

Wczesnodziecięce style przywiązania do opiekuna a osiągnięcia szkolne i funkcjonowanie społeczne uczniów

ANNA NOWOTNIK

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza*

W artykule przedstawiono potencjał teorii przywiązania w zakresie przewidywania i wyjaśniania zjawisk związanych z funkcjonowaniem społecznym i osiągnięciami szkolnymi uczniów. Omówione zostały dwie ścieżki wpływu wczesnodziecięcych relacji z opiekunami na późniejsze osiągnięcia szkolne: bezpośrednia, związana z wpływem przywiązania na rozwój procesów poznawczych, i pośrednia, związana z wpływem reprezentacji przywiązania na późniejsze relacje ucznia z nauczycielami i rówieśnikami, które ze swej strony oddziałują na poziom osiągnięć szkolnych.

SŁOWA KLUCZOWE: psychologia edukacji, przywiązanie, osiągnięcia szkolne, procesy poznawcze, rozwój.

Wśród wielu czynników wykorzystywanych w wyjaśnianiu różnic między uczniami pod względem osiągnięć szkolnych szczególne miejsce zajmują wczesnodziecięce relacje z opiekunem. Wpływ tych relacji na dalszy rozwój człowieka opisuje teoria przywiązania Johna Bowlby'ego (1982). Relację przywiązania uważa się w niej za pierwotny regulator i organizator zjawisk emocjonalnych, poznawczych, neuropsychologicznych oraz fizjologicznych. Doświadczenia tej relacji uznaje się za matrycę dla późniejszych możliwości samoregulacyjnych jednostki (por. Stawicka, 2008). Liczne badania podłużne wykazują, iż rodzaj relacji przywiązaniowej pomiędzy matką a dzieckiem stanowi jeden z najwcześniejszych i najbardziej rzetelnych predyktorów rozwoju dziecka (Grossmann, Grossmann i Waters, 2005). Teorię przywiązania nader

często przywołuje się w kontekście rozważań nad rozwojem osobowości i samoregulacji u dziecka, rzadko jednak wykorzystuje się ją na gruncie psychologii edukacji. Pominięcie tej teorii nie wydaje się uzasadnione, ponieważ umożliwia ona zidentyfikowanie rozwojowych predyktorów późniejszej gotowości szkolnej i osiągnięć ucznia, a także jego funkcjonowania w środowisku szkolnym.

Przywiązanie jako pierwotny regulator funkcjonowania dziecka

Zgodnie z założeniami teorii przywiązania, dziecko przychodzi na świat z wrodzoną potrzebą nawiązywania więzi dającej poczucie bezpieczeństwa. Pierwszą i główną osobą, do której przywiązuje się dziecko, jest zazwyczaj matka. Rodzaj więzi, która ukształtuje się

między nią a dzieckiem, zależy od matczynej zdolności do dostrzegania i poprawnego interpretowania sygnałów wysyłanych przez dziecko, dostrajania do nich swoich reakcji i odpowiadania na jego potrzeby, oferowania bliskiego kontaktu, a także nadawania znaczenia i strukturalizacji doznań dziecka. Innym czynnikiem odpowiedzialnym za indywidualne różnice jakości przywiązania wydaje się temperament dziecka. Uważa się, iż dzieci bardziej reaktywne emocjonalnie, a więc bardziej podatne na stres, częściej doświadczają braku poczucia bezpieczeństwa w relacji. Mówi się także, iż tzw. dzieci temperamentalnie trudne (Thomas i Chess, 1977) stanowią większe wyzwanie dla opiekunów, co może zwrótnie obniżyć jakość opieki. Jednakże, jak podkreśla Piotr Marchwicki (2004), zaobserwowane związki między temperamentem a przywiązaniem mogą odzwierciedlać wpływ cech środowiska rodzinnego zarówno na temperament, jak i na przywiązanie.

Powtarzające się wielokrotnie interakcje z matką są przez dziecko internalizowane i zapisywane w postaci reprezentacji umysłowej, która zawiera informacje dotyczące dostępności figury przywiązania, własnej wartości i zdolności do uzyskiwania wsparcia, a także informacje o odczuwanym poziomie bezpieczeństwa, bliskości i jakości komunikacji w relacji. Struktury te są określane mianem wewnętrznych modeli operacyjnych przywiązania. Treść w nich zawarta stanowi podstawę oceny sytuacji, oczekiwań co do zachowań innych ludzi oraz interpretacji tych zachowań. Treść ta oddziałuje również na styl reaktywności emocjonalnej i regulacji afektu oraz stanowi bazę organizacji procesów uwagi i pamięci, dostarczając reguł dostępu do kodowanych informacji (Bretherton i Munholland, 1999).

Bezpieczny styl przywiązania

Poczucie bliskości, komfortu i spokoju w relacji z opiekunem kształtuje u dziecka

bezpieczny styl przywiązania, co jest równoznaczne z wytworzeniem przez nie umysłowej reprezentacji rodzicielki jako osoby dostępnej i gotowej do udzielenia pomocy i ochrony, kiedy zajdzie taka potrzeba. W konsekwencji dziecko nie musi stale lękowo monitorować dostępności figury przywiązania i może „zainwestować” więcej swoich zasobów poznawczych w aktywną eksplorację otoczenia. Ta eksploracja wraz z matczyną zdolnością do empatycznego postrzegania rzeczywistości z perspektywy dziecka, dostrzegania i poprawnego interpretowania jego sygnałów oraz dostrajania do nich swoich reakcji i odpowiadania na jego potrzeby stwarzają bezpieczny kontekst dla rozwoju zdolności samoregulacyjnych i społecznych u dziecka.

Pozabezpieczne style przywiązania

Kiedy matka wykazuje deficyt w zakresie responsywnego i wrażliwego reagowania na potrzeby i sygnały płynące od dziecka, wtedy kształtuje się w nim tzw. pozabezpieczny styl przywiązania (*unsecure attachment*), który w zależności od specyfiki relacji dzieli się najczęściej na ambiwalentny, unikający i zdeorganizowany (Ainsworth, Bell i Stayton, 1971). Inne systemy klasyfikacji operują odmienną terminologią, ale wydają się uwzględniać podobne aspekty przywiązania pozabezpiecznego – styl przywiązania określają bowiem na podstawie natężenia lęku i unikania w relacji (zob. Solomon i George, 2008).

Styl ambiwalentny powstaje wskutek matczynej niekonsekwencji w reagowaniu i zaspokajaniu potrzeb dziecka oraz jej nieumiejętności w zakresie dostrojenia swoich zachowań do rytmu dziecka. Matki takie raz narzucają się w kontakcie, innym razem ignorują dziecko. W rezultacie po stronie dziecka dochodzi do stałej hiperaktywacji systemu przywiązania, której wskaźnikami są: stan neurofizjologicznego pobudzenia, skoncentrowanie całej energii i uwagi na

matce wraz z nastawieniem na poszukiwanie bliskości, stała potrzeba zwracania na siebie uwagi opiekuna przy jednoczesnym hamowaniu innych systemów poznawczo-behawioralnych (np. systemu eksploracji, który dziecko aktywizuje w celu poznawania otoczenia, co stymuluje rozwój motoryczny i poznawczy). Ambiwalencja u dzieci przejawia się brakiem ciekawości poznawczej i niemożnością podjęcia decyzji, czy chcą bliskości z opiekunem, czy też wolą zachować dystans. Mają również tendencję do skrajnego podporządkowania się opiekunowi, wchodzenia w nadmiernie symbiotyczne relacje, przejawiania zazdrości i obawy o szczerość uczuć partnerów interakcji.

Styl unikający jest rezultatem emocjonalnej obojętności matki względem dziecka bądź wręcz porzucenia go. Zaobserwowano, iż po wielu niezaspokojonych próbach nawiązania kontaktu z nieresponsywną matką dziecko wytwarza strategię dezaktywacji systemu przywiązania, której istotą jest minimalizowanie swojej potrzeby bliskości w celu uprzedzenia spodziewanego odrzucenia. Na poziomie behawioralnym u takich dzieci można zaobserwować nadmierną i nieadekwatną do wieku samodzielność i autonomię (Dewitte, 2011) oraz niechęć do nawiązywania relacji z rówieśnikami i innymi dorosłymi, czemu towarzyszą niekiedy nasilone zachowania agresywne. W dorosłości osoby, które rozwinęły unikający styl przywiązania, stronią od bliskości, a rodziców wspominają jako zimnych i niedostępnych.

Styl zdeorganizowany jest najczęściej skutkiem matczynej niekonsekwencji w postępowaniu z dzieckiem (np. okazywania przez matkę naprzemiennie bezradności i wrogości względem dziecka) bądź poważnych nadużyć fizycznych i emocjonalnych zdarzających się w relacji. Osoby o takim stylu przywiązania charakteryzują się trudnościami w przyjmowaniu koherentnej strategii działania podczas rozwiązywania

problemów, nieprzewidywalnością zachowań i częstymi zmianami nastroju (Iniewicz, 2008).

Należy podkreślić, że konsolidacja stylu przywiązania następuje już w pierwszym roku życia dziecka. Wyniki wielu badań podłużnych wskazują na względną stabilność stylów przywiązania, zwłaszcza między wiekiem niemowlęcym a przedszkolnym i szkolnym (Mikulincer i Shaver, 2007). Stwierdza się ponadto, iż styl przywiązania utrzymuje się przez całe życie jednostki, wywierając wpływ na rodzaj relacji nawiązywanych w dorosłości (np. Mikulincer i Shaver, 2007). Dzieje się tak za sprawą wspomnianych już wcześniej wewnętrznych modeli operacyjnych zawierających w sobie wspomnienia przeszłych doświadczeń oraz oczekiwania wobec partnerów interakcji. Modele te są niejako wnoszone w każdą nową relację i pełnią funkcję swoistego pryzmatu, przez który podmiot interpretuje zachowania partnerów interakcji społecznych.

Dwie ścieżki wpływu przywiązania na funkcjonowanie uczniów i ich osiągnięcia szkolne

Styl przywiązania, który wykształcił się u dziecka, może wpływać na jego osiągnięcia szkolne w sposób bezpośredni, poprzez swoje konsekwencje w zakresie poznawczego i emocjonalnego rozwoju dziecka, oraz pośrednio, poprzez wpływ reprezentacji relacji przywiązania na późniejsze relacje z innymi ludźmi, w tym także z nauczycielami i rówieśnikami (por. Kennedy i Kennedy, 2004), które również oddziałują na przebieg i wyniki uczenia się. Dowody na rzecz tej tezy zostaną przedstawione poniżej.

Ścieżka wpływu bezpośredniego: styl przywiązania a rozwój procesów poznawczych

Jak słusznie zauważa zespół Omri Gillath (Gillath, Giesbrecht i Shaver, 2009),

wyjątkowość teorii przywiązania Bowlby'ego (z późniejszym wkładem Mary Ainsworth) polega na uwzględnieniu procesów poznawczych dziecka, których nie obejmowały tak popularne w czasie powstawania tej teorii teorie psychoanalityczne (por. Stawicka, 2008). Teoria przywiązania ma duże możliwości wyjaśniania wpływu wczesnych relacji między dzieckiem a matką na organizację takich procesów poznawczych, jak: uwaga i pamięć, poznanie społeczne, tworzenie reguł i przetwarzanie informacji.

Tłumacząc mechanizm wpływu wczesnodziecięcych doświadczeń na rozwój dziecka zakłada się, iż poprzez powtarzające się interakcje z wrażliwym i reagującym na potrzeby dziecka rodzicem, dziecko internalizuje, a następnie generalizuje świeżo nabyte zachowania na nowe sytuacje, co daje mu poczucie kompetencji, zaufania do własnych wyborów i możliwości radzenia sobie z nowymi sytuacjami, a przez to zachęca je do aktywnej eksploracji otoczenia (Salonen, Leola i Vauras, 2007). Dzięki temu dziecko zachowuje równowagę między potrzebą eksploracji a bliskości – umysłowa reprezentacja opiekuna jako osoby kochającej, zawsze dostępnej, godnej zaufania i pomocnej umożliwia mu swobodne poznanie otoczenia, a przez to również i uczenie się. U dzieci, które nie nawiązały bezpiecznej relacji z rodzicami, wspomniana równowaga ulega zakłóceniu, co skutkuje bądź stanem przewlekłej hiperaktywacji systemu przywiązania – jak ma to miejsce w przypadku dzieci ze stylem ambiwalentnym, bądź też stałą dezaktywacją – jak dzieje się u dzieci ze stylem unikającym.

Tezy te znajdują swoje uzasadnienie w wynikach badań neuropsychologicznych, które pokazują, że u dzieci ze środowisk, w których miały miejsce długotrwałe nadużycia i zaniedbania, znacznie częściej niż u dzieci wychowywanych w sprzyjających środowiskach, obserwuje się nieprawidłowości w rozwoju układu nerwowego na

poziomie strukturalnym i funkcjonalnym (Bernier, Carlson i Whipple, 2010; por. też: Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012). Wyniki badań z zakresu psychologii rozwoju i psychologii poznawczej dowodzą, że dzieci bezpiecznie przywiązane do matki wykazują większą ciekawość poznawczą, bardziej otwarcie komunikują swoje emocje, są bardziej empatyczne i stosunkowo łatwiej nawiązują relacje z rówieśnikami, aniżeli dzieci charakteryzujące się którymś z pozabezpiecznych stylów przywiązania (Main, 1990; Grossman i in., 2005). Te ostatnie gorzej radzą sobie z regulowaniem emocji oraz trafnym rozpoznawaniem i rozumieniem ich u innych osób; wykazują tendencję do wycofywania się z kontaktów społecznych (przywiązanie unikające) bądź też do ograniczonej autonomii i nadmiernej zależności od innych ludzi (styl ambiwalentny; np. Cassidy, 1994), a także znajdują się w grupie ryzyka wystąpienia eksternalizacyjnych i internalizacyjnych zaburzeń zachowania (Achenbach i Edelbrock, 1978; Warren, Huston, Egeland i Sroufe, 1997).

Styl przywiązania okazuje się również czynnikiem różnicującym poziom funkcjonowania poznawczego dzieci. Efekt ten można wyjaśniać na dwa sposoby. Po pierwsze, wykształcenie się któregoś z pozabezpiecznych stylów przywiązania (będących konsekwencją niedostatecznego zaspokajania potrzeb dziecka przez jego opiekunów, a nawet psychicznych i fizycznych nadużyć z ich strony) wiąże się z nadaktywnością osi podwzgórze–przysadka–nadnercza, a co za tym idzie – z chronicznie podwyższonym poziomem kortyzolu, potocznie nazywanego „hormonem stresu”, we krwi. Badania neuropsychofizjologiczne wykazują, iż czynnik ten wywiera silny negatywny wpływ na przewodzenie synaptyczne m.in. w strukturach hipokampa i w obszarach kory przedczołowej stanowiącej anatomiczny korelat takich procesów poznawczych, jak kontrola

uwagi, pamięć robocza i kontrola hamowania reakcji (Cerqueira, Mailliet, Almeida, Jay i Sousa, 2007). Procesy te są zaliczane do tzw. funkcji wykonawczych, zaangażowanych w świadomą kontrolę myśli i działań (np. Pennington i Ozonoff, 1996). Po drugie, wyniki badań zespołu Anne Bernier (Bernier, Carlson, Deschênes i Matte-Gagné, 2012) wykazują, że dzieci, które w wieku 15 i 24 miesięcy są bardziej bezpiecznie przywiązane do swoich matek, mają wyższy poziom przerzutności uwagi i hamowania poznawczego (przy kontroli poziomu rozwoju językowego dziecka, statusu społeczno-ekonomicznego rodziny oraz wrażliwości macierzyńskiej), aniżeli dzieci przywiązane mniej bezpiecznie (proporcja wariancji wyjaśnianej przez styl przywiązania wyniosła 11,6%). Jednakże zastosowane przez autorów narzędzie *Attachment Q-Sort* autorstwa Everetta Watersa (1995) pozwala jedynie określić, na ile bezpieczne jest przywiązanie u danego dziecka. Z tego też powodu dane te wydają się niepełne – nic bowiem nie mówią o specyfice funkcjonowania wykonawczego w zależności od rodzaju pozabezpiecznego stylu przywiązania (unikającego, ambiwalentnego czy zdeorganizowanego). Podłużne badania Teresy Jacobsen i współpracowników (Jacobsen, Huss, Fendrich, Kruesi i Ziegenhain, 1997) z użyciem tzw. Procedury Obcej Sytuacji (*Strange Situation Procedure*), polegającej na bezpośredniej obserwacji zachowania dziecka w interakcji z matką i w sytuacji rozłąki z nią (zob. Ainsworth i in., 1971), wykazały, że dzieci, u których w wieku 12–18 miesięcy zaobserwowano bezpieczny styl przywiązania do matki, uzyskiwały istotnie wyższe umiejętności odraczania gratyfikacji w wieku 6 lat aniżeli dzieci ze stylem zdeorganizowanym. Nie trudno zauważyć, że wymienione procesy poznawcze stanowią również czynnik istotny z punktu widzenia gotowości szkolnej dziecka (zob. Brzezińska i Nowotnik, 2012).

Różnice indywidualne w zakresie funkcjonowania poznawczo-emocjonalnego dziecka, u których podłoża leży styl przywiązania, znajdują odzwierciedlenie w poziomie osiągnięć szkolnych. Jednym z dowodów na rzecz tej tezy są wyniki badania Davida Granota i Ofry Mayseless (2001) na próbie 113 uczniów klas IV i V szkoły podstawowej. Autorzy mierzyli takie zmienne, jak: styl przywiązania dziecka, poziom osiągnięć szkolnych oraz poziom przystosowania społeczno-emocjonalnego i częstotliwość występowania problematycznych zachowań (internalizacyjnych i eksternalizacyjnych). Styl przywiązania uczniów zmierzono za pomocą zmodyfikowanej metody *Doll Story Completion Task* (DSCT) autorstwa zespołu Inge Bretherton (Bretherton, Ridgeway i Cassidy, 1990). Metoda ta opiera się na częściowo ustrukturalizowanej zabawie projekcyjnej. Zadaniem dziecka jest dokończenie siedmiu historyjek, których początek podaje osoba badająca, oraz odegranie, za pomocą lalek, treści tych opowiadań. Historyjki przedstawiają bohaterów w sytuacjach relacji z opiekunem, co powoduje aktywację reprezentacji przywiązania, która ujawnia się w narracji dziecka. Ocena treści narracji pozwala na rozpoznanie reprezentacji relacji przywiązania, a w konsekwencji – na zdiagnozowanie stylu przywiązania. U młodszych dzieci (w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym) ze względu na to, że symboliczna treść reprezentacji nie jest im jeszcze dostępna, style przywiązania określa się najczęściej przy użyciu Procedury Obcej Sytuacji Mary Ainsworth. Pozostałe zmienne w badaniu Granota i Mayseless (2001) oceniono na podstawie kwestionariuszy *Adjustment Rating Scale* (Smilansky i Shefatya, 1977) oraz *Teacher's Report Form* (Achenbach i Edelbrock, 1991) wypełnianych przez wychowawców klas (pytano w nich m.in. o aktualne i z roku poprzedzającego badanie oceny szkolne uczniów, a także o niektóre aspekty funkcjonowania

w szkole i w grupie rówieśniczej). Okazało się, że dzieci z pozabezpiecznymi stylami przywiązania, w przeciwieństwie do dzieci przywiązanych bezpiecznie, uzyskują niższe wyniki w matematyce i czytaniu, co w miarę kontynuowania nauki przekłada się na niższe wyniki także z innych przedmiotów, częściej też przejawiają problemy emocjonalne (labilność, płaczliwość bądź wybuchowość) i odznaczają się mniejszą popularnością socjometryczną w klasie.

Ścieżka wpływu pośredniego: styl przywiązania a relacje uczeń–nauczyciel

Koncepcja przywiązania stała się podstawą nie tylko wyjaśniania znaczenia wczesnych relacji z pierwszymi opiekunami dla dalszego rozwoju dziecka, lecz także zrozumienia pozarodzinnych relacji i ich roli w dostarczaniu dziecku wsparcia i poczucia bezpieczeństwa. Jakość więzi przywiązaniowej nie jest bowiem czymś wrodzonym (w przeciwieństwie do tendencji do nawiązywania bliskich więzi emocjonalnych przez niemowlę), a co za tym idzie – jest dynamicznym układem kształtowanym na podstawie doświadczenia. Carollee Howes (1999; zob. też: Kennedy i Kennedy, 2004) wskazuje trzy kryteria pomocne w identyfikowaniu innych aniżeli rodzice figur przywiązania w życiu dziecka. Zdaniem wspomnianej autorki kolejną figurą przywiązania w życiu dziecka może stać się osoba, która: (a) wykazuje konsekwentną obecność w życiu dziecka; (b) dostarcza fizycznej opieki i emocjonalnego wsparcia oraz (c) jest zaangażowana w relację z dzieckiem.

Wraz z rozpoczęciem przez dziecko edukacji przedszkolnej i szkolnej taką figurą może się stać nauczyciel, głównie z powodu wciąż dużej zależności dziecka od dorosłych. Jak podkreśla Sławomir Jabłoński (2001), wiek szkolny jest jedynym okresem rozwojowym, w którym nauczyciel odgrywa jedną z centralnych ról w życiu dziecka. Identyfikowanie się z osobami

mającymi autorytet – naśladowanie ich i przejmowanie od nich wiedzy i poglądów – jest w tym wieku naturalną potrzebą. Dlatego nauczyciel jest często traktowany jako swoisty ideał i wzór, dzięki czemu nie tylko wyposaża uczniów w typowo szkolne umiejętności, lecz także bierze udział w dalszym kształtowaniu i wzmacnianiu ich zdolności do samokontroli i samoregulacji (zob. Nowotnik, 2014). Dzięki psychologicznej bliskości nauczyciel może stanowić dla dziecka ekwiwalent „bezpiecznej przystani”, na co składa się dostępność opiekuna i jego gotowość do udzielenia dziecku pomocy, wsparcia i ochrony zawsze wtedy, kiedy znajdzie potrzeba (np. Davila i Kashy, 2009). Ma to szczególne znaczenie zwłaszcza w sytuacjach doświadczanych przez ucznia jako trudne. Robert Pianta i Michael Steinberg (1992) sugerują nawet, że relacja uczeń–nauczyciel jest podobna do relacji dziecko–rodzic; wykazano na przykład, że dzieci, które doświadczają bliskich, pełnych uwagi i wsparcia relacji ze swoim nauczycielem, charakteryzują się wyższym poziomem kompetencji społecznych, mają mniej problemów behawioralnych oraz częściej wykazują orientację na osiągnięcia i robią większe postępy w nauce w porównaniu do uczniów, którym nie udało się nawiązać bliskich relacji ze swoim mentorem (zob. też: Pianta, Steinberg i Rollins, 1995). Co więcej, badania Pianty i Steinberga (1992) pokazują również, że treści umysłowych reprezentacji nauczycieli dotyczących ich relacji z uczniami stanowią istotny predyktor osiągnięć szkolnych i przystosowania uczniów. Uczniowie, których nauczyciele postrzegali swoje kontakty z uczniami jako powierzchowne, zdawkowe czy trudne, uzyskiwali gorsze oceny i wykazywali więcej problemów z zachowaniem (np. nieumiejętność współpracy w grupie, agresji) aniżeli uczniowie, których mentorzy postrzegali swoje relacje z uczniami w kategoriach pozytywnych.

Do podobnych wniosków prowadzą najnowsze badania. Jan Hughes wraz zespołem (Hughes, Luo, Kwok i Loyd, 2008) badał wpływ rodzaju relacji między uczniem a nauczycielem w klasie I szkoły podstawowej na takie zmienne, jak zaangażowanie i motywacja ucznia do nauki (*effortful engagement*) w klasie II oraz poziom jego umiejętności czytania i kompetencji matematycznych w klasie III. Do oceny jakości relacji uczeń-nauczyciel wykorzystano kwestionariusz *Teacher-Student Relationship Inventory* (Hughes, Cavell i Willson, 2001) wypełnianego przez nauczyciela. Do pomiaru umiejętności szkolnych zastosowano podtesty *The WJ-III Broad Reading* i *WJ-III Broad Math* z baterii *The Woodcock-Johnson III (WJ-III) Tests of Achievement* (Woodcock, McGrew i Mather, 2001), a do pomiaru zaangażowania i motywacji ucznia użyto zmodyfikowanego kwestionariusza osobowości *California Child Q-Sort* (Caspi, Block, Blick i Klopp, 1992). Analizy przeprowadzone za pomocą modelowania równań strukturalnych (SEM) wykazały mediacyjną rolę zmiennej zaangażowania dla związku między rodzajem relacji uczeń-nauczyciel a poziomem umiejętności czytania i liczenia. Inne badania (Wentzel, 1997) pokazują, że uczniowie, którzy postrzegali wychowawcę jako troszczącego się o nich, wykazywali wyższy poziom zaangażowania i motywacji do nauki aniżeli dzieci, które postrzegały swoich nauczycieli jako zdystansowanych i niezaangażowanych. Ponadto dzieci mające dobre relacje z nauczycielem uzyskiwały wyższe oceny.

Z uzyskanych rezultatów wynika, iż relacja uczeń-nauczyciel stanowi szczególnie istotny predyktor długoterminowych osiągnięć szkolnych; rodzaj tej więzi jest bowiem związany z zaangażowaniem ucznia i jego wysiłkiem wkładanym w naukę oraz z poziomem osiągnięć szkolnych. Bezpieczna relacja z nauczycielem wydaje się zatem cennym zasobem ucznia,

wspomagającym aktywne poszukiwanie i zdobywanie wiedzy, a także kształtującym umiejętność radzenia sobie z nowymi wymaganiami, zarówno natury akademickiej, jak i społecznej.

Styl przywiązania ucznia a funkcjonowanie społeczne

Ukształtowanie się u dziecka jednego z pozabezpiecznych stylów przywiązania stanowi istotny czynnik ryzyka niepowodzeń na gruncie społecznym. Badania (np. Cohn, 1990) pokazują, że uczniowie z pozabezpiecznym stylem przywiązania częściej aniżeli uczniowie ze stylem bezpiecznym są oceniani przez nauczycieli i rówieśników jako osoby mniej przystosowane społecznie i zajmują niższe pozycje socjometryczne w grupie. Istotną kwestią wydaje się również specyfika zachowania uczniów związana z konkretnym pozabezpiecznym stylem przywiązania. Na przykład uczniowie ze stylem unikającym mogą być odbierani jako osoby bierno-agresywne, wycofane, niechętne do współpracy, uczniowie ze stylem ambiwalentnym – jako osoby nadmiernie zależne, infantylne, impulsywne i niesamodzielne, a uczniowie ze stylem zdeorganizowanym sprawiają wrażenie nieprzewidywalnych, przez co zyskują najczęściej etykietę „trudnego ucznia” (Bergin i Bergin, 2009). Badania zespołu Karlen Lyons-Ruth (Lyons-Ruth, Alpern i Repacholi, 1993) dowiodły, że 87% przedszkolaków wykazujących przejawy słabej kontroli zachowania, takie jak wybuchy agresji, brak dyscypliny, buntowniczność, nieposłuszeństwo (tzw. zaburzenia eksternalizacyjne), wykształciło we wczesnym dzieciństwie pozabezpieczny (głównie zdeorganizowany) styl przywiązania (por. też: Kennedy i Kennedy, 2004). Co ciekawe, związki między rodzajem wczesnodziecięcego przywiązania do opiekuna a poziomem kompetencji społecznych występują w każdej grupie wiekowej bez

względem na status społeczno-ekonomiczny osób badanych (zob. Bergin i Bergin, 2009). Czynnikiem „uszkadzającym” funkcjonowanie społeczne dzieci i dorosłych z pozabezpiecznym stylem przywiązania jest prawdopodobnie wspomniany już deficyt w zakresie kontroli poznawczej i zdolności do rozumienia stanów umysłowych i emocjonalnych innych ludzi (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla i Youngblade 1991). Stąd można też wnioskować, że poziom funkcjonowania społecznego, będący pochodną pierwszych doświadczeń w bliskich relacjach, może pełnić funkcję mediatora wpływu stylu przywiązania na poziom osiągnięć szkolnych.

Warto jednak w tym miejscu zauważyć, że pozabezpieczny styl przywiązania wykształcony w relacji dziecko–rodzic nie prowadzi w nieuchronny sposób do niezdolności do wchodzenia w „zdrowe” relacje z innymi ludźmi, w tym także z nauczycielami. Dowiodły tego Carolee Howes i Claire Hamilton (1992a; 1992b). Badaczki postanowiły sprawdzić, czy istnieje paralelność w zakresie stylu przywiązania dziecka do matki i do opiekuna w żłobku. W tym celu przeprowadziły badanie podłużne na grupie 102 dzieci w wieku 12 miesięcy (pomiar 1) i 4 lat (pomiar 2). Do pomiaru przywiązania do matki w pierwszym roku życia zastosowały opisaną już Procedurę Obcej Sytuacji, natomiast przywiązanie do opiekuna oceniły w 4. roku życia metodą *Attachment Q-Sort* (Waters, 1995). Okazało się, że zgodność stylu przywiązania do rodziców i do opiekuna wystąpiła tylko w 45% przypadków.

Podobnych danych dostarczyły badania Fritsa Goossensa i Marinusa van IJzendoorna (1990). Wykazano w nich, że blisko połowa z 75 badanych niemowląt skandynawskich, które przejawiały symptomy pozabezpiecznego przywiązania do obojga rodziców, wykształciła bezpieczne przywiązanie do swoich opiekunek (obydwu

pomiarów dokonano przy użyciu Procedury Obcej Sytuacji). Obserwowane opiekuńki wytwarzały różne style przywiązania u różnych dzieci, co wskazuje na obecność innych zmiennych pośredniczących w tych relacjach. Można przypuszczać, że są to m.in. temperament dziecka i inne czynniki osobowościowe. Kwestia ta wymaga dalszych badań.

Zreferowane badania prowadzą do wniosku, że dziecko z pozabezpiecznym stylem przywiązania do matki jest zdolne do nawiązania bezpiecznej relacji z innym dorosłym, np. z nauczycielem, jeśli tylko charakteryzuje się on szczególną wrażliwością i rozumą. Jednakże należy mieć na względzie, że wraz z wiekiem dziecka wzrasta ryzyko utrwalenia istniejących reprezentacji relacji i generalizacji posiadanego stylu przywiązania z rodzicami na inne relacje, także na układ uczeń–nauczyciel (DeMulder, Denham, Schmidt, Mitchell, 2000). Carolee Howes i Sharon Ritchie (1999) dowiodły, że już w wieku szkolnym zaledwie co trzecie dziecko z pozabezpiecznym stylem przywiązania do rodziców nawiązało bezpieczny styl ze swoimi nauczycielami (pomiar przywiązania przeprowadzono za pomocą zmodyfikowanej wersji narzędzia *Attachment Q-Sort*). Autorki sugerują, że nauczyciele mogą nie być wystarczająco przygotowani do odgrywania roli bezpiecznej bazy. Z powodu braku danych trudno stwierdzić, jak kształtują się te zależności na gruncie polskim. Sprawa jest ważna, ponieważ bezpieczna relacja uczeń–nauczyciel wydaje się istotnym czynnikiem chroniącym przed niepowodzeniami w nauce i życiu codziennym. Dowodu na prawdziwość tej tezy dostarczają wyniki badań Erin O'Connor i Kathleen McCartney (2007), według których dzieci pozabezpiecznie przywiązane do swoich rodziców i jednocześnie bezpiecznie przywiązane do nauczyciela charakteryzowały się wyższym poziomem rozwoju społeczno-emocjonalnego oraz wyższym

poziomem osiągnięć szkolnych aniżeli dzieci, które nie doświadczyły żadnej bezpiecznej relacji z dorosłymi.

Styl przywiązania nauczyciela

Analizując uwarunkowania relacji uczeń–nauczyciel, należy zwrócić uwagę, że pierwotna relacja przywiązania, stanowiąc zapis najwcześniejszych doświadczeń w relacji z opiekunem, ulega generalizacji, dzięki czemu pozwala konstruować oczekiwania w sytuacjach społecznych, które wpływają na funkcjonowanie w relacjach z innymi ludźmi i na style przetwarzania informacji (por. Grossman i in., 2005). Oznacza to, że o kształcie relacji uczeń–nauczyciel decydować będą doświadczenia przywiązaniowe nie tylko dziecka, ale i jego nauczyciela. Jak wykazały badania (np. Mikulincer i Shaver, 2007), dorośli różnią się pod względem zdolności do stanowienia bezpiecznej bazy, a podłożem tych różnic są ich własne najwcześniejsze doświadczenia w relacji przywiązania. W toku rozwoju zwiększa się wprowadzie stopień złożoności, abstrakcyjności i wyrafinowania systemu przywiązania, jednak obserwuje się dużą stabilność wzorców relacji ze znaczącymi innymi na przestrzeni życia – u ok. 70% osób pozostają one niezmiennie od dzieciństwa do dorosłości (np. Bretherton i Munholland, 1999).

Wczesnodziecięce doświadczenia wyniesione z relacji z opiekunami wywierają wpływ na funkcjonowanie społeczne w dorosłości. Oznacza to, że opisane wcześniej dziecięce tendencje behawioralne wynikające z określonego stylu przywiązania znajdują odzwierciedlenie także w życiu dorosłym – przywiązanie służy bowiem jako „matryca”, na bazie której tworzone są kolejne relacje. Wykazano, że wykształcenie pozabezpiecznego stylu przywiązania stwarza ryzyko trudności w nawiązywaniu bliskich i intymnych relacji w przyszłości (np. Bretherton i Munholland, 1999). I tak osoby z unikającym stylem przywiązania

mają trudności z obdarzaniem zaufaniem partnerów interakcji, a wszelkie próby skrócenia dystansu przez partnerów interakcji wzbudzają w nich opór i niechęć. Dorośli charakteryzujący się stylem ambiwalentnym obawiają się odrzucenia, wskutek czego sprawiają niekiedy wrażenie silnie zależnych i kontrolujących. Natomiast osoby, które w dzieciństwie nawiązały bezpieczną więź z opiekunem, czerpią satysfakcję z bliskich relacji, są bardziej wrażliwe na potrzeby innych i z większą łatwością potrafią przyjmować perspektywę partnera interakcji (np. Bretherton i Munholland, 1999; Mikulincer i Shaver, 2007; Liberska i Suwalska, 2011). Wykształcenie się określonego stylu przywiązania zdaje się również determinować kompetencje opiekuńcze, takie jak wrażliwość na potrzeby dziecka i sygnały przez nie wysyłane oraz poziom dyspozycji do traktowania dziecka jako podmiotu posiadającego własne myśli, wiedzę, przekonania, emocje i pragnienia (Meins i in., 2002).

Wszystkie te uwarunkowania wraz z treścią wewnętrznych reprezentacji relacji przywiązania u nauczyciela są aktywne także w trakcie jego pracy z uczniami, co znajduje swoje odzwierciedlenie w określonych tendencjach i wzorach zachowań względem podopiecznych, w stylu komunikowania się z nimi, a także w odczuciach i oczekiwaniach wobec uczniów. Nauczyciel charakteryzujący się bezpiecznym stylem nawiązywania więzi jest zdolny do dokonywania realistycznych ocen innych ludzi (a więc i swoich uczniów), odpowiadania na ich komunikaty w sposób wystarczająco responsywny oraz do trafnego rozpoznawania i adekwatnego zaspokajania potrzeb dzieci. Nauczyciel ze stylem unikającym ma zazwyczaj tendencję do emocjonalnego dystansowania się wobec ludzi, może również sprawiać wrażenie niedostępnego, mało wrażliwego na potrzeby uczniów oraz niechętnego do

udzielania im wsparcia. Co więcej, może też mieć trudności z rozpoznaniem własnej tendencji do utrzymywania nadmiernego dystansu (Bergin i Bergin, 2009). Wykształciwszy w sobie przekonanie, że należy być samodzielnym i niezależnym od innych, może żywić nierealistyczne oczekiwania wobec swoich uczniów, nieuwzględniające poziomu ich dojrzałości i samodzielności. Wreszcie nauczyciel o ambiwalentnym stylu przywiązania może wykazywać tendencję do niekonsekwentnego, jedynie epizodycznego dostosowywania się do potrzeb ucznia oraz do angażowania się w próby zmiany problematycznych zachowań podopiecznych bez wnikania w istotę problemu leżącego u ich podstaw, np. z powodu narastającego lęku przed bliskością i zaangażowaniem (Kennedy i Kennedy, 2004).

Obraz zarysowanego problemu komplikuje fakt, że behawioralne manifestacje stylów przywiązania nauczyciela i ucznia wchodzi z sobą w interakcję. W zależności od własnego stylu przywiązania nauczyciel może preferować uczniów z określonym stylem. Nauczyciel charakteryzujący się ambiwalentnym stylem przywiązania zdaje się preferować uczniów ze stylem bezpiecznym lub ambiwalentnym (ze względu na stosunkową łatwość nawiązywania z nimi kontaktu), mniej uwagi natomiast może poświęcać uczniom ze stylem unikającym (co zwrótnie dostarcza im swobodnego potwierdzenia dla poczucia odrzucenia). Z kolei nauczyciel z unikającym stylem przywiązania może wykazywać niechęć do angażowania się w sprawy uczniów i prezentować postawę obojętności, surowości bądź odrzucenia (Kennedy i Kennedy, 2004). Natomiast nauczyciel z bezpiecznym stylem wydaje się mieć wystarczające predyspozycje do wrażliwego rozpoznawania u swoich uczniów zarówno potrzeb, jak i ich potencjału, co umożliwia m.in. stawianie dziecku wymagań optymalnych, czyli takich, które są dla niego wyzwaniem, a nie zagrożeniem

(Brzezińska i Nowotnik, 2012; Wygotski, 1971), oraz stworzenie odpowiedniego ruszania dla rozwijających się dopiero umiejętności (Wood, 2006).

Przywiązanie w szkole – możliwe obszary interwencji

Jak twierdzą Janice i Charles Kennedy (2004), interwencje korektywno-terapeutyczne oparte na założeniach teorii przywiązania wykazują dużą skuteczność i są możliwe do zastosowania na gruncie psychologii edukacji. Kompleksowe oddziaływania powinny obejmować zarówno osobę ucznia, jak i nauczyciela (Tabela 1).

Podsumowanie

Relacja przywiązania jako pierwotny regulator i organizator zjawisk emocjonalnych, poznawczych oraz fizjologicznych (Bowlby, 1982) wywiera przemożny wpływ na funkcjonowanie jednostki w ciągu całego jej życia – wczesna relacja z rodzicami stanowi bowiem główny mechanizm rozwoju procesów samoregulacji oraz zdolności związanych z poznaniem społecznym. Nietrudno więc dostrzec, że rodzaj relacji, jaka nawiązała się między dzieckiem a jego pierwszym opiekunem, będzie wpływać również na funkcjonowanie poznawcze i społeczne dziecka na gruncie szkolnym. Należy rozróżnić dwie ścieżki tego wpływu: bezpośrednią i pośrednią. Pierwsza z nich związana jest z faktem, że rodzaj relacji dziecko–rodzic jest istotnym czynnikiem środowiskowym, który w interakcji z wyposażeniem genetycznym wpływa na rozwój układu nerwowego dziecka, a w konsekwencji – na przebieg rozwoju funkcji psychicznych (Bernier i in., 2010). Druga dotyczy wpływu wczesnodziecięcych relacji na późniejsze relacje z innymi ludźmi, w tym także z nauczycielami i rówieśnikami. Takie ujęcie pozwala odnieść aktualny poziom funkcjonowania

Tabela 1

Zastosowanie teorii przywiązania w obszarze psychologii edukacji – najważniejsze cele oddziaływań korektywno-terapeutycznych

Praca z nauczycielem
■ Pogłębienie wiedzy nauczyciela w zakresie problematyki znaczenia relacji uczeń–nauczyciel z punktu widzenia osiągnięć szkolnych (psychoedukacja). ■ Pogłębienie wiedzy nauczyciela w zakresie problematyki przywiązania i jego znaczenia dla funkcjonowania zarówno w dzieciństwie, jak i w dorosłości (psychoedukacja). ■ Pogłębienie wglądu nauczyciela, a przez to rozpoznania i zrozumienia treści własnych wewnętrznych modeli operacyjnych relacji przywiązania. ■ Identyfikacja i zrozumienie zawartości treściowej tych reprezentacji u poszczególnych uczniów na podstawie ich przejawów behawioralnych (rozpoznawanych dzięki znajomości teorii przywiązania). ■ Zrozumienie wpływu osobistych historii ucznia i nauczyciela na ich własne zachowania oraz na rodzaj nawiązywanych interakcji.
Praca z uczniem
■ Stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania do osoby nauczyciela. ■ Nauczenie trafnego identyfikowania i wyrażania swoich uczuć oraz jasnego komunikowania potrzeb. ■ Nauka współpracy grupie. ■ Wspomaganie rozwoju funkcji poznawczych i procesów samoregulacji (możliwe zastosowanie wiedzy neuropsychologicznej).

Na podstawie: Lieberman (1992), Kennedy i Kennedy (2004) oraz Bergin i Bergin (2009).

ucznia do historii jego doświadczeń w relacjach z opiekunami (Howes i Hamilton, 1992b) oraz skuteczniej dostosowywać sposób pracy z uczniem do tych doświadczeń. Pozytywna relacja pomiędzy uczniem a nauczycielem może skompensować niekorzystny rodzaj przywiązania między dzieckiem a jego rodzicami i niedostatki funkcjonowania poznawczego. Jest to ważne szczególnie w odniesieniu do uczniów z grup ryzyka niepowodzeń szkolnych oraz pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (Hamre i Pianta, 2001).

Na zakończenie warto zauważyć, że poszukiwania empiryczne koncentrujące się wokół problemu uwarunkowań osiągnięć szkolnych w kontekście teorii przywiązania wciąż są stosunkowo nieliczne i raczej ogólnikowe. Z nieznanych przyczyn autorzy badań obierają zmienne z dość ograniczonego obszaru. Nader

często pomija się analizy mediacji bądź moderacji, które pozwoliłyby kontrolować wpływy dodatkowych zmiennych, takich jak inne właściwości podmiotowe ucznia i nauczyciela lub cechy środowiska fizycznego i społecznego (np. status społeczno-ekonomiczny), w którym rozwija się dziecko. Ważnym mankamentem dotychczasowych badań jest koncentrowanie się na diagnozie stylu przywiązania jedynie u jednego z partnerów interakcji. Poddanie pomiarowi stylu przywiązania zarówno ucznia, jak i jego nauczyciela pozwoliłoby uzyskać pełniejszy obraz uwarunkowań dynamiki ich relacji i stworzyć programy skutecznych interwencji mających na celu wsparcie rozwoju gotowości szkolnej i osiągnięć ucznia.

Całkowicie pomija się też kulturowy kontekst rozwoju. Wiadomo na przykład, że w kulturach azjatyckich kładzie się silny

nacisk na rozwijanie u dzieci posłuszeństwa wobec rodziców oraz umiejętność opanowywania emocji i hamowania reakcji w interakcjach z dorosłymi (Kwon, 2002). Wiadomo też, że dzieci azjatyckie wykazują wyższy poziom hamowania poznawczego niż dzieci amerykańskie (Sabbagh, Xu, Carlson, Moses i Lee, 2006) oraz że matki z azjatyckiego kręgu kulturowego wykazują niższy poziom ciepła oraz wyższy poziom kontroli w interakcjach ze swymi dziećmi aniżeli ma to miejsce w kulturach zachodnich (Vinden, 2001). W świetle tych doniesień byłoby interesujące zbadanie wczesnodziecięcego stylu przywiązania uczniów i ich osiągnięć szkolnych oraz funkcjonowania w kontaktach z nauczycielem w innych kulturach niż zachodnia. Również w Polsce dotychczas takich badań nie przeprowadzono.

Literatura

- Achenbach, T. M. i Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275–1301.
- Achenbach, T. M. i Edelbrock, C. S. (1991). *Manual for the teacher's report form and teacher version of Child Behavior Problems*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. i Stayton, D. (1971). Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. W: H. R. Schaffer (red.), *The origins of human social relations* (s. 17–57). London: Academic Press.
- Bergin, C. i Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170.
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M. i Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15(1), 12–24.
- Bernier, A., Carlson, S. M. i Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss* (t. 1: *Attachment*, wyd. 2). New York, NY: Basic Books.
- Bretherton, I. i Munholland, K. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. W: J. Cassidy i P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment* (s. 89–114). New York, NY: Milford Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. i Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: an attachment story completion task for 3-year-olds. W: M. Greenberg, D. Cicchetti i E. M. Cummings (red.), *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention* (s. 273–308). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Brzezińska, A. I., Matejczuk, J. i Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja*, 117(1), 7–22.
- Brzezińska, A. I. i Nowotnik, A. (2012). Funkcje wykonawcze a osiągnięcia szkolne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. *Edukacja*, 117(1), 61–74.
- Caspi, A., Block, J., Block, J. H. i Klopp, B. (1992). A «common-language» version of the California Child Q-Set for Personality Assessment. *Psychological Assessment*, 4(4), 512–523.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: influences of attachment relationships. W: N. Fox (red.), *The development of emotion regulation: monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 228–249.
- Cerqueira, J. J., Mailliet, F., Almeida, O. F., Jay, T. M. i Sousa, N. (2007). The prefrontal cortex as a key target of the maladaptive response to stress. *Journal of Neuroscience*, 27(11), 2781–2787.
- Cohn, D. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61(1), 152–162.
- Davila, J. i Kashy, D. A. (2009). Secure base processes in couples: daily associations between support experiences and attachment security. *Journal of Family Psychology*, 23(1), 76–88.
- DeMulder, E., Denham, S., Schmidt, M. i Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: links from home to school. *Developmental Psychology*, 36(2), 274–282.
- Dewitte, M. (2011). Adult attachment and attentional inhibition of interpersonal stimuli. *Cognition and Emotion*, 25(4), 612–625.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. i Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual

- differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352–1366.
- Gillath, O., Giesbrecht, B. i Shaver, P. R. (2009). Attachment, attention, and cognitive control: attachment style and performance on general attention tasks. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 647–654.
- Goossens, F. A., IJzendoorn, M. H. van (1990). Quality of infants' attachment to professional caregivers: relation to infant–parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61(3), 832–837.
- Granot, D. i Mayseless, O. (2001) Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530–541.
- Greenberg, G. E., Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement: implications for teacher education. *Elementary School Journal*, 91(3), 279–288.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K. i Waters, E. (2005). *Attachment from infancy to adulthood: the major longitudinal studies*. New York: Guilford Press.
- Hamre, B. i Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. W: J. Cassidy i P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment* (s. 671–687). New York, NY: Milford Press.
- Howes, C. i Hamilton, C. E. (1992a). Children's relationships with caregivers: mothers and child care teachers. *Child Development*, 63(4), 859–866.
- Howes, C. i Hamilton, C. E. (1992b). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4), 867–878.
- Howes, C. i Ritchie, S. (1999). Attachment organization in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2), 251–268.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. i Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289–301.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M. i Loyd, L. K. (2008). Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14.
- Iniewicz, G. (2008). Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania. *Psychiatria Polska*, 43(5), 671–682.
- Jabłoński, S. (2001). Być bliżej dziecka. Efektywne nauczanie w wieku rozwojowym. *Forum Oświatowe*, 2(25), 43–59.
- Jacobsen, T., Huss, M., Fendrich, M., Kruesi, M. P. i Ziegenhain, U. (1997). Children's ability to delay gratification: longitudinal relations to mother–child attachment. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 158(4), 411–426.
- Kennedy, J. H. i Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247–259.
- Kwon, Y. I. (2002). Western influences in Korean preschool education. *International Education Journal*, 3(3), 153–164.
- Liberska, H. i Suwalska, D. (2011). Styl przywiązania a relacje partnerskie we wczesnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 16(1), 25–39.
- Lieberman, A. (1992). Infant–parent psychotherapy with toddlers. *Development and Psychopathology*, 4, 559–574.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L. i Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64(2), 572–585.
- Main, M. (1990). *A typology of human attachment organisation assessed with discourse, drawings and interviews*. New York, NY: Guilford Press.
- Marchwicki, P. (2004). Style przywiązania a postawy rodzicielskie. Doniesienie z badań. *Roczniki Psychologiczne*, 7(2), 81–103.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E. i Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73(6), 1715–1726.
- Mikulincer, M. i Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: structure, dynamics, and change*. New York, NY: Guilford Press.
- Nowotnik, A. (2014). Środowisko rozwoju dzieci w wieku szkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.). *Sześciolatki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 59–73). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- O'Connor, E. i McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement

- as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340–369.
- Pennington, B. F. i Ozonoff, S. (1996). Executive Functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 51–87.
- Pianta, R. C. i Steinberg, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. W: R. C. Pianta (red.), *New directions in child development* (t. 57: *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives*, s. 61–79). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295–312.
- Sabbagh, M., Xu, F., Carlson, S., Moses, L., Lee, K. (2006). The development of executive functioning and theory of mind. A comparison of Chinese and U.S. preschoolers. *Psychological Science*, 17(1), 74–81.
- Salonen, P., Leoplá, J. i Vauras, M. (2007). Scaffolding interaction in parent-child dyads: multimodal analysis of parental scaffolding with task and non-task oriented children. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 77–96.
- Smilansky, S. i Shefatya, L. (1977). *Adjustment rating scale*. Jerusalem: The Henrietta Szold Institute, National Institute for Research in the Behavioral Sciences.
- Solomon, J. i George, C. (2008). The Measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. W: J. Cassidy i P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (s. 383–418). New York, NY: The Guilford Press.
- Stawicka, M. (2008). *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Thomas, A. i Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Vinden, P. G. (2001). Parenting attitudes and children's understanding of mind. A comparison of Korean American and Anglo-American families. *Cognitive Development*, 16(3), 793–809.
- Warren, S., Huston, L., Egeland, B. i Sroufe, L. A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal for the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(5), 637–644.
- Waters, E. (1995). Appendix A: the attachment Q-SET (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2–3, Serial No. 244).
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419.
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S. i Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III Tests of Achievement*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Przeł. E. i J. Flesznerowie. Warszawa: PWN.