

# Zachowania agresywne (przemoc) jako produkty powstałe w toku interakcji – przykłady z narracji biograficznych wychowanków pieczy zastępczej

---

Monika Wiktorowicz-Sosnowska

---

Wydział Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego

Celem artykułu jest wielowymiarowa refleksja nad zjawiskiem przemocy. Omówiono w nim problematykę kształtowania zachowań agresywnych, w tym przemocy, wśród uczniów i wychowanków pieczy zastępczej. Punktem wyjścia jest założenie, że krzywdzone dziecko w środowisku rodzinnym jest predyktorem zachowań agresywnych w przyszłości. W tekście przywołano wnioski z badań oraz fragmenty wywiadów własnych, przeprowadzonych z osobami pochodzącymi z rodzin alkoholowych. Narracje biograficzne ujęte w artykule dotyczą doświadczania przemocy z obszarów środowiska szkolnego i wątków odrzucenia przez rówieśników. Rodzina, szkoła i grupa rówieśnicza stają się obszarami, w których kształtuje się tożsamość jednostki. Istotą kształtowania jest proces interakcji. I w związku z tym każde z nich przyczynia się do eksternalizacji zachowań nieakceptowanych u dziecka. Dlatego, podejmując problematykę zachowań agresywnych, skupiam uwagę na wychowankach pieczy zastępczej należących do tzw. grup ryzyka.

## SŁOWA KLUCZOWE:

WYCHOWANKOWIE PIECZY ZASTĘPCZEJ, PRZEMOC, ZACHOWANIA AGRESYWNE, NARRACJE BIOGRAFICZNE, INTERAKCJA

## TRANSMISJE ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH – TEORETYCZNE UZASADNIENIE

Zachowania agresywne są obecne w świecie społecznym od wieków. Obrazy przemocy transmitowane w przestrzeni publicznej stają się strategią nierząd-ko wykorzystywaną do radzenia sobie z trudnościami. Choć przemoc jest formą zachowania agresywnego, to w piśmiennictwie wskazywano różnice definicyjne między zachowaniem agresywnym a przemocą. Współcześnie agresja oznacza zamierzone działanie, którego celem jest sprawienie przykrości innej osobie lub spowodowanie u niej bólu (Aronson, Wilson, Akert, 2006).

Agresywne reakcje dzieli się na agresję gniewną (wrogą) i instrumentalną. W przypadku, gdy celem jest skrzywdzenie innej osoby, mamy do czynienia z agresją gniewną. Agresja ma charakter instrumentalny, kiedy wyrządzenie krzywdy jest środkiem do realizacji pożądanego celu (Schaffer, Kipp, 2015). Wyraźną granicą między zachowaniem agresywnym a przemocą jest równowaga sił między osobami, czyli zbliżone możliwości zarówno zachowania agresywnego, jak i obrony przed nim. W przypadku przemocy sprawca stosuje te same formy zachowań jak w przypadku agresji (przemoc fizyczna, werbalna, psychiczna), jednak w przemocy zaznacza się asymetria pozycji, która charakteryzuje się przewagą fizyczną lub psychiczną nad ofiarą (Kołodziejczyk, 2004). W piśmiennictwie można znaleźć wiele koncepcji wyjaśniających etiologię zachowań przemocowych. Do najważniejszych czynników powstawania agresji i przemocy zalicza się czynniki biologiczne i społeczne. Wśród czynników biologicznych wyróżnia się zaburzenia neurologiczne i chemiczne w ośrodkowym układzie nerwowym. Wiele przyczyn występowania zjawisk przemocy i zachowań agresywnych ma jednak charakter społeczny (Aronson i in., 2006).

Istotną rolę w powstawaniu reakcji agresywnych odgrywa frustracja. Zgodnie z teorią frustracji–agresji warunkiem pojawienia się zachowania niepożądanego (agresji, przemocy) jest wystąpienie frustracji wywołanej gniewem. Może do tego dojść na skutek braku możliwości realizacji celu, poczucia odmienności lub niesprawiedliwości, a także niespełnienia oczekiwań dziecka. Taka sytuacja może mieć miejsce w środowisku zarówno domowym, jak i szkolnym. Kolejny element zwraca uwagę na czynniki sytuacyjne. Bodźce skojarzone z agresją mogą wytworzyć nawyk zachowania agresywnego. Wystarczy zatem pewien kontekst sytuacyjny lub bodziec, które symbolicznie kojarzą się obserwatorowi z zachowaniem niepożądanym, by takie zachowanie u dziecka wywołać (Berkowitz, 1989).

W piśmiennictwie wyróżnia się dwa główne podejścia do badań nad agresją u dzieci. Pierwsze z nich odnosi się do teorii społecznego uczenia się

agresji uwarunkowanej wpływem środowiska społecznego (Bandura, 1971, 1973). Zachowanie agresywne może pojawić się również na skutek uczenia się przez modelowanie, tj. naśladowania agresywnych modeli, zarówno w bezpośrednim kontakcie (np. w środowisku rodzinnym czy rówieśniczym), jak i przez oglądanie przemocy w telewizji lub internecie oraz w wyniku uczenia się przez konsekwencję. Jeśli dziecko jest świadome skutków zachowania niepożądanego (np. kary), będzie unikać go częściej niż w przypadku nagrody za daną reakcję, która jest czynnikiem motywującym do zmiany zachowania (Bandura, 1971; Bandura, Ross, Ross, 1963). Gdy dziecko uznaje model przemocy za powszechny model komunikacji w środowisku domowym, wzrasta prawdopodobieństwo, że podobne zachowania będą demonstrowane w interakcjach z innymi. Tym samym w przypadku dziecka stosującego przemoc względem rówieśników w szkole agresja może być wynikiem przykrych doświadczeń, sposobu odreagowania stresu lub pewnym nawykiem ukształtowanym w toku interakcji między rodzicami a dzieckiem.

Drugie podejście zwraca uwagę na wrodzony (przynajmniej częściowo) charakter agresji. W badaniach wykazano, że agresję można zaobserwować u dziecka już w pierwszym roku jego życia. Co ciekawe, badacze przypuszczają, że symptomy zachowań agresywnych pojawiające się we wczesnym etapie życia dziecka nie mogą być wynikiem społecznego uczenia się, ale mają charakter wrodzony. Agresja fizyczna jest formą wyrażania afektu, jakim jest gniew. W toku socjalizacji i rozwoju układu nerwowego dzieci uczą się strategii kontrolowania ekspresji emocji. W przypadku, gdy dziecko nie nauczy się opanowania w sposób naturalny własnej agresji, staje się podatne na internalizację zachowań antyspołecznych (Tremblay i in., 2004).

Wnioski z dotychczasowych analiz danych empirycznych wskazują, że agresywność jest względnie stałą cechą. Badacze dowiedli, że agresywne zachowanie u dzieci jest dobrym predyktorem ich skłonności do negatywnych zachowań w przyszłości (Schaffer, Kipp, 2015).

Obecnie w badaniach nad etiologią zachowań agresywnych u dzieci stosuje się modele trajektorii oparte na grupach (*group-based trajectory modeling*). Modele trajektoryjne umożliwiły identyfikację kilku grup dzieci, które przejawiały różne zarówno formy agresji, jak i jej nasilenie. W analizach wyodrębniono czynniki zwiększające międzypokoleniową transmisję zachowań aspołecznych u dzieci, m.in. socjoekonomiczne i dotyczące problemów z uzależnieniami (Tremblay i in., 2004).

Należy podkreślić znaczący wpływ środowiska rodzinnego na powstawanie tych zachowań. Dzieci prowokujące były prześladowane psychicznie lub fizycznie w przeszłości, a na skutek tych doświadczeń postrzegali innych uczestników interakcji jako osoby wrogie (Crick, Dodge, 1994; George, Main, 1979).

Postrzeżenie jest wynikiem przetwarzania informacji społecznych przez odbiorcę, w tym przypadku dziecko. W procesie przetwarzania danych istotne są przeszłe doświadczenia społeczne, oczekiwania społeczne, wiedza o zasadach społecznych i umiejętność kontrolowania emocji. Te elementy składają się na stan umysłowy dziecka. Przed uruchomieniem reakcji dziecko dokonuje poznawczej interpretacji, a następnie formułuje cel, jakim jest rozwiązanie sytuacji, tworzy strategię rozwiązania problemu i ocenia prawdopodobieństwo skuteczności tych strategii (Crick, Dodge, 1994; Schaffer, Kipp, 2012). Zgodnie z opisaną wcześniej koncepcją, jeśli w przeszłości dziecko doświadczyło agresji, prawdopodobnie będzie tworzyć oczekiwania, że inni są negatywnie do niego nastawieni. W efekcie, gdy np. zostanie przypadkowo szturchnięte przez przechodzącego rówieśnika, będzie wychwytywać z otoczenia wrogie sygnały społeczne oraz przypisywać osobie, która wyrządziła mu krzywdę, wrogie zamiary i w odwecie uruchamiać reakcję agresywną (George, Main, 1979; Schaffer, Kipp, 2012). Należy podkreślić za Brunerem (1978), że każdy proces postrzegania jest procesem kategoryzacji. Jest też naturalną właściwością każdej jednostki, ponieważ staje się systemem orientacji określającym przynależność jednostki do miejsca w społeczeństwie (Sajkowska, 1999). Zagrożące staje się jednak budowanie przez dziecko tożsamości jedynie w oparciu na przynależności – czy to do dysfunkcyjnego środowiska rodzinnego, czy do negatywnej grupy, której staje się członkiem.

W toku interakcji wykształcają się społeczne wzorce reagowania na konkretną sytuację. To nie oznacza jednak, że każde dziecko doświadczające przemocy będzie w przyszłości przejawiać skłonność do zachowań agresywnych. Na skutek doświadczeń dziecko może ukształtować tzw. syndrom wycofania z relacji i życia społecznego lub ograniczenia ich do minimum. Takie dziecko, postrzegane w grupie jako słabsze, może również być obiektem przemocy ze strony rówieśników. Dlatego ważne są interakcje i sposób oddziaływania na dziecko. Jeśli już dojdzie u niego do reakcji agresywnej, istotne wydaje się umiejętne reagowanie dorosłego na to zachowanie. Zapoznanie się z etiologią zachowań agresywnych niewątpliwie jest jednym z elementów pogłębiania wiedzy, ale również przenosi ciężar koncentracji dorosłego obserwatora z reakcji dziecka bezpośrednio na dziecko, unikając jego automatycznej, pejoratywnej kategoryzacji.

## DZIECKO W RODZINIE, WYCHOWANEK W PIECZY ZASTĘPCZEJ

Przytoczone wcześniej badania jednoznacznie wskazują na środowiskowe uwarunkowania zachowań agresywnych u dziecka. Uwzględniając ten punkt widzenia,

szczególnie ważne wydaje się zwrócenie uwagi na rolę dziecka w rodzinie oraz rolę wychowanka pieczy zastępczej.

Teoretyczne rozważania nad rolą społeczną odnoszą się głównie do interakcjonizmu symbolicznego, dla którego charakterystyczne jest pojęcie jaźni rozumianej jako zdolność ludzi do postrzegania siebie i udzielania sobie wskazówek (Blumer, 2007; Hałas, 2006). Jaźń stała się fundamentem teorii roli społecznej.

Rola społeczna jest przedmiotem analiz wielu dyscyplin naukowych, dlatego nie sposób szczegółowo przywołać w tym miejscu wszystkich teorii. Symboliczny interakcjonizm wydaje się najbliższy wyjaśnieniu związku między rolą społeczną a tożsamością. W tym ujęciu teoretycznym odgrywanie roli zależy od sytuacji, w której następuje interakcja. Jednocześnie w procesie interakcji są ustalane role (Blumer, 2007). Należy zaznaczyć także związki między rolą a poczuciem tożsamości i procesem uczenia się oraz internalizowania wartości i zasad w toku interakcji.

Kategoria tożsamości rozpatrywana w perspektywie symbolicznego interakcjonizmu wskazuje na proces interakcji jako podstawę kształtowania się jednostek. W procesie tym poprzez język, gesty, symbole następuje komunikacja partnerów interakcji. W jej toku uzgadniane są role i znaczenia. Tożsamość to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?” (Blumer, 2007; Hałas, 2006; Mead, 1975).

Społeczny kontekst interakcji umożliwia tworzenie indywidualnej tożsamości (Mead, 1975). Zaznacza się w tym miejscu związek tożsamości z rolą społeczną, tworzoną stale w procesie wzajemnego oddziaływania.

Centralnym polem, na którym toczą się procesy oddziaływania, rozwoju, modelowania zachowań i kształtowania tożsamości dziecka, jest rodzina biologiczna (generacyjna). Rezultatem tych działań jest jednostka przygotowana do uczestnictwa w życiu społecznym. W rodzinie zaspokajane są podstawowe potrzeby jej członków: bezpieczeństwa, afiliacji i miłości. W przypadku, kiedy rodzina odbiega od pożądanego standardu funkcjonowania, dziecko trafia do systemu pieczy zastępczej, którego granice zasobów rodzinnych sprowadzają się do rodziny zastępczej lub placówki opiekuńczo-wychowawczej (Raclaw, 2017). W kontekście omawianej problematyki przemocy (w tym rówieśniczej i w środowisku szkolnym) warto zwrócić uwagę na grupę, jaką są wychowankowie pieczy zastępczej. Dzieci te, będąc pod opieką rodziców biologicznych, były niejednokrotnie narażone na zagrożenia już na etapie życia prenatalnego (np. wpływ szkodliwych substancji używanych przez matkę). W środowisku rodzinnym doświadczały przemocy, deprywacji emocjonalnej, zaniedbania, jak również wielu innych indywidualnych zagrożeń, które wpływały na ich rozwój. Sytuacje te powodują, że koniecznością staje się umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej. Opieka zastępcza nad dzieckiem w Polsce jest uregulowana

ustawą z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. z 2018 r. poz. 998, z późn. zm.). Wyróżnia się w niej podział na pieczę rodzinną i pieczę instytucjonalną. Zgodnie z jej art. 39 ust. 1 rodzinną pieczę zastępczą tworzą następujące formy:

1. Rodzina zastępcza:
  - a) spokrewniona;
  - b) niezawodowa;
  - c) zawodowa (w tym specjalistyczna oraz pełniąca funkcje pogotowia rodzinnego);
2. Rodzinny dom dziecka.

W przypadku pieczy instytucjonalnej art. 93 ust. 1 ww. ustawy wyróżnia:

1. placówki opiekuńczo-wychowawcze;
2. regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne;
3. interwencyjne ośrodki preadopcyjne.

Nie trzeba szczególnie przekonywać, że rodzinna piecza zastępcza jest najbardziej pożądaną formą opieki nad dzieckiem, ponieważ jest w największym stopniu zbliżona do jego naturalnego środowiska. Z tego względu środowisko rodzinnej pieczy zastępczej daje większą gwarancję bezpieczeństwa, zapewnia potrzeby emocjonalne i potrzebę afiliacji. Taka rodzina jest substytutem bliskich krewnych, przy wsparciu których możliwa staje się praca biograficzna wychowanka. Przepracowanie własnej biografii jest warunkiem redefinicji siebie i swojego miejsca w przestrzeni społecznej. Relacja oparta na dojrzałości emocjonalnej, zrozumieniu i akceptacji daje podstawę dla kształtowania podmiotowości jednostki.

Wychowankowie placówek są często takiego wsparcia (zwłaszcza emocjonalnego) pozbawieni. W przypadku pieczy instytucjonalnej specyfika wychowania dziecka ma szczególne znaczenie. Funkcjonowanie w warunkach obwarowanych regulaminem, zasadami, planem dnia i podziałem na grupy sprawia, że opieka w instytucji ma charakter kolektywistyczny. Dzieci doświadczają trudności w osiągnięciu prywatności, intymności czy spokoju, a uwaga ze strony wychowawców częściej ma charakter zgeneralizowanej reakcji. Nie wyklucza to indywidualnych kontaktów wobec konkretnego dziecka. Zaznaczono tu jedynie źródło ewentualnych problemów w niezaspokojeniu potrzeb wychowanka. Ponadto w placówkach opiekuńczo-wychowawczych dochodzi do fluktuacji kadr, a dzieci są przemieszczane w obrębie systemu wsparcia, co może powodować u nich poczucie niestabilności i tymczasowości. Tym samym dziecko może mieć trudności w nawiązaniu bliskiej więzi oraz

doświadczają utraty, co może się uaktywnić w reakcjach agresywnych lub wycofania. Warto zaznaczyć, że dziecko po umieszczeniu w systemie zastępczej opieki traci swój status i pozycję na rzecz narzuconej społecznie pozycji wychowanka. Wraz z przypisanym statusem dokonuje się wewnętrzna przemiana tożsamości jednostki wyrażająca się m.in. w jej stosunku do siebie i świata (Golczyńska-Grondas, 2016; Rokuszewska-Pawełek, 2003; Wiktorowicz-Sosnowska, 2015).

Autoidentyfikacja na podstawie przynależności do nowej grupy może znacząco wpłynąć na sposób radzenia sobie wychowanków w nowej rzeczywistości, zwłaszcza w przypadku poczucia negatywnego naznaczenia (Golczyńska-Grondas, 2014; Sajkowska, 1999). Przemianom tym może towarzyszyć postawa wrogości wobec świata zewnętrznego, co szczególnie dotyczy zastępczej pieczy instytucjonalnej.

Warto zauważyć, że umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej jest przełomowym etapem kształtowania obrazu siebie. Tożsamość nadawana instytucjonalnie (zarówno w przypadku umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej, jak i w tzw. domu dziecka) lokuje jednostkę w grupie zagrożonych wykluczeniem i przypomina o doświadczeniach trajektoryjnych z przeszłości (Wiktorowicz-Sosnowska, 2015).

Niezaprzeczalne jest to, że rodzaj środowiska wpływa na funkcjonowanie dziecka. Rodzinna piecza zastępcza i piecza instytucjonalna – choć powołane do wspólnego celu – nie są gwarantem zaspokojenia jego wszystkich potrzeb. Ponadto duże instytucje opiekuńcze mogą przyczyniać się do stygmatyzacji i alienacji z życia społecznego (Arczewska, 2017; Golczyńska-Grondas, 2014). Jednocześnie należy dodać, że ograniczając możliwości nawiązania i podtrzymywania relacji z *innymi*, pozbawia się dziecko szans rozwoju i alternatyw budowania kapitału w postaci sieci wsparcia, do których można się odwołać w sytuacji kryzysu.

Ci *inni* mogą okazać się osobami *znaczącymi*, które pełnią istotną funkcję w procesie socjalizacji dziecka (Blumer, 2007). W symbolicznym interakcjonizmie związek socjalizacji z koncepcją siebie (jaźnią) jest związany z intersubiektywnością świata znaczeń partnerów interakcji. W procesie socjalizacji dziecko uczy się zarówno reakcji na działania partnera, jak i norm i wartości. Mead zwrócił uwagę na społeczny związek kształtowania się koncepcji siebie, podkreślając, że jaźń „rozwija się stopniowo, [...] powstaje w procesie społecznego doświadczania i działania. Rozwija się w danej jednostce jako rezultat jej związków z całością procesów społecznych i z innymi jednostkami uczestniczącymi w tym procesie” (1975, s. 189). W wyniku socjalizacji i w toku interakcji z osobami znaczącymi dziecko uczy się ról społecznych, klasyfikacji społecznego świata i własnego w nim miejsca. Socjalizacja jest związana z nabywaniem wiedzy dotyczącej nowej dla jednostki roli – dziecka w rodzinie zastępczej lub wychowanka pieczy instytucjonalnej.



Znaczący inni mogą pojawić się w przypadku pieczy zarówno instytucjonalnej, jak i rodzinnej. Należy jednak podkreślić, że charakter socjalizacji jest uzależniony przede wszystkim od prestiżu danej roli, którą dziecko ma do odegrania. Ma to niewątpliwie wpływ na obraz siebie i otaczającej rzeczywistości, a w efekcie na tożsamość jednostki. Ponadto w przypadku pieczy instytucjonalnej dziecko nie ma możliwości wyboru znaczących innych (zastępczych rodziców), od których będzie czerpać wiedzę o otaczającym świecie. Brak możliwości wyboru ma z kolei swoje konsekwencje. W tym przypadku identyfikacja dziecka z osobami znaczącymi jest *quasiautomatyczna*, a internalizacja rzeczywistości – *quasinieunikniona*. To internalizacja rzeczywistości jako świata jedyne z możliwych w konfrontacji ze światem zewnętrznym może rodzić wiele frustracji i powodować kryzysy tożsamościowe (Berger, Luckmann, 2010).

Obie formy wsparcia (rodzinna i instytucjonalna) kształtują różne postawy, które w zależności od społecznego i subiektywnego uznania będą się ujawniać w agresywnych zachowaniach względem innych lub siebie albo akceptacją i przystosowaniem. Przy czym wydaje się ważne, by dostrzec, że rodzina – chociażby zastępcza – lokuje się bliżej indywidualnych potrzeb dziecka niż jakakolwiek forma instytucjonalnej opieki.

### ZACHOWANIA (TYM AGRESJA I PRZEMOC) JAKO PRODUKT INTERAKCJI

Przedstawiona wcześniej teoria roli społecznej w ujęciu interakcjonistycznym zwraca uwagę na związek między wychowaniem a społecznym systemem. W toku interakcji (zachowań) tworzą się znaczenia, a jednostki działają wobec innych (osób, przedmiotów) na podstawie znaczeń, jakie one dla nich mają (Blumer, 2007).

Warto jeszcze raz podkreślić, że produktami interakcji są zachowania jednostki. Zachowania są ściśle powiązane z przyjmowaniem (uczeniem się) ról społecznych. Dotyczą istoty wychowania. Przez wychowanie należy rozumieć proces ulepszania środowiska, dokonujący się w całym życiu człowieka za pomocą jego potencjalnych wartości (Radlińska, 1935). Te wartości – poza jednostką – tkwią także w środowisku.

W przypadku środowiska oraz „słabej” jednostki należy zastosować tzw. środki kompensacji społecznej. Polegają one na wzmacnianiu słabych jednostek przez silniejsze i tworzeniu społecznych więzi (Radlińska, 1935). W rezultacie następuje proces przyswojenia, czy inaczej asymilowania, przez jednostkę wartości w procesie interakcyjnym. Ta asymilacja dotyczy także przyjmowania roli społecznej i wynikających z niej zachowań. Dlatego ważne jest, by na tym etapie zwrócić uwagę



na indywidualne doświadczenia jednostki, jej możliwości i ograniczenia, a także wartości i zasoby. Zachowania bowiem tworzą się w toku interakcji (są nadawane społecznie), a te związane z agresją mogą zagrażać tożsamości jednostki.

Mając na uwadze problematykę przemocy, zachowania można podzielić na stosowne (czyli zgodne z normą) i niestosowne (wykraczające poza obowiązujące kanyony). Pierwsze dotyczą społecznie konstruowanych oczekiwań wobec dziecka: posłuszeństwa, dyscypliny i podporządkowania, a drugie będą ich przeciwieństwem. Przyjmując jednak ogólną perspektywę, zachowania można traktować jako rodzaj reakcji na działanie konkretnego bodźca. W efekcie coś lub ktoś (obserwator) wyzwała tę reakcję, przy czym niejednokrotnie jest ona wywoływana wieloma czynnikami, wśród których nie wszystkie są widoczne gołym okiem. Czynniki mogą być dostępne percepcji lub znajdują się poza świadomością obserwatora. Istotniejsze jest, że – bez względu na wiedzę o przyczynach zachowania dziecka – tworzą się oczekiwania, co do zachowania w konkretnej sytuacji (por. Aronson i in., 2006). Niepotwierdzenie się tych oczekiwań może być przyczyną niepokojących zachowań u dziecka. Taka sytuacja może się okazać wyzwaniem i wysiłkiem poznawczym dla dziecka. Jednocześnie nakłada na jednostkę (dziecko) ciężar konieczności dopasowywania się do społecznie ustalonych wymagań.

Role w tym znaczeniu są ustalone w procesie interakcji przez sytuację (Manterys, 2008). Z tego punktu widzenia związek roli czy zachowania z sytuacją jest widoczny. Należy zaznaczyć, że działania jednostki i odgrywane role „zachodzą w odpowiedzi na działania innych albo we wzajemnych związkach” (Blumer, 2007, s. 9). Wynika z tego, że w efekcie pewne zachowania mogą się ujawnić oraz mogą również generować nieakceptowane reakcje na daną sytuację.

Dziecko, zwłaszcza umieszczone w systemie pieczy zastępczej, podlega ciągłej obserwacji, w wyniku której następuje interpretacja zachowania w kategoriach normalności (normy) vs nienormalności (zachowań odbiegających od normy). Przy czym należy przyjąć, że norma nie jest dana raz i – tak jak normalność – może być konstruowana. Zachowanie dziś stosowne może stracić swój status w wyniku błędnej oceny jego obserwatora. Dzieje się tak na skutek chociażby myślenia automatycznego lub zmęczenia, pośpiechu, braku woli lub przeciążenia obowiązkami (Aronson i in., 2006). W efekcie niewłaściwa czy nietrafna interpretacja zachowania dziecka może utrwałać u niego poczucia braku zrozumienia i wsparcia. Dziecko będące w sytuacji, w której nie znajduje wsparcia w postaci dysfunkcyjnych rodziców, nauczycieli czy rówieśników w szkole, może szukać grupy, w której otrzyma pomoc i pozytywną ocenę własnej postawy. W tym miejscu należy wskazać na rolę subiektywnej interpretacji biografii, na którą nakładają się znaczenia nadawane przez jednostki i partnerów

interakcji poszczególnym zachowaniom i zdarzeniom w ich życiu. To one ujawniają charakter procesowy biografii i społeczny kontekst powstawania zachowań.

Umieszczenie zachowań w kategoriach znaczeniowych powstałych w toku interakcji ma znaczący wpływ na kształtowanie tożsamości wychowanka (co wcześniej zostało również podkreślone przy okazji omawiania modelu przetwarzania informacji społecznych). W toku interpretowania reakcji określa się znaki, ramy czy granice poprawności, które z kolei odkrywają pożądane standardy funkcjonowania człowieka (przede wszystkim dziecka) w społeczeństwie. Te standardy, które odnoszą się do *officium*<sup>1</sup>, stają się tłem, które kieruje uwagę obserwatora quasiautomatycznie na niepokojące zmiany w zachowaniu dziecka-wychowanka. Wyostrzają się zatem te zachowania, które odbiegają od społecznych wzorców normalności, a ich identyfikacja ma wpływ na nadawanie im nowych dla jednostki znaczeń, mogących zagrażać kształtowanej w toku interakcji tożsamości. Ważne, by w takich momentach nie doszło do sytuacji „uwikłania” wychowanków w potencjał trajektoryjny.

Pojęcie trajektorii dotyczy przebiegu doświadczenia jednostki w czasie. Według Schützego i Riemanna (1992) trajektoria jest opisem społecznego procesu powstawania bezładu, obejmującego łańcuch wzajemnie uwarunkowanych zdarzeń, od którego nie ma ucieczki. Istotne w tym procesie są cierpienie i poczucie bezsilności, które prowadzą do braku sprawstwa nad własnym życiem. Osoba znajduje się pod działaniem sił zewnętrznych, na które nie ma wpływu (Schütze, Riemann, 1992). W przypadku dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej trajektoria cierpienia rozpoczyna się na etapie wychowywania się w rodzinie dysfunkcyjnej. W tym przypadku potencjał trajektoryjny związany ze zdarzeniami krytycznymi w życiu dziecka staje się dominującym czynnikiem, który wyznacza funkcjonowanie dnia codziennego. Sytuacje, w których jednostka (dziecko) nie jest w stanie aktywnie działać lub jest pozbawiona prawa wyboru, oraz niezależne od niej wydarzenia, które mają miejsce w jej życiu, generują potencjał trajektoryjny. Niebezpieczeństwem jest przyjęcie przez jednostkę (dziecko) strategii akceptacji trajektorii, która może doprowadzić do sytuacji wyparcia jej negatywnego wpływu, a w efekcie powielania nieakceptowalnych wzorców rodzinnych. Może do tego dojść w sytuacjach, w których dziecko z pieczy zastępczej (lub jego zachowanie) podlega społecznej ocenie. Istotne jest zatem zwrócenie uwagi na kategorie znaczeniowe ustalone w toku interakcji

---

1 *Officium* rozumiem jako zachowania odnoszące się do powinności obowiązku. Granicą definicyjną tych zachowań jest norma, a ściślej: jej przestrzeganie. Wszelkie zachowania niemieszczące się w *officium* należą do zachowań ryzykownych, w tym związanych z używaniem alkoholu lub środków psychoaktywnych, nakierowanych na wyrządzenie krzywdy drugiej osobie lub autodestrukcyjnych.

z dzieckiem obarczonym doświadczeniem trajektorii cierpienia. Przynajmniej do czasu włączenia dziecka w proces psychologicznego wsparcia, w którym następuje m.in. praca nad świadomością umożliwiającą zrozumienie siebie i świata zewnętrznego.

Zważywszy, że „bardziej jesteśmy uwrażliwieni na procesy, w których dokonuje się akceptacja, odrzucenie, wysiłek rozumienia, przystosowanie się do warunków lub ich zmiany, niż na efekt, który widać z lotu ptaka w postaci wyźłobionych kolein ładu społecznego” (Piotrowski, 1985, s. 29). Subiektywne poczucie zagrożenia, wytworzone u dziecka na skutek oceny pejoratywnej, może stać się elementem kształtowania zachowań destrukcyjnych, w tym zachowań agresywnych skierowanych na innych. Aby lepiej zrozumieć problematykę przemocy, w dalszej części artykułu zostaną przytoczone fragmenty wywiadów z wychowankami pieczy zastępczej<sup>2</sup>. Fragmenty te pozwalają na odtworzenie sposobu doświadczania i przeżywania wybranych aspektów zachowań niestosownych (agresywnych) z okresu edukacji. Chociaż trudno na ich podstawie dokonywać jakichkolwiek uogólnień, to mogą one jednak stać się podstawą pogłębiania wiedzy dotyczącej omawianej tematyki.

## ŚRODOWISKO SZKOLNE W BADANIACH I W PRZYKŁADOWYCH NARRACJACH

Szkoła – obok rodziny i grupy rówieśniczej – jest obszarem, w którym dzieci doświadczają trudnych sytuacji, oraz miejscem, które odzwierciedla ich problemy z życia rodzinnego. Rolą szkoły jest przygotowanie dziecka do uczestnictwa w życiu społecznym. Szczególne zadanie ma do spełnienia szkoła w stosunku do dzieci pochodzących z rodzin problemowych. Oderwanie tych dzieci od ich dotychczasowych środowisk rodzinnych i włączenie ich do systemu opieki zastępczej nie zmienia tego, że występują u nich deficyty edukacyjne, społeczne i emocjonalne.

Ponadto w badaniach wykazano związek między doświadczeniami wczesnej przemocy a zachowaniem u dzieci w wieku szkolnym. Im więcej jest źródeł agresji w życiu dziecka, tym większe prawdopodobieństwo eksternalizacji zachowań nieakceptowanych (Dodge, Bates, Pettit, Valente, 1995).

---

2 Wywiady pochodzą z pracy dotyczącej tożsamości, ukształtowanej w toku pracy biograficznej, która to tożsamość była głównym celem naukowych dociekań. Badania były prowadzone w dwóch grupach. Postępując się techniką wywiadu narracyjnego, zebrano 30 wywiadów wśród osób przełamujących wzorce rodziny alkoholowej oraz 28 wywiadów wśród osób powielających te wzorce. Dobór osób do badania miał charakter arbitralny. Wzięto w nim pod uwagę pochodzenie osoby z rodziny alkoholowej, doświadczenia życiowe i bieżącą sytuację życiową. Badania przeprowadzono na terenie Dolnego Śląska (głównie we Wrocławiu) w latach 2012–2013 (Wiktorowicz-Sosnowska, 2015).

U dzieci z rodzin problemowych te deficyty mogą się ujawnić w szkole, w postaci m.in. bardzo ubożego słownictwa, co sprawia, że niektóre z nich nie umieją czytać, pisać ani liczyć. Skutki zaniedbań, z którymi dzieci przychodzą do szkoły, zarówno wymagają bezwarunkowej troski, jak i stają się często powodem dyskryminacji.

W piśmiennictwie można odnaleźć wiele badań, których wyniki wskazują, że szkoła jest dla dzieci głównym źródłem stresu (Jelonkiewicz, Kosińska-Dec, 2004; Mularska, 2001; Talik, 2011). Tych źródeł stresu i frustracji należy upatrywać w problemach z nauką i przystosowaniem się do warunków szkolnych, ale również w trudnościach z odnalezieniem się w relacjach społecznych z rówieśnikami i nauczycielami (Witkin, 2000). Wyniki badań potwierdzają znaczący wpływ szkoły na poziom stresu u dzieci (Jalinik, 1995; Nowakowska, Przewłocka, 2015; Talik, 2011; Witkin, 2000).

Szczególną uwagę zwracają agresywne zachowania nauczycieli, które bezpośrednio skierowane do ucznia przyczyniają się jednocześnie do transmisji nieakceptowanych wzorów i wartości. Wśród takich zachowań uczniowie wymienili agresję werbalną i psychiczną, poniżanie, wyśmiewanie, dyskryminację, a nawet agresję fizyczną (Nowakowska, Przewłocka, 2015). Nie ulega wątpliwości, że dziecko kształtuje swój system wartości m.in. w oparciu na współpracy z nauczycielem. Należy przy tym podkreślić, że do systemu szkolnego trafiają uczniowie o różnym stopniu wrażliwości. Znaczenie wpływu szkoły na proces kształtowania postaw u obciążonych trajektorią cierpienia wychowanków pieczy zastępczej zwiększa to, że frustracja może uruchamiać u nich zachowania agresywne. Świadczą o tym następujące opisy takich sytuacji w narracjach biograficznych:

Ja, że byłem jeszcze wtedy młody, mały nie potrafiłem jakoś, hm, nie potrafiłem właściwie jakoś sam się zmotywować do nauki może. Może właśnie przez to, że byłem przez wszystkich z góry traktowany, ja byłem na niższym poziomie życia i w ogóle byłem małym człowieczkiem. Tak samo niektórzy nauczyciele mnie traktowali, co też było można odczuć, bo czy się nauczyłbym czy nie, chociaż, no, rzadko mi się zdarzało, ale cokolwiek bym zrobił, zawsze miałem tą niższą ocenę, prawda? Yyy... zawsze musiałem się bardziej starać, zawsze popatrzyli na mnie. (w. 25A)

W szkole podstawowej oprócz tego, że miałam opuszczone godziny i nauczyciele traktowali mnie gorzej, nie wiem, może myśleli, że to jakaś wymówka, nie miałam również kontaktu z rówieśnikami. Wiedzieli, z jakiej rodziny pochodzę, wiedzieli, że większość ubrań mam z darów, to, że np. obiady w szkole mam darmowe, bo jestem z rodziny ubogiej, miałam w sumie dwie koleżanki, ale tylko dlatego, że również pochodziły z takich samych rodzin jak ja. (w. 06)

W wypowiedziach widoczny jest proces autokategoryzacji, który odnosi się do przynależności jednostek do dysfunkcyjnego środowiska rodzinnego. Świadomość wychowanka dotycząca negatywnej społecznej oceny własnej grupy, wyobrażenia o sobie i społecznych sądów innych o jest elementem kształtującym jego tożsamość (Czykwin, 2007; Wiktorowicz-Sosnowska, 2015). Podobne oceny podzielają osoby przebywające w pieczy zastępczej:

Szkolę średnią skończyłem w domu dziecka. Pamiętam, że do końca starałem się ukryć, z jakiej rodziny pochodzę i to, że mieszkam w bidulu. To było bardzo trudne. (w. 22A)

Przytoczone fragmenty są zgodne z hipotezą, że identyfikacja ucznia następuje w toku interakcji. Nauczyciel, mając opinię na temat danego ucznia, może chcieć ją potwierdzić. Taka postawa nie weryfikuje prawdziwości przypuszczeń, co do przyczyn reakcji, a jedynie szuka ich potwierdzeń w zachowaniu. Zjawisko to, nazwane efektem Rosenthala, prowadzi do fałszywych ocen (Rosenthal, Jacobson, 1969; Wojciszke, 2011). W sytuacjach szkolnych nauczyciel wykorzystuje stereotypizujące kategorie „innego” do opisu wychowanków-uczniów, i tym samym umiejscawia ich w grupie wykluczonych. Piętno związane z etykietą (wynikającą z pochodzenia lub pobytu w pieczy zastępczej) powoduje, że wychowankowie zachowują anonimowość także na dalszym etapie kształcenia, dzięki której tworzą nowy obraz siebie. Taką sytuację prezentuje poniższa wypowiedź:

Na studiach zachowałam jakby anonimowość, nie powiedziałam grupie, że jestem z domu dziecka, z rodziny patologicznej. [...] Osoby, które studiują ze mną, uczą się tego samego co ja, czasami wkurzało mnie, że mają jakieś takie błędne spojrzenie na temat osób z domów dziecka, kłóciłam się często z nimi, bo twierdzili, że dom dziecka to takie osoby, które nie mogą niczego osiągnąć. Ja kłóciłam się z nimi, że tak nie jest. Jeśli pytali o rodzinę, czasami musiałam kłamać. [...] (w. 02)

Przyjęta strategia jest częścią identyfikacji jednostki w kreowanej na nowo rzeczywistości, która została wypracowana na skutek doświadczeń: odrzucenia, upokorzenia i dyskryminacji. Utrzymywanie w tajemnicy informacji o własnej przeszłości może jednak uniemożliwić dostęp do potrzebnych i niezbędnych zasobów. Wykluczenie jednostki z powodu odmienności może także powodować trudne do wyeliminowania skutki zdrowotne (Brzezińska, Hornowska, 2007). W przypadku dzieci reakcją na odrzucenie jest agresja, za pomocą której dziecko próbuje zyskać uznanie grupy, nawet wówczas, kiedy dane zachowanie nie jest akceptowalne. Proces kategoryzacji widoczny jest także w relacjach rówieśniczych. Wystarczy jedna cecha (np. ubiór) świadcząca o odmienności, by wykluczyć ze społeczności szkolnej.

Według badaczy rozwoju *rówieśnik* jest definiowany jako jednostka, która jest społecznie równa. Jej relacja z innym rówieśnikiem jest symetryczna, jeśli ich zachowania są dostosowane do ich możliwości. Dla przykładu, zupełnie inaczej jest z relacją dorosły–dziecko, w której zaznacza się z góry niesymetryczność wynikająca z pozycji nadrzędności rodzica i podrzędności dziecka (Schaffer, Kipp, 2012). Z tej perspektywy rówieśnicy mają równy status i w relacji z kolegą muszą nauczyć się współpracy. W toku tych interakcji dziecko nabywa kompetencje społeczne, a relacje rówieśnicze stają się warunkiem zaspokojenia podstawowych potrzeb. Odrzucenie przez rówieśników zwiększa ryzyko wystąpienia antyspołecznych zachowań, trudności w nawiązywaniu interakcji i problemów z dostosowaniem w późniejszym życiu (Dodge i in., 1995; Schaffer, Kipp, 2012).

W przypadku wychowanków pieczy zastępczej poszukiwanie innych grup rówieśniczych było formą realizacji potrzeby afiliacji, czego przykładem jest następująca wypowiedź:

Spotykałem się głównie z chłopakami z dzielnicy. Tam się po prostu dobrze czułem, nie? Robiliśmy wszystko razem. W szkole nie miałem jakoś bliższych, jak to się mówi, kolegów. Yyy... miałem słabe oceny, nie miałem kasy. A wiadomo jak to młodzież w siódmej, może ósmej klasie. Idziemy do sklepiku, kup to i to... a ja nic... I tak czułem się jakoś gorszy. (w. 06A)

Należy jednak pamiętać, że dziecko doświadczające odrzucenia w szkole poszukuje akceptacji w grupie podobnych osób. Konsekwencją odrzucenia może być ucieczka w zachowania dewiacyjne. Ucieczka jest przykładem poszukiwania możliwości realizacji potrzeby przez osobę i jednocześnie dowodem na to, jak dla człowieka istotna jest akceptacja. Nowe relacje mogą stanowić zatem kolejne zagrożenie dla kruchej, nieufirmowanej do końca tożsamości.

Nocowaliśmy z koleżankami po metach. Czasem się szło do domu. Ale zazwyczaj tam, gdzie było lepiej, no, żeby policja nas nie znalazła. Miałam wtedy z siedemnaście lat może. No i wpadłam [...], towarzystwo mnie wciągnęło w alkohol. Było fajnie [...], imprezy, nikt mi nie stał nad głową, że niby tego nie wolno, to wolno [...] czułam się dobrze. Teraz jednak wiem, że to nie było dobre. Wciągnęłam się..., nie skończyłam nawet szkoły. (w. 04A)

Opisana przez narratorkę sytuacja wskazuje na proces identyfikacji z rówieśnikami, spełniającymi oczekiwania dotyczące głównie potrzeby akceptacji. Rówieśnik staje się w tym przypadku *orientational other*, czyli osobą, z którą dziecko nawiązuje silną więź i z którą się identyfikuje. Osoba ta – przez odgrywaną rolę – dostarcza

dziecku podstawowych pojęć ujmowania świata, innych oraz siebie samej. Wszystko dokonuje się w bezpośredniej komunikacji, a jej produktem jest autokoncepcja siebie, którą dziecko może podtrzymać lub zmienić (Ziółkowski, 1981).

Źródła agresji i przemocy w szkole są według uczniów wynikiem przyswojonych w toku socjalizacji wzorców, a także bywają skutkiem zazdrości, sposobem na nudę czy walką o pozycję w grupie (Nowakowska, Przewłocka, 2015). Z danych empirycznych wynika, że agresja i przemoc fizyczna są w szkole zjawiskami powszechnymi, a ich ofiarą padają najczęściej osoby nieakceptowane, które na wstępie otrzymują etykietę „złego dziecka”. Przedstawiony w tej części artykułu kontekst przemocy pozwala wyciągnąć wnioski, że dziecko z pieczy zastępczej może być zarówno sprawcą przemocy (także w szkole), jak i jej ofiarą. Niezaprzeczalne jest także to, że doświadczenia takich dzieci wyniesione z okresu pobytu w domu rodzinnym lokują je w tzw. grupie ryzyka. Wynikiem tego stanu rzeczy powinno być przeciwdziałanie zaburzeniom zachowania także w szkole. Bardzo ważne jest w tym przypadku efektywne nauczanie i jego środowisko, które odznaczają się opiekuńczym i stabilizującym wpływem nauczyciela.

## KILKA WNIOSKÓW

Fragmenty wywiadów przytoczone w artykule mają na celu przede wszystkim wprowadzenie do problematyki kształtowania zachowań agresywnych u dzieci i wychowanków pieczy zastępczej. Z tego powodu nie są głównym przedmiotem refleksji, a jedynie potwierdzeniem empirycznym rozważań teoretycznych. Ich szczegółowa analiza jest dostępna w cytowanym w artykule piśmiennictwie.

Zasadne zasadne jest twierdzenie, że w kontekście omawianych w artykule zagadnień szczególna wydaje się rola dorosłych z najbliższego środowiska i ich wpływ na zachowanie dziecka.

Skoro agresja kształtuje się już w początkowym etapie cyklu życia dziecka, należałoby podjąć działania profilaktyczne w przypadku zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Edukacja powinna również podnosić świadomość u dzieci na temat form zachowań agresywnych, ich szkodliwości i sposobów radzenia sobie z trudnościami. Ta perspektywa podkreśla szczególnie rolę dziecka jako centralnego podmiotu w systemie społecznych oddziaływań. Oznacza to, że każde dziecko ma prawo do podmiotowości. Wyrazem tej podmiotowości jest relacja dorosły-dziecko, która wymaga emocjonalnej wymiany. W tej relacji dorosły przybliży się do zrozumienia i zaakceptowania doświadczeń biograficznych każdego dziecka. Szczególnie, kiedy mowa jest o wychowankach pieczy zastępczej obarczonych trajektorią cierpienia.



Niewątpliwie taka postawa dorosłego (pochodzącego zwłaszcza z obszaru innego niż rodzina) wymaga kompetencji, odwagi i emocjonalnego zaangażowania. Środowisko szkolne jest po rodzinie najważniejszą przestrzenią kształtowania prawidłowych postaw u młodego człowieka. Dlatego dojrzały sposób rozumienia wychowania w zarówno rodzinie, jak i szkole wymaga współuczestnictwa dorosłego i dziecka w świecie wykreowanym przez wspólny dialog (Dryll, 2013). Dorosły w roli nauczyciela powinien być elastyczny, cierpliwy, refleksyjny, empatyczny, a przede wszystkim zainteresowany uczniem. Niedopuszczalne jest, by sam stał się źródłem agresji, przyczyniając się jednocześnie do transmisji nieakceptowanych wzorów. Każda przemoc powoduje cierpienie, poniża i może prowadzić do nieodwracalnych szkód. Zachowania agresywne i przemoc stają się niezwykle istotne w przypadku wychowanków pieczy zastępczej. Doświadczenia przemocy wyniesione z dzieciństwa mogą zostać utrwalone i eksternalizowane w życiu szkolnym oraz w kolejnych etapach życia. Mogą także przyczynić się do wycofania jednostki i postrzegania jej przez otoczenie jako słabszej, co może narażać ją na przemoc. Szczególnego znaczenia nabiera relacja rówieśnicza, która nie tylko wpływa na socjalizację ucznia, ale także staje się podstawą realizacji potrzeby afiliacji. Odrzucenie z grupy szkolnej przez rówieśników, w tym agresja skierowana na ucznia, przyczyniają się do podejmowania przez dziecko prób chronienia siebie przed doświadczeniem negatywnych emocji i odnajdywania akceptacji wśród podobnym sobie.

Świat rodzinny, szkolny i świat rówieśników w toku interakcji wytwarzają kategorie pojęciowe, które mają znaczenie dla umiejscowienia jednostki w grupie wykluczonych. Są to kategorie „innego”, który zarówno w wymiarze symbolicznym, jak i rzeczywistym świecie jest pozbawiony szacunku otoczenia. Takie sytuacje sprzyjają zachowaniom agresywnym. Należy także podkreślić, że okresowe stany przygnębienia, charakterystyczne dla ofiar przemocy, powodują urazy psychiczne, a w najgorszym wypadku mogą prowadzić do samobójstwa. Dyskusja nad zachowaniem agresywnym u dzieci, w tym u wychowanków pieczy zastępczej, nie wyklucza jednak tego, że budowanie relacji i kształtowanie tożsamości w interakcji to proces, w którym odpowiedzialność ponoszą dorośli.

E-maile autorów: [monika.wiktorowicz-sosnowska@uwr.edu.pl](mailto:monika.wiktorowicz-sosnowska@uwr.edu.pl).

## BIBLIOGRAFIA

- Arczewska, M. (2017). *Dobro dziecka jako przedmiot troski społecznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2006). *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Pobrane z: [http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura\\_SocialLearningTheory.pdf](http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf).
- Bandura, A. (1973). *Aggression. A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S. A. (1963). Vicarious reinforcement and imitative learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(6), 601–607.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berkowitz, L. (1989). *Frustration-Aggression Hypothesis: Examination and Reformulation*. Pobrane z: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.321.3829&rep=rep1&type=pdf>.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bokszański, Z. (1988). Tożsamość jednostki. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 18.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Brzezińska, A., Hornowska, E. (2007). *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Czykwin, E. (2007). *Stygmat społeczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(4), 632–643.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information – processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374–393.
- Dryll, E. (2013). *Wrastanie w kulturę. Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Szkolenia.

- George, C., Main, M. (1979). Social interactions of young abused children: Approach, avoidance, and aggression. *The Society of Rerearch in Child Development*, 50(2), 306–318.
- Goffman, E. (2007). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Golczyńska-Grondas, A. (2014). *Wychowało nas państwo. Rzecz o tożsamości dorosłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Golczyńska-Grondas, A. (2016). *Chybotliwa łódź. Losy wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. Analiza socjologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hałas, E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jalinik, M. (1995). Lęk przed szkołą. *Edukacja i Dialog*, 6, 56–57.
- Jelonkiewicz, I., Kosińska-Dec, K. (2004). Spostrzegane zasoby, a doświadczanie stresu rodzinnego i szkolnego wśród młodzieży. W: K. Kosińska-Dec, L. Szewczyk (red.), *Rozwój, zdrowie, choroba. Aktualne problemy psychosomatyki* (s. 71–90). Warszawa: BEL Studio.
- Kaszyński, H. (2013). *Praca socjalna z osobami chorującymi psychicznie. Studium Socjologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Manterys, A. (2008). *Sytuacje społeczne*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Mead, G. H. (1975). *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mularska, M. (2001). Uczeń i stres. *Lider*, 1(131), 9–10.
- Nowakowska, A., Przewłocka, J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Piotrowski, A. (1985). Osobowość a tożsamość. O pewnej tendencji we współczesnej socjologii interakcji. *Folia Sociologica*, 12, 29.
- Raław, M. (2017). *Zinstrumentalizowane rodzicielstwo. Rodziny zastępcze – między usługą a odruchem serca. Perspektywa socjologiczna*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Rokuszewska-Pawetek, A. (2002). *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*. Nowy Jork, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Sajkowska, M. (1999). *Stygmat instytucji. Społeczne postrzeganie wychowanków domów dziecka*. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych.
- Schaffer, D. R., Kipp, K. (2015). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Schütze, F., Riemann, G. (1992). Trajektoria jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i beładnych procesów społecznych. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 89–109.
- Talik, E. (2011). Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania. *Horyzonty Psychologii*, 1(1), 127–137.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Perusse, D., Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), e43–50. Pobrane z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3283570/>.
- Wiktorowicz-Sosnowska, M. (2015). *Tożsamości jednostek dotkniętych problemem alkoholizmu w rodzinie pochodzenia. Studium socjologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkin, G. (2000). *Stres dziecięcy. Czym jest, jak się przejawia, jak mu zaradzić*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ziółkowski, M. (1981). *Znaczenie, interakcja, rozumienie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

## **AGGRESSIVE BEHAVIOR (VIOLENCE) AS PRODUCTS CREATES FROM THE BIOGRAPHICAL NARRATIVES OF FOSTER CARE CHARGES**

*The aim of the article is a multidimensional reflection on the phenomenon of violence. The article discusses the issues of shaping aggressive behavior, including violence among students and foster children. The starting point is the assumption that harm to a child in the family environment is a predictor of aggressive behavior in the future. The text referred to research conclusion and excerpts from own interviews conducted with people from alcoholic families. Biographical narratives included in the article concern the experience of violence in the areas of the school environment and threads of rejection by peers. Family, school and peer group become areas in which the identity of the individual is formed. The essence of shaping is the proces of interaction. Therefore,*

*each of them contributes to the externalization of unacceptable behavior in a child. Therefore, when addressing the issue of aggressive behavior, I focus my attention on Foster care charges, belonging to the so-called risk groups.*

KEYWORDS

FOSTER CHILDREN, VIOLENCE, AGGRESSIVE BEHAVIOR, BIOGRAPHICAL NARRATIVES, INTERACTION

Cytowanie:

Wiktorowicz-Sosnowska, M. (2020). Zachowania agresywne (przemoc) jako produkty powstałe w toku interakcji – przykłady z narracji biograficznych wychowanków pieczy zastępczej. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 19(4), 145–164.



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

MINISTERSTWO  
SPRAWIEDLIWOŚCI  
www.ms.gov.pl



FUNDUSZ  
SPRAWIEDLIWOŚCI

Sfinansowano ze środków – Funduszu Sprawiedliwości, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości