



Kamil Jezierski

orcid.org/0000-0001-6935-4710

e-mail: kamil.jezierski@ignatianum.edu.pl

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Edukacja wrażliwa na traumę z perspektywy teorii przywiązania

Trauma-Informed Education From the Perspective of Attachment Theory

KEYWORDS

trauma-informed education, attachment, adverse childhood experiences, childhood trauma, emotional security

ABSTRACT

Situations that cause psychological trauma such as abuse, neglect and family dysfunction, affect a significant number of children. Experiencing threat in a close relationship combined with the unavailability of a responsive adult to soothe the child's negative emotions leads to toxic stress negatively affecting brain development. Therefore, children with a history of trauma may manifest a variety of problems at school, including attention deficit, hyperactivity and emotional dysregulation. At the same time, adverse childhood experiences contribute to the development of insecure attachment styles, so that a child in a school environment may have difficulties trusting teachers, feel a lot of pressure and interpret behaviour of others as threatening. The child can also experience strong frustration in situations of failure and have difficulty resolving conflicts. Disorganised attachment has the most serious consequences.

The difficulties of students with a history of trauma require a specific response from schools, which is why there is a need for trauma-informed education. Attachment theory implies that the school should first provide a sense of emotional security for students, primarily through a relationship with the teacher who understands the student's specific needs and actively sustains an emotional exchange with the student when faced with his/her problematic reactions.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

edukacja wrażliwa na traumę, przywiązanie, zagrażające doświadczenia w dzieciństwie, trauma dziecięca, bezpieczeństwo emocjonalne

Sytuacje powodujące uraz psychiczny, takie jak przemoc, zaniedbanie i dysfunkcje rodziny dotyczą istotną część dzieci. Odczuwanie zagrożenia w bliskiej relacji połączone z niedostępnością responsywnego dorosłego łagodzącego negatywne emocje prowadzi do pojawienia się toksycznego stresu u dziecka (*toxic stress*), który negatywnie wpływa na rozwój mózgu. Stąd dzieci z historią traumy mogą w szkole przejawiać różnorodne problemy, w tym deficyt uwagi, nadaktywność i dysregulację emocji. Jednocześnie zagrażające doświadczenia w dzieciństwie (*adverse childhood experiences*) sprzyjają rozwojowi pozabezpiecznych stylów przywiązania, przez co dziecko znajdując się w środowisku szkolnym, może z trudem ufać nauczycielom, czuć dużą presję i interpretować zachowania innych w kategoriach zagrożenia, ale też przeżywać silną frustrację w sytuacji niepowodzeń i mieć trudności w rozwiązywaniu konfliktów. Najpoważniejsze konsekwencje ma zdezorganizowany wzorzec więzi.

Trudności uczniów z historią traumy wymagają specyficznej odpowiedzi ze strony szkół, stąd powstał postulat edukacji wrażliwej na traumę (*trauma-informed education*). Z teorii przywiązania wynika, że w szkole najpierw należy zapewnić dziecku poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, przede wszystkim dzięki relacji z nauczycielem, który w obliczu problematycznych reakcji ucznia rozumie jego specyficzną potrzebę i aktywnie podtrzymuje z nim wymianę emocjonalną.

Trauma dziecięca wyzwaniem systemu edukacji

Trauma najczęściej definiowana jest jako utrzymująca się reakcja na szczególnie trudne wydarzenie, okoliczności, które są fizycznie lub emocjonalnie szkodliwe lub zagrażają życiu albo zdrowiu jednostki, dodatkowo przekraczając jej możliwości radzenia sobie (SAMHSA, 2014; Vang i in., 2023). Wśród przyczyn traum dotyczących dzieci wymienia się takie sytuacje, jak przemoc domową, napaść na tle seksualnym, wypadki samochodowe, katastrofy naturalne, zastraszenie i przemoc, choroby, konflikty zbrojne i przymusowa migracja (Buchanan i in., 2020). Od ponad dwóch dekad w wielu krajach wdraża się postulat edukacji wrażliwej na traumę (*trauma-informed education*) (Thomas i in., 2019), jednak nadal jest on w małym stopniu obecny w polskim dyskursie. Obecnie osiągnięto konsensus dotyczący zasadniczych kierunków praktyk, istnieją liczne badania pokazujące ich skuteczność, jednocześnie istnieje potrzeba przyjęcia bardziej spójnego podłoża teoretycznego (Avery i in., 2021).

Dzieciom szczególnie zagraża doświadczanie krzywdy w bliskich relacjach, gdyż ich bezpieczeństwo emocjonalne zależy właśnie od znaczących dorosłych (Riggs, 2011). Potrzeba zwrócenia uwagi na tego typu doświadczenia doprowadziła do powstania

pojęcia szkodliwych (niekorzystnych, zagrażających) doświadczeń z dzieciństwa (*adverse childhood experiences*), które obejmują przemoc, nadużycia i wychowywanie się w rodzinie z dysfunkcjami, takimi jak choroba psychiczna lub uzależnienie (Hunt i in., 2017; Portwood i in., 2021). Warto podkreślić, że zaniedbywanie potrzeb dziecka uznawane jest za jedną z form nadużycia, która jak się okazuje, może odbijać się negatywnie na rozwoju w większym stopniu niż aktywne krzywdzenie, gdyż ze względu na ciągły brak responsywności rodzica reakcja stresowa u dziecka utrzymuje się dłużej (Rees, 2008).

Badania epidemiologiczne pokazują, że dzieci powszechnie spotykają się z jakimś rodzajem sytuacji mogących wywołać u nich poczucie poważnego zagrożenia, łącznie z traumą. W zależności od tego, jaką metodologię się przyjmuje, odsetek osób raportujących doświadczenia traumatyczne w okresie dzieciństwa i dorastania waha się od około 25% do 70%. Przykładowo duże badanie opublikowane w *The Lancet Psychiatry* (Lewis i in., 2019) wykazało, że 31% badanych osiemnastolatków żyjących w Wielkiej Brytanii pamiętało traumatyczną sytuację w dzieciństwie. Brak jest danych o powszechności traumy dziecięcej w Polsce, dostępne są jedyne badania dotyczące dorosłych (Rzeszutek i in., 2023), według których 60% dorosłych Polaków doświadczyło jakiegoś potencjalnie traumatycznego zdarzenia w ciągu życia, przy czym około 7% wskazało, że przyczyną tą było nadużycie w dzieciństwie. W ostatnim czasie w naszym regionie miały miejsce traumatyzujące wydarzenia, takie jak pandemia, wojna czy wynikający z niej kryzys uchodźczy. Stanowią one bezpośrednie zagrożenie dla uczniów będących uczestnikami tych sytuacji (Łosiak, 2023), ale mogą też pośrednio prowadzić do traumy relacyjnej. Dzieje się tak dlatego, że obiektywne czynniki sytuacyjne zaburzające stabilność życiową rodziców ograniczają ich responsywność i wrażliwość, zmniejszając zdolność zapewnienia poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego dzieciom (np. Fang i in., 2022). Przeciężeni rodzice nie są w stanie łagodzić napięcia dziecka, co z perspektywy teorii przywiązania jest kluczową funkcją bezpiecznej relacji z rodzicem.

Konsekwencje toksycznego stresu dla funkcjonowania ucznia

Wczesne narażenie na krzywdzenie lub zaniedbanie może zakłócić zdrowy rozwój i mieć konsekwencje na całe życie. W tym kontekście używa się terminu toksycznego stresu (Shonkoff i in., 2012), który występuje w wyniku długotrwałej reakcji organizmu na sytuację trudną. Istotną rolę w jego pojawieniu się odgrywa brak wspierających relacji z dorosłymi, które zapewniłyby pewien rodzaj bufora między zagrożeniem a jego konsekwencjami u dziecka. Utrzymujące się poczucie zagrożenia wpływa

destruktywnie na dojrzewający mózg. Dlatego urazowe doświadczenia, które miały miejsce w czasie, kiedy mózg rozwija się najintensywniej, znacząco zwiększają ryzyko wystąpienia późniejszych trudności adaptacyjnych (Bick i Nelson, 2016). Następstwa toksycznego stresu obejmują obszary poznawcze, emocjonalne i społeczne oraz kontroli zachowania. W szkole można zaobserwować pogorszenie kompetencji poznawczych powodujące trudności w nauce. Słabsza kontrola uwagi i zachowania powoduje ryzyko wystąpienia problemów behawioralnych. Wśród dzieci wychowywanych w zagrożającym środowisku notuje się zwiększony odsetek zaburzeń psychicznych, trudności interpersonalnych i zachowań przestępczych.

Edukacja wrażliwa na traumę

Mimo trudnych do odwrócenia skutków traumy doświadczanej w pierwszej połowie dzieciństwa istnieje szansa, że jej efekty mogą zostać zmniejszone przy zapewnieniu optymalnych warunków w dalszym rozwoju, głównie w postaci sprzyjającego i bezpiecznego środowiska społecznego (Sroufe i in., 2006). Starsze dzieci mają więcej zasobów budujących ich odporność, jednak bezpieczeństwo emocjonalne zapewniane w istotnych relacjach nadal jest kluczowe dla procesu zdrowienia. Uczniowie, którzy doświadczyli traumy w swoim życiu, mogą w środowisku szkolnym funkcjonować w sposób specyficzny i wymagają innego sposobu postępowania niż typowo rozwijające się dzieci, stąd placówki edukacyjne powinny być systemowo przygotowane w tym kierunku. Obecnie tworzonych jest wiele kompleksowych i przydatnych dla systemu edukacji wytycznych dla praktyki wrażliwej na traumę, na przykład: *International Trauma-Informed Practice Principles for Schools* (Martin i in., 2023), *Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMSHA, 2014)*, *Harvard Trauma and Learning Policy Initiative (TLPI) (Cole i in., 2005)*, *Compassionate Schools* (Hertel i in., 2009).

Do najbardziej stresujących sytuacji dla dziecka należy zagrożenie stabilnej i wspierającej więzi z opiekunem (Avery i in., 2021). Tego typu stresory utrudniają wykształcenie się pozytywnego wzorca relacji przywiązaniowej, która daje poczucie bezpieczeństwa, co więcej, zakłócają dalszy rozwój psychospołeczny. W poniższej części zwrócono uwagę na założenia teoretyczne teorii przywiązania, które mogą być użyteczne w tworzeniu edukacji wrażliwej na traumę. Dotyczą one: (1) wpływu ukształtowanego we wczesnym dzieciństwie wewnętrznego wzorca relacji na późniejsze funkcjonowanie, (2) związku tegoż wzorca z umiejętnością regulacji emocji oraz (3) możliwości jego modyfikacji lub aktywacji alternatywnego.

Wpływ wzorców bliskich relacji na funkcjonowanie w szkole

Pierwsze z wymienionych założeń mówi, że dziecko na podstawie wczesnych relacji tworzy w dużej mierze nieuświadomione i automatyczne schematy służące do interpretacji zachowań innych ludzi i kierowania własnym zachowaniem. Trauma przeżyta w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa może znacząco wpłynąć na wewnętrzny wzorzec więzi, a przez to na zdolność do nawiązywania relacji w okresie szkolnym, zaufanie do nauczyciela i ogólnie na zdrowie psychiczne (Howard, 2013). W interakcjach z opiekunami dzieci powinny uczyć się postrzegać świat społeczny jako przewidywalny i bezpieczny oraz nabywają przekonania o własnej wartości. Gdy kontakty te są niestabilne, niedające wsparcia lub nawet zagrażające, dzieci dowiadują się, że nie mogą polegać na innych oraz że same nie są warte miłości. Łatwo wzbudza się w nich poczucie zagrożenia, co skutkuje tym, że w placówkach edukacyjnych łatwiej reagują wycofaniem lub atakiem, prowokowaniem i innymi trudnymi, pozornie nieuzasadnionymi zachowaniami (Bailey i in., 2007).

W badaniach podłużnych nad przywiązaniem *The Minnesota Study of Risk and Adaptation*, w których śledzono bliskie relacje i ogólne przystosowanie dzieci od narodzin aż do dorosłości (Sroufe i in., 2006; por. Jezierski, 2019), udowodniono, że nabyte we wczesnych relacjach wzorce interakcji społecznych odgrywają istotną rolę w rozwiązywaniu późniejszych zadań rozwojowych. Zaobserwowano między innymi, że dzieci przedszkolne, które miały bezpieczny styl przywiązania ukształtowany we wczesnej relacji z matką, w przedszkolu były bardziej pozytywnie nastawione do nauczyciela, wykazywały się większą samodzielnością oraz twórczością w zabawach, a w kontaktach z rówieśnikami miały tendencję do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. To ogólne poczucie pewności i ufności relacyjnej zwiększało pewność w zdobywaniu kompetencji poznawczych i społecznych także po rozpoczęciu nauki szkolnej.

Regulacja emocji u dzieci po traumie

Drugie z przytaczanych założeń teoretycznych mówi, że głównym zadaniem systemu przywiązania jest zapewnienie bezpieczeństwa emocjonalnego (Holmes, 2014). Dziecko na początku swojego rozwoju nie posiada umiejętności samoregulacji i to rodzic zapewnia mu ukojenie w sytuacjach przeżywanego dystresu, dzięki temu uczy się ono robić to samodzielnie. Badacze i klinicyści (Fonagy i in., 2002) zwracają uwagę, że u dzieci, które doświadczyły urazu w bliskich relacjach, zdolność do rozumienia stanów wewnętrznych i ich regulacji jest upośledzona.

Unikowe i odporne style przywiązania kształtują się na bazie sposobów wychowania, które nie zapewniają w wystarczającym stopniu poczucia bezpieczeństwa. W sytuacjach

trudnych dzieci z przywiązaniem unikowym stosują strategie deaktywacji systemu przywiązania. Oznacza to, że wykazując dużą samodzielność, nie zwracają się o wsparcie, dystansują się od przeżywanymi emocjami, nie rozwijają relacji opartych na zaufaniu, postrzegając innych jako niezdolnych do zapewnienia emocjonalnej bliskości i komfortu. Z kolei dzieci z przywiązaniem opornym stosują strategie hiperaktywacji systemu przywiązania, nie czując pewności co do wsparcia ze strony dorosłych, ciągle starają się utrzymać ich bliskość i uwagę, co odbywa się kosztem eksploracji środowiska społecznego i edukacyjnego. Dzieci te mogą być nieśmiałe, mieć niską pewność siebie, łatwo czuć się przestymulowane, okazywać frustrację w sytuacjach drobnych wyzwań.

Wzorce unikowy i oporny, mimo że nie są optymalne dla rozwoju, wraz z bezpiecznym stylem określane są jako zorganizowane, gdyż dają możliwość dziecku radzenia sobie z emocjami, a znaczący dorosły nadal pełni funkcję bezpiecznej bazy, która daje ramy przeżywanym emocjom i wspiera eksplorację. Dezorganizacja systemu przywiązania wynika z poważnej traumy relacyjnej i skutkuje brakiem jasnego spójnego wzorca bliskich relacji opartych na zaufaniu. Dzieci ze zdezorganizowanym przywiązaniem mają trudności w samoregulacji, a w relacjach są niespójne i nieprzewidywalne. Badania pokazały, że doświadczenie nadużycia w dzieciństwie, na przykład w postaci przemocy fizycznej, wykorzystania seksualnego czy zaniedbania, może prowadzić do dezorganizacji wewnętrznego schematu więzi (Bailey i in., 2007). Przemoc występuje również w rodzinach, w których na co dzień dziecko doświadcza pozytywnego nastawienia, zainteresowania i zaangażowania w wychowanie, a agresja słowna, groźby lub inne formy nadużycia są okazjonalne. Howard Steele (2003) twierdzi, że nawet w takich przypadkach poczucie zagrożenia znacząco utrudnia dziecku zbudowanie bezpiecznego wzorca relacji. W postrzeganiu dzieci, które doświadczyły krzywdy, świat nie jest bezpiecznym miejscem i nawet bliskim nie można ufać, dlatego wykazują one większe napięcie i czujność w kontakcie i nawet na drobne przejawy negatywnych emocji ze strony dorosłych lub innych uczniów mogą odpowiadać jak na duże zagrożenie, na przykład nadmierną złością lub wycofaniem. Takie nastawienie względem kontaktów społecznych zapewniało tym dzieciom ochronę, jednak jest ono nieprzystosowane w codziennych warunkach braku zagrożenia lub umiarkowanego stresu (Purvis i in., 2015).

Nauczyciel jako bezpieczna baza

Trzecie ważne założenie teorii przywiązania dotyczy możliwości zmiany wewnętrznego wzorca bliskich relacji. Dzieci mogą posiadać wiele relacji przywiązaniowych różniących się jakością (Schaffer i Emmerson, 1964). Co więcej, wzorce przywiązaniowe, mimo że są stabilne w ciągu życia, mogą podlegać modyfikacji pod wpływem

znaczących dorosłych. Dzięki temu stały wychowawca ma szansę być wzorem konstruktywnych relacji mimo złych doświadczeń dziecka w domu rodzinnym. Karine Verschueren i Helma Koomen (2012) uważają, że relacja dziecka z nauczycielem, szczególnie na wcześniejszych etapach edukacji, nosi pewne cechy relacji przywiązaniowej. Nauczyciele mogą odgrywać rolę bezpiecznej bazy, a ich większa lub mniejsza wrażliwość skłania uczniów do stosowania odmiennych strategii przywiązaniowych. Gdy nauczyciel adekwatnie odpowiada na sygnalizowane przez dziecko potrzeby, uczeń częściej szuka bliskości w celu załagodzenia swoich negatywnych emocji. Z kolei mniejsza wrażliwość nauczyciela wpływa na stosowanie wtórnych strategii przywiązaniowych w postaci oporu i unikania. Umiejętne rozpoznawanie potrzeb uczniów i adekwatne na nie odpowiadanie jest tu traktowane jako podstawowy czynnik kształtujący jakość relacji z uczniami i wspierający ich pewność oraz autonomię w radzeniu sobie z wyzwaniami okresu szkolnego. Pozytywne interakcje z nauczycielem nie tylko deeskalują nadmierne napięcie dzieci, które doświadczyły traumy, ale gdy są długotrwałe, mogą stać się alternatywnym wzorem względem rodzinnych, które pozostają niezdrowe (Sroufe i in., 2006).

Zachowanie dziecka w praktyce jest wypadkową sytuacji oraz uwewnętrznionych wzorców relacyjnych dziecka, ale też i nauczyciela (Kennedy i Kennedy, 2004). Nauczyciel w sytuacji obciążenia uruchamia swoje własne, w znacznej mierze nieświadome, schematy, które pomagają mu odnaleźć się w danej sytuacji. Można przypuszczać, że nauczyciele z przywiązaniem unikowym, czyli mający potrzebę utrzymywania emocjonalnego dystansu od innych, prawdopodobnie wykazują mniejszą akceptację postaw uczniów, którzy potrzebują zbyt dużej pomocy lub nadzoru. Taką potrzebę wykazują dzieci posiadające przywiązanie odporne, a także zdeorganizowane. Można również przypuszczać, że nauczyciele z tej grupy rzadziej wspierają dzieci z unikającym wzorcem, które niechętnie zwracają się o pomoc. Nauczyciele z nadmiernie zaabsorbowanym (ambiwalentnym) stylem mają tendencję do nadmiernej kontroli i silnego okazywania emocji. Można oczekiwać, że zarówno unikający, jak i zaabsorbowani nauczyciele najlepiej współpracują z dziećmi o bezpiecznym stylu przywiązania. Jednocześnie ufny nauczyciel może rozpoznać w wycofaniu uczniów i zachowaniach odrzucających unikanie bliskości, a w zachowaniach opozycyjnych uczniów opornych i zdeorganizowanych dostrzeże frustrację potrzeby dostępności dorosłego.

Miejsce bezpiecznej relacji w systemie edukacji

W obliczu tego, jak częste są doświadczenia traumatyczne wśród dzieci i jak poważne konsekwencje mogą one mieć dla zdrowia psychicznego i funkcjonowania szkolnego, koniecznością jest uwzględnienie specjalnych potrzeb uczniów, którzy przeżyli

poważnie zagrażające sytuacje. Ponieważ bezpieczeństwo ze znaczącymi dorosłymi jest najważniejszym czynnikiem ochronnym przed jej negatywnymi skutkami, a jednocześnie trauma u dziecka najczęściej zachodzi w bliskich relacjach, teoria przywiązania wydaje się szczególnie pomocna dla przekształcania szkoły w system dostosowany do specjalnych potrzeb uczniów z historią przeżytej traumy. Teoria ta pomaga zrozumieć konsekwencje rozwojowe sytuacji zagrażających, a także pokazuje możliwości zwiększenia poczucia bezpieczeństwa w szkole.

Badania pokazują, że przywiązanie jest mediatorem między traumatycznymi wydarzeniami a ich skutkami w dzieciństwie, zatem posiadanie bezpiecznej relacji w szkole może stać się czynnikiem ochronnym u dzieci, które doświadczyły urazów psychicznych (Lowell i in., 2014). Dostępność bezpiecznej relacji ze znaczącymi dorosłymi można uznać za jeden z priorytetów pracy profilaktycznej i terapeutycznej w środowisku szkolnym. Stworzenie optymalnych warunków dla dzieci dotkniętych traumą wymaga od nauczycieli i wychowawców umiejętności podtrzymywania łączności emocjonalnej i poczucia bezpieczeństwa mimo często odrzucającej, konfrontacyjnej czy ambiwalentnej postawy ze strony dziecka (Cole i in., 2005). Kluczowa jest też przewidywalność nauczyciela oraz wrażliwość na jego potrzeby połączona z postawą troski.

Obciążenie psychiczne w pracy z dziećmi po traumie jest dużym wyzwaniem, dlatego potrzebne jest odpowiednie wsparcie dla nauczycieli w celu zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Nauczyciel potrzebuje wiedzy na temat traumy, by zrozumieć zachowania uczniów, którzy jej doświadczyli. Musi również posiadać zdolność rozpoznawania własnych automatycznych reakcji i wzorców relacyjnych aktywowanych w sytuacjach obciążenia. Niezbędne wydaje się też profesjonalne wsparcie w postaci superwizji, a także przyjazne i wspierające środowisko pracy, w tym możliwość podzielenia się własnymi trudnościami. Wyposażając nauczycieli i system szkolny w umiejętności wychodzenia naprzeciw potrzebom uczniów, którzy doświadczyli ekstremalnego zagrożenia, nie tylko minimalizuje się negatywne skutki trudności rozwojowych tychże dzieci, ale także dba o higienę psychiczną nauczycieli. Szkoła wrażliwa na traumę powinna wyposażać nauczyciela w wiedzę o traumie i odpowiednie kompetencje społeczne, ale też systemowo wspierać go w radzeniu sobie z bieżącymi trudnościami uczniów. Jednak przede wszystkim powinna tworzyć przyjazne i bezpieczne środowisko zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, w którym będzie miejsce na troskę o przeżywane przez nich emocje.

Bibliografia

- Avery, J.C., Morris, H., Galvin, E., Misso, M., Savaglio, M. i Skouteris, H. (2021). Systematic review of school-wide trauma-informed approaches. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(3), 381–397. <https://doi.org/10.1007/s40653-020-00321-1>

- Bailey, H.N., Moran, G. i Pederson, D.R. (2007). Childhood maltreatment, complex trauma symptoms, and unresolved attachment in an at-risk sample of adolescent mothers. *Attachment & Human Development*, 9(2), 139–161. <https://doi.org/10.1080/14616730701349721>
- Bick, J. i Nelson, C.A. (2016). Early adverse experiences and the developing brain. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 177–196. <https://doi.org/10.1038/npp.2015.252>
- Buchanan, G., Gewirtz, A.H., Lucke, C. i Wambach, M.R. (2020). The concept of childhood trauma in psychopathology: Definitions and historical perspectives. Childhood trauma in mental disorders: A comprehensive approach. W: G. Spalletta, D. Janiri, F. Piras i G. Sani (red.), *Childhood Trauma in Mental Disorders* (s. 9–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49414-8_2
- Cole, S., Greenwald O'Brien, J., Geron Gadd, M., Ristuccia, J., Luray Wallace, D. i Gregory, M. (2005). *Helping traumatized children learn*. Massachusetts Advocates for Children.
- Fang, Y., Luo, J., Boele, M., Windhorst, D., van Grieken, A. i Raat, H. (2022). Parent, child, and situational factors associated with parenting stress: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02027-1>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. i Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Routledge
- Hertel, R., Frausto, L. i Harrington, R. (2009). *The compassionate schools pilot project report*. Office of the Superintendent of Public Instruction.
- Holmes, J. (2014). *The search for the secure base: Attachment theory and psychotherapy*. Routledge.
- Howard, J. (2013). *Distressed or deliberately defiant? Managing challenging student behaviour due to trauma and disorganised attachment*. Australian Academic Press.
- Hunt, T.K., Slack, K.S. i Berger, L.M. (2017). Adverse childhood experiences and behavioral problems in middle childhood. *Child Abuse & Neglect*, 67, 391–402. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.005>
- Jezierski, K. (2019). Recenzja książki: Brian Schiff (2017), *A new narrative for psychology*. New York (US): Oxford University Press. *Psychologia Rozwojowa*, 24(1), 99–104.
- Kennedy, J.H. i Kennedy, C.E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41, 247–259. <https://doi.org/10.1002/pits.10153>
- Lewis, S.J., Arseneault, L., Caspi, A., Fisher, H.L., Matthews, T., Moffitt, T.E., Odgers, C.L., Stahl, D., Teng, J.Y. i Danese, A. (2019). The epidemiology of trauma and post-traumatic stress disorder in a representative cohort of young people in England and Wales. *The Lancet Psychiatry*, 6(3), 247–256. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30031-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30031-8)
- Lowell, A., Renk, K. i Adgate, A.H. (2014). The role of attachment in the relationship between child maltreatment and later emotional and behavioral functioning. *Child Abuse & Neglect*, 38(9), 1436–1449. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.02.006>
- Łosiak, W. (2023). Stres wojny i migracji – konsekwencje dla dzieci i młodzieży. *Intercultural Relations*, 7(13), 108–117. <https://doi.org/10.12797/RM.01.2023.13.07>
- Martin, K., Dobson, M., Fitzgerald, K., Ford, M., Lund, S., Egeberg, H., Walker, R., Milroy, H., Wheeler, K., Kasten-Lee, A., Bayly, L., Gazey, A., Falconer, S., Platell, M.

- i Berger, E. (2023). International Trauma-Informed Practice Principles for Schools (ITIPPS): Expert consensus of best-practice principles. *The Australian Educational Researcher*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00648-2>
- Portwood, S.G., Lawler, M.J. i Roberts, M.C. (2021). Science, practice, and policy related to adverse childhood experiences: Framing the conversation. *American Psychologist*, 76(2), 181–187. <https://doi.org/10.1037/amp0000809>
- Purvis, K.B., Milton, H.S., Harlow, J.G., Parris, S.R. i Cross, D.R. (2015). The importance of addressing complex trauma in schools: Implementing trust-based relational intervention in an elementary school. *ENGAGE: An International Journal on Research and Practices in School Engagement*, 1(2), 40–51.
- Rees, C. (2008). The influence of emotional neglect on development. *Paediatrics and Child Health*, 18(12), 527–534. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2008.09.003>
- Riggs, S.A. (2011). Childhood emotional abuse and the attachment system across the life cycle: What theory and research tell us. W: R. Reynome (red.) *The effect of childhood emotional maltreatment on later intimate relationships* (s. 5–51). Routledge.
- Rzeszutek, M., Dragan, M., Lis-Turlejska, M., Schier, K., Holas, P., Drabarek, K., Van Hoy, A., Pięta, M., Poncyliusz, C., Michałowska, M., Wdowczyk, G., Borowska, N. i Szumiał, S. (2023). Exposure to self-reported traumatic events and probable PTSD in a national sample of Poles: Why does Poland's PTSD prevalence differ from other national estimates? *PLoS ONE*, 18(7): e0287854. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287854>
- Schaffer, H.R. i Emerson, P.E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(3), 1–77. <https://doi.org/10.2307/1165727>
- Shonkoff, J.P., Garner, A.S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, and Section on Developmental and Behavioral Pediatrics, Siegel, B.S., Dobbins, M.I., Earls, M.F., Garner, A.S., McGuinn, L., Pascoe, J. i Wood, D.L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E.A. i Collins, W.A. (2006). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Press.
- Steele, H. (2003). Unrelenting catastrophic trauma within the family: When every secure base is abusive. *Attachment & Human Development*, 5(4), 353–366. <https://doi.org/10.1080/14616730310001633438>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. https://ncsacw.acf.hhs.gov/userfiles/files/SAMHSA_Trauma.pdf
- Thomas, M.S., Crosby, S. i Vanderhaar, J. (2019). Trauma-Informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Research in Education*, 43(1), 422–452. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821123>
- Vang, M.L., Elklit, A., Simonsen, S., Austin, S.F. i Møller, S.B. (2023). Trauma exposure and diagnostic and *Statistical manual of mental disorders (fifth edition)* posttraumatic

- stress disorder among Danish adults: Implications of narrow and broad operationalizations of criterion A. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/tra0001589>
- Verschueren, K., Koomen, H.M.Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>