swojego zaufania i uczucia, będzie się ono coraz mniej przywiązywać do zajmujących się nim osób, a z czasem przestanie przywiązywać się do kogokolwiek: stanie się coraz bardziej zamknięte w sobie i zamiast kierować swoje pragnienia i uczucia do ludzi, będzie się coraz bardziej interesować rzeczami materialnymi takimi, jak: słodycze, zabawki lub pokarm (Marchwicki, 2006, s. 367).

Etapy rozwoju przywiązania

Stworzenie relacji z innym człowiekiem stanowi bardzo złożoną umiejętność, która jest niebywałym osiągnięciem dziecka. J. Bowlby wyodrębnił w tym zakresie cztery etapy rozwojowe przywiązania:

- fazę I, którą odzwierciedla orientowanie się i sygnały kierowane bez różnicowania wybranej osoby;
- fazę II, w której istotą jest orientowanie się i sygnały kierowane do wybranej osoby;
- fazę III, znamionującą utrzymywanie bliskości z wybraną osobą za pomocą sygnałów i lokomocji;
- fazę IV, ukazującą tworzenie partnerstwa.

Faza pierwsza trwa od urodzenia do 2-3 miesiąca życia. Cechą charakterystyczną tej fazy jest brak różnicowania osób przez dziecko. Jego zachowanie jest przyjacielskie, takie samo w stosunku do każdej osoby (opiekuna czy osoby obcej). Dzieci przychodzą na świat przygotowane do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Noworodek ma dobrze rozwinięty aparat zmysłowy, jest zdolny do orientacji wzrokowej i podążania wzrokiem. Dziecko zwraca głowę w kierunku osoby, która znajduje się w jego bliskości, śledzi ją wzrokiem, wokalizuje. Po urodzeniu dzieci preferują ciche, łagodne bodźce słuchowe, a szczególnie głos ludzki. Włączają też zachowania sygnałowe, takie jak płacz, śmiech, gaworzenie, z pomocą których przyciągają uwagę innych osób. Dziecko przejawia również zachowania przywiązaniowe, takie jak: sięganie, chwytnie i przywieranie. Pomimo że w tej fazie nastawione

jest na bodźce specyficznie ludzkie i wyposażone w reakcje podtrzymujące kontakt, to utrzymywanie bliskości i ochrona dziecka zależą w dużej mierze od opiekuna. Przez pierwsze tygodnie życia wzorce interakcji opiekun – dziecko stale się powtarzają. Jeśli zachowanie opiekuna i jego reakcje na sygnały dziecka są dostrojone do jego zachowania, ustalają się stabilne wzorce interakcji.

Faza druga polega na tworzeniu się przywiązania. Trwa od 2-3 do 6-8 miesiąca życia. Dziecko w niej jest nadal przyjacielskie wobec każdej osoby, ale swoje sygnały coraz wyraźniej zaczyna kierować do jednej, konkretnej osoby, która pełni wobec niego rolę matki. Należy dodać, iż aktywnie inicjowane interakcje z opiekunem przez dziecko nie dotyczą tylko opieki. Mogą mieć także charakter towarzyski.

Faza trzecia stanowi fazę prawdziwego przywiązania. Zaczyna się między 6 a 9 miesiącem życia, a kończy wraz z rozpoczęciem 3 roku życia. Główne zadanie dziecka w tym okresie polega na umocnieniu przywiązania do opiekuna, które można już traktować jako wzorzec. W tej fazie zwiększa się repertuar jego zachowań, skierowanych na przywiązanie. Wynika to z pojawienia się mowy i doskonalszej umiejętności przemieszczania się dziecka. Takie zachowania, jak podążanie za matką, witanie matki po powrocie, powracanie do matki co jakiś czas podczas eksplorowania otoczenia (wykorzystywanie jej jako „bezpiecznej bazy”, jako „bezpieczne schronienie”), nawiązywanie rozmowy, wołanie, odwracanie się w stronę matki, wykonywanie różnych gestów społecznych (wyciąganie rąk, wskazywanie), mają na celu utrzymanie bliskości z główną postacią przywiązania, fizycznego kontaktu z nią. Niechęć do kontaktów z obcymi świadczy o powstałej więzi między matką a dzieckiem; dziecko jest ukierunkowane na matkę, nawet podczas jej nieobecności. Matka lub osoba pełniąca tę rolę jest dla niego zawsze pierwszorzędną postacią przywiązania. Dziecko przywiązuje się też do innych osób, które stają się drugorzędnymi postaciami przywiązania. Stanowi je z reguły niewielka liczba osób z najbliższego otoczenia (ojciec, rodzeństwo, dziadkowie, wujostwo). Dziecko tworzy sobie hierarchię przywiązania, w której matka zawsze zajmuje miejsce najważniejsze i nie do zastąpienia.

Faza czwarta rozpoczyna się wraz z trzecim rokiem życia, który obejmuje okres przedszkolny. Znamionuje ją zdolność uwzględniania planów opiekuna przez dziecko, określaną jako zdolność „wylaniającego się partnerstwa” (powstania między dzieckiem a matką wzajemnej relacji wyznaczonej przez cel). Wraz z rozwojem zdolności poznawczych, dziecko zaczyna wczuwać się w uczucia rodzica oraz motywy jego działania. Potrafi zrozumieć powody oddalania się i powrotów matki. Uwzględniając cele i zamiary matki, potrafi w niektórych sytuacjach odkładać zaspokojenie pragnienia bliskości z nią i le-

piej radzić sobie z okresami krótkiej rozłąki. Dzieci zyskują tak zwaną zdolność do mentalizacji, odzwierciedlającą się w postrzeganiu osób i ich zachowań w kategoriach wewnętrznych stanów. Fazę tę cechuje lepsze rozumienie świata przez dzieci, przede wszystkim świata społecznego, większe rozbudowanie obrazu tego świata, co przyczynia się do coraz większej elastyczności ich zachowań (Brzezińska, Appelt, Ziólkowska, 2016, ss. 147-151; Senator, 2012, ss. 23-26).

Rozpoczęcie nauki szkolnej wiąże się z nowymi sytuacjami, nowymi zadaniami stawianymi dziecku i odczuwaniem w związku z nimi określonych niepokojów, zagrożeń. Dlatego, dzieci nadal wykorzystują rodziców jako „bezpiecznej bazy”, bezpiecznego schronienia, do którego mogą powrócić w przypadku trudności związanych z eksploracją otoczenia, zmęczenia, czy złego samopoczucia. Wydłuża się czas prowadzonych eksploracji przez dziecko (dłuższy pobyt w szkole, zajęcia pozaszkolne), a zatem czas rozłąki z postacią przywiązania. Poczucie bezpieczeństwa czerpie ono ze świadomości, że w każdej chwili może skontaktować się z rodzicami (matką), że postać przywiązania jest dostępna i gotowa w razie potrzeby do udzielenia pomocy. W coraz mniejszym stopniu dziecko potrzebuje bezpośredniego, fizycznego kontaktu z postacią przywiązania, by mieć poczucie bezpieczeństwa.

Nakreślone fazy rozwoju przywiązania w okresie dzieciństwa wymagają ukazania jakościowej jego charakterystyki, czyli przedstawienia **wzorców przywiązania i łączących się z nimi skutków** dla poszczególnych sfer rozwojowych dziecka, dla jakości jego późniejszego życia. Do wzorców tych zaliczamy więzi: ufna, lękowo-unikającą, lękowo-ambivalentną i zdeorganizowaną. Zarysowana poniżej więź ufna stanie się wprowadzeniem do omówienia pozostałych wzorców przywiązania w kontekście trudnych sytuacji życiowych dziecka.

Więź ufna jest więzią najbardziej konstruktywną, wspierającą, łączącą dziecko z postacią przywiązania, warunkującą jego harmonijny rozwój na przestrzeni całego życia, więzią stanowiącą zasób nie do przecenienia, kapitał, z którego czerpie realizując swoją codzienność, ale też występując w sytuacjach trudnych, w różnych momentach swojego życia. Ta niezwykle pokrzepiająca więź daje dziecku poczucie własnej wartości, wysokiej samooceny, poczucie kompetencji i skuteczności w działaniu, wpływania na innych ludzi. Na jej podstawie tworzy ono obraz własnej osoby jako osoby wartościowej, kochanej, zasługującej na miłość i zaspokojenie swoich potrzeb. Więź ta sprawia, że dziecko postrzega świat w sposób optymistyczny, ufny, empatycznie odnosząc się do ludzi, potrafiąc nie tylko czerpać wiele dla siebie, ale także umiejąc ofiarowywać swe pozytywne uczucia innym, sprawiać im radość. Dziecko o więzi ufnej z chęcią będzie eksplorowało świat, wykazując się kreatywnością. Osoby, u których ukształtowała się ufna więź, w każdym wieku

czerpią poczucie bezpieczeństwa z bliskości fizycznej i emocjonalnej z postacią przywiązania (z matką), okazują tęsknotę w sytuacji dłuższej rozłąki i radość z powodu ponownego kontaktu. Osoba o takiej więzi tworzy wewnętrzny model operacyjny opiekuna jako osoby dostępnej fizycznie i emocjonalnie, osoby kochającej i wrażliwie reagującej na jej sygnały.

Więź ufna przejawia się w dzieciństwie tym, że dzieci poszukują bliskości i kontaktu z matką oraz dążą do interakcji z nią. Eksplorując otoczenie, co jakiś czas wracają do matki (jako do „bezpiecznej bazy”), bądź w inny sposób podtrzymują z nią kontakt. Reagują niepokojem, kiedy matka oddala się, nawołują, podążają za nią. Po powrocie matki szukają jej bliskości, uśmiechając się, wyciągając do niej ręce. Po odzyskaniu bliskości z postacią przywiązania uspokajają się (Turner, Helms, 1999, ss. 191-195).

Rodzaje przywiązania generujące sytuacje trudne w życiu dziecka

Przybliżona powyżej charakterystyka więzi ufnej stanowi kapitał rozwojowy dziecka. Niestety, inne rodzaje przywołanych powyżej więzi nie sprzyjają konstruktywnemu kształtowaniu się poszczególnych sfer rozwojowych dziecka, a dodatkowo – mogą stać się podłożem wyzwalania ich sytuacji trudnych.

Do takich więzi należy **więź lękowo-unikająca**, której konsekwencją jest niska samoocena dziecka, łącząca się z brakiem poczucia kompetencji i skuteczności w działaniu, małej sprawczości oraz z poczuciem natrafiania na niepowodzenia w komunikacji z otoczeniem. Sposób opieki rodziców (matki) w ramach opisywanej więzi stanowi dla dziecka przekaz, że w zasadzie powinno sobie radzić samo. Osoby o tym wzorcu przywiązania budują wewnętrzny model operacyjny postaci opiekuna jako osoby nie zawsze dostępnej, nie zawsze reagującej na sygnały dziecka.

Dla dzieci o tym wzorcu istotniejsze jest badanie otoczenia, niż utrzymanie bliskości z rodzicem. Oddalenie się rodzica nie wywołuje silniejszych reakcji, dziecko nie przestaje eksplorować otoczenia. Po powrocie matki nie domaga się kontaktu z nią, a nawet unika z nią kontaktu wzrokowego bądź fizycznego. W sytuacji dystresu spowodowanego brakiem matki, dziecko pozwala się pocieszyć przez obcą osobę. Kiedy do pokoju wchodzi postać nieznajoma, nie odczuwa niepokoju. Symptomy wskazanej więzi sugerują, jakoby dziecko nie przeżywało rozłąki z matką. Tymczasem, badania fizjologiczne dowodzą, że poziom kortyzolu (świadczącego o odczuwanym stresie) w ślinie dziecka podczas sytuacji oddalania się matki jest najwyższy właśnie u dzieci o więzi lękowo-unikającej.

Natomiast, **dzieci o więzi lękowo-ambiwalentnej** tworzą obraz swojej osoby jako nieskutecznej, z niewielką możliwością wpływania na innych, której potrzeby nie zawsze są zaspokajane. Osoby o tym typie przywiązania tworzą wewnętrzny model operacyjny postaci przywiązania jako mało przewidywalnej, często niedostępnej emocjonalnie i fizycznie, niereagującej na sygnały dziecka. Dzieci takie starają się być blisko matki, ale ich zachowania związane z przywiązaniem są znacznie uboższe niż u dzieci o więzi ufnej. Ponadto, często wykazują bierność (w niewielkim stopniu eksplorują otoczenie) i rozdrażnienie, co staje się też widoczne podczas rozłąki z matką. Wówczas wybuchają, złością się, protestują, ale niekoniecznie matki poszukują. Kiedy rodzic powraca, przejawiają zachowania ambiwalentne: z jednej strony dążą do bliskości, a z drugiej unikają kontaktu, niekiedy akcentując gniew w stosunku do rodzica.

Kolejną więzią jest **więź zdezorganizowana**, którą uważa się jako główny czynnik ryzyka pojawienia się zachowań patologicznych w późniejszym życiu. Zachowania dzieci o tym rodzaju przywiązania są często zdezorganizowane, konfliktowe. Nie mają one żadnej strategii radzenia sobie ze stresem wynikającym z oddalenia się matki. Występują u nich często zachowania, które można by uznać za sprzeczne z ich intencjami, na przykład zbliżanie się do matki z odwróconą głową, czy reakcje odzwierciedlające strach, zastyganie w momencie wejścia rodzica, lękowy wyraz twarzy, okrężne zbliżanie się, będące wyrazem obawy. Dzieci, które doświadczają rodzica budzącego strach, zaniebывane, krzywdzone, maltretowane odznaczają się właśnie więzią zdezorganizowaną. Osoby o tego rodzaju więzi w relacji z bliską osobą z reguły wycofują się z wewnętrznego świata, to znaczy – nie odnoszą się do intencji, uczuć, myśli opiekuna, chroniąc się w ten sposób przed bardzo trudnymi, bolesnymi przeżyciami, sytuacjami związanymi z postacią przywiązania i jej zachowaniami w stosunku do krzywdzonego dziecka. Wewnętrzny model operacyjny postaci opiekuna jest zatem uproszczony i niespójny (Czub, 2005, ss. 48-60).

Do palety sytuacji trudnych, które mogą być szczególnie udziałem dzieci o przywiązaniu pozabezpiecznym (więź lękowo-unikająca i więź lękowo-ambiwalentna) i zdezorganizowanym, należy zaliczyć sytuacje konfliktu z rówieśnikami, spowodowane przejawianymi przez nich zachowaniami agresywnymi, powodującymi też często sytuacje odrzucenia rówieśniczego, sytuacje osamotnienia (Cywińska, 2009, ss. 15-38), braku przyjaźni dziecięcych, czy sytuacje porażki, potęgujące już i tak niskie poczucie ich własnej wartości oraz nieskuteczności.

W odniesieniu do dzieci o przytoczonych tu więziach badano pewność siebie, poczucie sprawczości oraz tolerancję frustracji w dochodzeniu do celu, które określono mianem „odporności ego”, rozumianej jako zdolność dziec-

ka do elastycznego reagowania na zmieniające się wymagania sytuacyjne, przede wszystkim na sytuacje frustracji. Wykazano, iż dzieci o przywiązaniu pozabezpiecznym, szczególnie o więzi lękowo-unikającej oraz o więzi zdeorganizowanej mają niski stopień radzenia sobie z frustracją i częściej niż inne dzieci (np. dzieci o ufnym przywiązaniu) stosują agresję w kontaktach z rówieśnikami (szykanują kolegów oraz przejawiają wiele negatywnych uczuć, w tym złość, gniew w stosunku do nich), toteż rezultatem ich działań bywają prowokowane przez nich konflikty z rówieśnikami i przejawiane wobec nich określone zachowania ekstrapuntywne (Sroufe, 2005, ss. 349-367). Należy dodać, iż konflikty wszczynane przez te kategorie dzieci mogą mieć wymiar bardzo destruktywny, antagonistyczny, przepelniony wrogością, niechęcią, nadający tym konfliktom charakter eskalacyjny, a zatem nieusuwający istniejących sprzeczności, lecz wręcz potęgujący wrogość i antagonizm wśród nich. Konflikty tego rodzaju negatywnie rzutują na pojęcie „ja” obu stron konfliktu, na ich samoocenę, bo dzieci ponoszą w takich konfliktach duże koszty interpersonalne, wiążące się z niezaspokojeniem wielu ważnych dla nich potrzeb (np. potrzeby bezpieczeństwa, szacunku, samorealizacji) i przeżywaniu przez nie silnego napięcia emocjonalnego (utrudniającego z reguły procesy myślenia, pamięci, spostrzegania, koncentrację uwagi). Należy dostrzec, że konflikty te z reguły nie kończą się konsensusem, a odzwierciedlają jeden ze sposobów niekonstruktywnego rozwiązywania sporów:

- ja zyskuje - inny traci (w którym lekceważone są prawa, potrzeby pragnienia przeciwnej strony sporu, a eksponowane własne);
- ja tracę - inny zyskuje (w tej sytuacji jedna ze stron konfliktu lekceważy samego siebie, pozwalając na uszczuplanie swoich praw, nierespektowanie przez innych własnych potrzeb, dążeń);
- ja tracę - inny traci (w tym przypadku dziecko niemogące zrealizować własnych pragnień, działa na zasadzie: jeśli ja poniosę stratę, to inny również - zaszkodzę przeciwnikowi (Cywińska, 2004; 2007, ss. 97-125; 2014, ss. 177-193)).

Jednym z przejawów niekonstruktywnego radzenia sobie dzieci z sytuacjami konfliktu jest wycofanie lub okazywanie bierności, co - jak wykazały badania - szczególnie znamionuje dzieci o przywiązaniu lękowo-ambiwalentnym, które często wchodzą w rolę ofiary (Weinfeld i in., 1999, ss. 68-88) w konfliktach z rówieśnikami, nie potrafiąc występować w obronie własnych praw lub racji; nie potrafiąc podejmować harmonijnych działań prowadzących do konsensusu, opierać się zachowaniom przejawianym przez agresora.

Z badań dotyczących funkcjonowania dzieci o niekonstruktywnej więzi wynika - co potwierdzają sygnalizowane powyżej badania dotyczące ich agresywności i nieradzenia sobie z frustracją - iż dzieci o przywiązaniu pozabezpiecznym i zdeorganizowanym nie nauczyły się „być” w relacji z innymi

i przejawiać zachowań społecznych (Striano, Henning, Stahl, 2005, ss. 509-519). Może to skutkować występowaniem u nich poczucia osamotnienia, wynikającego z ich niskiej pozycji społecznej w grupie, odzwierciedlającej pozycję dziecka niepopularnego lub odrzucanego w zespole rówieśniczym i braku relacji przyjacielskiej. Należy dodać, iż dzieci odrzucone przejawiają w różnego rodzaju sytuacjach zachowania obronne, takie jak: opryskliwość, przekora, agresja, lekceważenie poleceń. Mamy wówczas do czynienia z mechanizmem błędnego koła, powodującym w jeszcze większym stopniu pojawienie się zachowań nieakceptowalnych ze strony rówieśników, pozbawionych szansy nawiązania relacji przyjacielskiej czy koleżeńskej (Cywińska, 2020, ss. 21-36). Co istotne, w późnej fazie wieku przedszkolnego i wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym przyjaźń ma znaczenie wyjątkowe. Młodszy wiek szkolny to bowiem wiek, w którym ogromną rolę odgrywają rówieśnicy. Nawiązane przez dziecko relacje przyjacielskie niosą ze sobą określone wartości, takie jak: otrzymanie pomocy, wsparcia, uznania, empatycznego zrozumienia, wzmacniającego własne „ja”. Wiąże się także z zaspokojeniem określonych potrzeb rozwojowych: potrzeby zabawy i rozrywki, potrzeby bezpieczeństwa i osobistego prestiżu oraz występującego u dzieci pragnienia, aby być uznanym członkiem grupy, wpływającym na tok jej życia (Cywińska, 2008, ss. 135-147).

Dzieci o więzi pozabezpieczonej i zdeorganizowanej mogą zatem często odczuwać osamotnienie, brak akceptacji w grupie rówieśników, a nawet odrzucenie, które jest niezwykle traumatycznym dla nich przeżyciem, porównywalnym do ponownej utraty rodzica, ponownego porzucenia dziecka przez matkę w najwcześniejszym okresie jego życia, kiedy nawiązywało z nią więź ważącą na całym jego życiu.

Odnosząc się do rówieśniczej więzi przyjacielskiej, trzeba też wykazać, iż nadaje ona konfliktom dziecięcym bardzo konstruktywny wymiar. Dzieci które się lubią, którym na sobie zależy, które lubią ze sobą przebywać, bawić się, dążą – jak wykazały badania – do jak najszybszego pogodzenia się z partnerem i konstruktywnego zakończenia konfliktu. Z tego też powodu ich konflikty mają głównie charakter nieantagonistyczny, mimo występujących między dziećmi przejawów agresji, która wynika u nich przede wszystkim z braku umiejętności radzenia sobie z silnymi negatywnymi emocjami, a nie z wrogości do partnera. Występujące w ich interakcjach odmawianie, zaprzeczanie, sprzeciwianie się, niezgadzanie stanowi tu między innymi wyraz kształtowania się u nich podstaw tożsamości osobistej, odzwierciedlającej formowanie się struktury „ja”. Dotyczy ono spostrzegania siebie jako kogoś niepowtarzalnego oraz identyfikowania się z celami i standardami osobistymi. Ponadto, konflikty między przyjaciółmi nie powinny zaskakiwać, zważywszy na ilość czasu, jaki spędzają razem przyjaciele. Stosunki przyjacielskie

skie znamionuje bowiem potrzeba stałych kontaktów, przyjemność z powodu spędzania wspólnie wolnego czasu, wspólnego działania i współdecydowania. Niezwykle istotne jest, aby w konfliktach tego rodzaju dostrzegać ich wymiar rozwojowy, bowiem stanowią jeden z najważniejszych elementów pokonywania egocentryzmu, zdobywania nowej wiedzy o sobie i innych, dając tym samym sposobność rozwijania u dzieci ich kompetencji emocjonalnych, społecznych i intelektualnych, poprzez konieczność poradzenia sobie z punktami spornymi. Natomiast, dzieci o więzi pozabezpieczonej i zdeorganizowanej z powodu swoich zaburzonych przejawów zachowań bywają z reguły pozbawione tej wyjątkowej relacji, jaką stanowi przyjaźń (Cywińska, 2004, ss. 177-187).

Funkcjonowanie dzieci w różnych sytuacjach, w tym w sytuacjach trudnych, stresowych łączy się często z występowaniem porażek i koniecznością radzenia sobie z nimi. Każdy czasem musi mierzyć się z porażką, ale dzieci o przywiązaniu pozabezpiecznym i zdeorganizowanym są szczególnie na nią narażone, w związku ze specyficznymi sposobami swego funkcjonowania.

Porażkę – w wymiarze poznawczym – możemy traktować jako *błąd wyniku*, jako „doświadczenie człowieka intencjonalnego” (Fortuna, 2015, s. 22), czyli jako rozbieżność między wyobrażonym i oczekiwanym a uzyskanym efektem swej działalności. Porażkę możemy także rozpatrywać w ujęciu emocjonalnym i odczytywać w kategorii stresu psychologicznego, gdyż wiąże się z całą paletą emocji negatywnych, a przede wszystkim z lękiem – lękiem przed wstydem i zakłopotaniem, lękiem przed obniżeniem samooceny, lękiem przed utratą zainteresowania znaczących osób czy lękiem przez wzbudzeniem niezadowolenia ważnych osób (Cywińska, 2019, s. 68). Dzieci o przywiązaniu ufnym i wysokim poczuciu bezpieczeństwa w rodzinie, przy wsparciu osoby przywiązania, uczą się traktować porażkę jako dającą sposobność uczenia się na błędach, motywującą do „wzrostu”, do rozwinięcia swoich kompetencji, do działania i skłaniać się ku optymistycznemu stylowi wyjaśniania porażki. W rodzinach dzieci o przywiązaniu ufnym powstaje przestrzeń dla wyjaśniania im, że mają prawo do błędu, do przegranej, że niepowodzenia są naturalnym efektem działań, korzystnym, jeśli się je przepracuje, i że należy dokonywać pozytywnego przewartościowania trudnej sytuacji.

Dzieci o przywiązaniu pozabezpiecznym czy zdeorganizowanym, których poczucie bezpieczeństwa, własnej wartości, akceptacji w rodzinie jest mocno zaburzone, porażkę będą postrzegały w kategoriach ogromnego lęku, wstydu, poczucia winy, bezradności, osamotnienia i potwierdzenia swojego przekonania o własnej nieskuteczności w działaniu i niskich kompetencjach. Takie percypowanie porażki przez dzieci najczęściej jest odzwierciedleniem negatywnych oddziaływań rodziców (a w tym postaci przywiązania), ich

krytycyzmu, reagowania złością, wrogością na niepowodzenia dziecka, poniżania go, wyszydzania, cynicznego traktowania, stosowania różnego rodzaju kar za brak należytego wyniku. Dzieci takie nabierają pewności, że nie zasługują na miłość ten, kto nie spełnia oczekiwań rodziców (przede wszystkim postaci przywiązania).

Zakończenie

Nieotoczenie dziecka miłością od pierwszych chwil jego życia; miłością zawierającą w sobie akceptację, zrozumienie, komunikację psychiczną, dobroć, troskę, czułość i opiekuńczość, a więc miłością do bytu innej osoby, warunkującą wzrost, rozwój jednostki – określaną przez Abrahama Masłowa miłością „B” – prowadzi do deformacji rozwojowych, zaburzeń psychicznych, zaburzeń zachowania i osobowości, zarówno w dzieciństwie, adolescencji, jak i w dorosłości (szczególnie dotyczy to przywiązania zdeorganizowanego). Skutkiem niezaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa i miłości „do wzrostu” może być tak silne zranienie psychiczne dziecka, które nigdy się nie zablżni. Jego przejawem bywa też zrodzenie się u jednostki miłości egoistycznej, potrzebującej, wywodzącej się z braku, którą wymienia już Abraham Maslow nazywa miłością „D”. Jednostki prezentujące tę formę ustosunkowania się do ludzi i świata skazane są na poszukiwanie przez całe życie utraconej miłości do bytu innej osoby, a więc wymienionej wyżej miłości „B” (Maslow, 1986, s. 97).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Bowlby, J. (2000). *Attaccamento e perdita. DI: La separazione dalla madre. Angoscia e rabbia*. Torino: Bollati Boringhieri
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Cywińska, M. (2004). *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sędach dziecięcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Cywińska, M. (2004). *Znaczenie konfliktów w życiu dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Studia Edukacyjne, 6
- Cywińska, M. (2007). *Konflikty interpersonalne w społeczności dziecięcej dawniej i dziś*. W: K. Segiet (red.), *Dziecko i dzieciństwo. W kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych*. Warszawa: Książka i Wiedza
- Cywińska, M. (2008). *Konflikty interpersonalne w świecie dzieci*. Studia Edukacyjne, 7
- Cywińska, M. (2009). *Osamotnienie dziecka w domu rodzinnym*. W: M. Cywińska (red.), *Sytuacje trudne w życiu dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Cywińska, M. (2014). *Wspieranie dzieci w procesie rozwiązywania problemów w sytuacjach konfliktu*. W: M. Cywińska (red.), *Problemy współczesnego dziecka. Wybrane aspekty*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Cywińska, M. (2019). *Porażka i sukces w przestrzeniach życiowych dziecka*. W: M. Cywińska (red.), *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych dzieci*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Cywińska, M. (2020). *Stresowe sytuacje odrzucenia rówieśniczego*. W: M. Cywińska (red.), *Dziecko w sytuacjach stresowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Czub, M. (2005). *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Fortuna, P. (2015). *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryn zrobić lemoniadę*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Marchwicki, P., *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego*. Seminare. Poszukiwania Naukowe, 23
- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy "Pax"
- Nowak, B.M. (2012). *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Schaffer, H.R. (2008). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Schaffer, H.R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Senator, D. (2012). *Główne tezy teorii przywiązania*. W: B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sroufe, L.A. (2005). *Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood*. Attachment and Human Development, 4
- Striano, T., Henning, A., Stahl, D. (2005). *Sensitivity to social contingencies between 1 and 3 months of age*. Developmental Science, 8
- Turner, J.S., Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E.A. (1999). *The nature of individual differences in infant - caregiver attachment*. W: J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of attachment*. New York: The Guilford Press