

# P R A C E P S Y C H O L O G I C Z N E

MARZANNA FARNICKA

Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Psychologii

## PSYCHOSPOŁECZNE UWARUNKOWANIA ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH WE WCZESNEJ ADOLESCENCJI

**Streszczenie:** Artykuł dotyczy uwarunkowań podejmowania roli sprawcy w kontaktach interpersonalnych w okresie wczesnej adolescencji. Badania oparto na koncepcji społecznego uczenia się, dlatego też sposób funkcjonowania w relacjach społecznych traktowano jako efekt interakcji czynników biopsychospołecznych. Uwarunkowań wzbudzania roli sprawcy poszukiwano we wzajemnych relacjach czynników, takich jak: przywiązanie, agresywność, odporność psychiczna i przeżywane emocje. Grupę badaną stanowiło 399 nastolatków w wieku między 12. a 15. rokiem życia. Badania miały charakter podłużny. Przeprowadzono dwa pomiary. Pierwszy na początku roku szkolnego (wrzesień 2015), a drugi na jego końcu (czerwiec 2016). W postępowaniu badawczym wykorzystano następujące kwestionariusze: BPAQ (Buss, Perry,

1992), CD – RISC (Connor, Davidson, 2003), IPPA (Armsden, Greenberg, 1987), SUPSO (Mikšik, 2004) oraz Mini-DIA (Österman, Björkqvist, 2008). Uzyskane rezultaty wskazują na znaczenie wcześniejszych doświadczeń, agresywności oraz przeżywanych stanów emocjonalnych dla aktywacji zachowań agresywnych. Wśród dziewcząt istotnym czynnikiem ochronnym okazała się odporność psychiczna. Natomiast w grupie chłopców wykazano znaczenie przywiązania. Wyniki badań skłaniają do refleksji nad budowaną ofertą programów profilaktycznych i korekcyjnych dla nastolatków przejawiających zachowania agresywne.

**Słowa kluczowe:** agresor, agresywność, obraz siebie, regulacja emocji, przywiązanie, relacje interpersonalne.

### WPROWADZENIE

W okresie adolescencji jedną z najważniejszych płaszczyzn funkcjonowania jednostki jest świat społeczny. W koncepcji zadań rozwojowych doświadczenia wynoszone z podejmowania zadań w tym aspekcie prowadzić mają nie tylko do nabycia kompetencji, lecz także poczucia satysfakcji w funkcjonowaniu psychospołecznym (Brzezińska, 2000a, 2000b; Brzezińska, Ziółkowska, Appelt, 2016; Havighurst, 1981; Oleszkowicz, Senejko, 2013). Jednakże normatywne procesy rozwoju zachodzące w okresie wczesnej adolescencji powodują zmiany, których konsekwencjami mogą być: czasowy spadek kontroli zachowania, problemy z samoregulacją, nasilone procesy tożsamościowe i odczuwanie nowych potrzeb. Ponadto rozbicie dotychczasowych schematów wiedzy na swój temat może sprzyjać czasowemu brakowi pewności siebie. Poczucie to można

kompensować poprzez zachowania radykalne, wyzywające, unikające lub konformistyczne (Obuchowska, 2012). W przypadku każdego z tych wyborów mogą pojawiać się zachowania agresywne stosowane jako utrwalona strategia zaradcza, nowa forma wyrazu lub przejęte od innych zachowanie czy styl funkcjonowania.

Pomimo wielu doniesień o rozwojowej naturze przemian form agresji ze względu na konsekwencje społeczne i psychologiczne stanowią one istotny element w diagnozie funkcjonowania nastolatków. Podejmowanie zachowań agresywnych można traktować jako czynnik ryzyka, ponieważ jest przejawem rozwojowej trajektorii radzenia sobie m.in.: z pobudzeniem emocjonalnym i rozładowywaniem napięcia, ze stanem frustracji potrzeby bezpieczeństwa i akceptacji (Katra, 2016). Także wnioski z badań nad mechanizmem eksternalizacji i internalizacji emocji wskazują, że może być on kluczowy dla powstawania zaburzeń kontroli emocji przejawiających się pod postacią zachowań agresywnych (Laird i in., 2001).

Należy wspomnieć, że obecnie w literaturze dotyczącej agresji w relacjach interpersonalnych wskazuje się na wątek bezradności i trudności komunikacyjnych. Badania Hanneke Polman wraz zespołem (2007) wykazały, że proaktywna agresja podczas całego okresu dojrzewania może być predyktorem późniejszych problemów z zachowaniem. W tym świetle zachowania agresywne są oceniane jako poważne, ryzykowne zachowania zdrowotne, które często współwystępują z innymi zachowaniami problemowymi.

Funkcjonowanie w roli sprawcy może wskazywać także na problem związany z wyborem adekwatnych strategii radzenia sobie z zadaniami rozwojowymi. Konsekwencje społeczne i psychologiczne tych zachowań mogą bowiem wtórnie powodować kolejne problemy natury psychicznej (poczucie odrzucenia, samotności) czy społecznej (odrzucenie, izolacja), które utrudniają realizację kolejnych zadań (Brzezińska, 2000b; Havighurst, 1981).

Ponadto ewaluacja własnego doświadczenia jako sprawcy w relacjach społecznych wiąże się z tworzeniem się nie tylko określonych strategii komunikacyjnych, lecz także określonych schematów wiedzy o sobie. Procesowi temu może towarzyszyć poczucie bezradności, lęk czy poczucie niekompetencji lub złości. Częste doświadczanie roli sprawcy może utrwalać określone wzorce radzenia sobie, co może sprzyjać kształtowaniu się zniekształconego obrazu siebie. Gdy obraz ten ulegnie utrwaleniu, staje się on częścią dotychczasowego obrazu siebie i wtórnie jest związany z gotowością do interpretacji przyszłych zdarzeń jako zagrażających lub wrogich (Baumaister i in., 2006; Obuchowska, 2004, 2012). Dlatego też znajomość czynników związanych z utrzymywaniem się obrazu siebie jako sprawcy może umożliwić oddziaływania mające na celu hamowanie niepożądanych zachowań oraz optymalizowanie i wspieranie rozwoju młodzieży.

## UWARUNKOWANIA ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH W RELACJACH INTERPERSONALNYCH

W ujęciu psychologii społecznej przyjmuje się, że agresja to zachowanie, którego celem jest świadome i celowe wyrządzenie krzywdy, szkody lub przykrości drugiej osobie lub sobie (Buss, 1961; Krahe, 2013). Wiele modeli powstawania i utrzymywania się zachowań agresywnych wskazuje, że istotnymi czynnikami ryzyka występowania agresji są temperament i inne zmienne osobowościowe, takie jak agresywność, wpływające na samoregulację i reaktywność emocjonalną (np. Anderson, Bushman, 2002; Bandura, 1983, Österman, Björkqvist, 2008). Ponadto uznaje się, że dzieci mogą uczyć się za-

chowań agresywnych i niewłaściwych reakcji będących odpowiedzią na stres od swoich opiekunów (Senator, 2010). Pozabezpieczne przywiązanie ukształtowane w bezpośredniej relacji z bliskim opiekunem może prowadzić do spostrzegania innych jako wrogich i niegodnych zaufania (Bowlby, 1973). Inne badania dowodzą, że bliskie wzajemne relacje między rodzicami a dorastającymi dziećmi w istotny sposób pośredniczą w radzeniu sobie adolescenta z różnymi problemami, takimi jak radzenie sobie ze stresem czy umiejętność utrzymania własnej niezależności w relacjach z rówieśnikami (Eisenberg i in., 2005).

Ponadto należy pamiętać, że stany emocjonalne, które nastolatek przeżywa w związku z funkcjonowaniem w roli ucznia i podejmowanej aktywności w warunkach szkolnych, z czasem mogą przekształcać się w poczucie uogólnionego stosunku do zadań i obowiązków, oraz zniekształcać samowiedzę na temat własnych możliwości szkolnych (Bee, 2004). Badania Helen Ybrant (2008) wskazały, że problemy takie jak podwyższony poziom lęku i smutku (depresyjności) były predyktorami występowania zachowań agresywnych i zachowań przestępczych. Znaczenie emocji dla występowania agresji badały także Erica B. Slotter i Eli J. Finkel (2009, 2011). Uzyskane przez nie rezultaty wyjaśniły, że podwyższony sytuacyjnie poziom lęku sprzyjał błędom w ocenie sytuacji i częściej była ona rozpoznawana w kategoriach zagrożenia lub prowokacji. Zatem można wskazać, że sytuacyjne reakcje niepokoju mogą być traktowane jako czynnik ryzyka wystąpienia zachowań agresywnych.

Peter Smith (2011) na podstawie przeprowadzonej metaanalizy wskazał, że w rolę sprawcy wchodzi częściej młodzież o wyższym niż przeciętny poziomie lęku i smutku oraz niższym poziomie samooceny. Do podobnych wniosków doszła Danuta Borecka-Biernat (2016) na podstawie wyników swoich badań przeprowadzonych w grupie gimnazjalistów. Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego stwierdziła, że na wybór agresywnej strategii radzenia sobie adolescentów w sytuacji konfliktu społecznego ma wpływ przede wszystkim gniew, rozumiany jako stan emocjonalny odczuwany w związku z konfliktem oraz wyuczona dyspozycja do reagowania nim (gniewem). Ponadto odnotowała istotne dodatnie związki między strategią agresywnego radzenia sobie chłopców a lękiem jako aktualnym stanem emocjonalnym (Borecka-Biernat, 2014, 2016).

Badacze uwarunkowań rozwoju wskazują, że w kontekście społeczno-kulturowym mają swoje źródła normy społeczne, schematy kulturowe płci, a także zadania i oczekiwania rozwojowe, które są istotne dla funkcjonowania jednostek (Arnett, 2015). Obowiązujące w danym kraju system i ścieżka kształcenia oraz jej cele i klimat przyczyniają się do kształtowania specyficznych doświadczeń społecznych nastolatka (Bandura, 1977; Bussey, Bandura, 1999). Także w kontekście społecznym ukryte są odmienne ścieżki socjalizacji dziewcząt i chłopców (Ary i in., 1999; Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992; Olewus, 1979). W tym rozumieniu wzory funkcjonowania społecznego są związane nie tylko z umiejętnościami i wymaganiami stawianym nastolatkom, lecz także dotyczą procesów kontroli emocjonalnej i zachowań oraz łączą się z charakterystycznymi wzorcami akceptowanych schematów postępowania (Österman i in., 1994).

Jamie M. Ostrov i Stephanie Godleski (2010) zaproponowali model zmiennych wyjaśniających rolę płci jako moderatora w powstawaniu zachowań agresywnych (*Gender-linked Model of Aggression Subtypes*). Aktualne rezultaty badań nad podejmowaniem zachowań agresywnych są niejednoznaczne. Kaj Björkqvist, Kirsti M.J. Lagerspetz i Ari Kaukiainen (1992) oraz Dan Olewus (1979) wskazywali na odmien-

ne formy i częstotliwość prezentowanych zachowań agresywnych wśród dziewcząt i chłopców. Zgodnie z ich badaniami dziewczęta częściej stosują społeczne i psychologiczne formy agresji, a chłopcy werbalne i fizyczne. W polskiej literaturze można znaleźć doniesienia świadczące o obserwowanym w ostatnich latach (2000–2016) wzroście częstotliwości przejawianych zachowań agresywnych we wszystkich formach wśród dziewcząt (Borecka-Biernat, 2014; Farnicka, Liberska, Niewiedział, 2016). Natomiast inni badacze nie odnotowują specyficznych różnic między płciami w tym aspekcie (Fung i in., 2018).

Wszystkie te doniesienia zasługują na pogłębioną refleksję, dotyczą one bowiem konsekwencji zachodzących zmian szerokiego kontekstu kulturowo-społecznego na rozwój i funkcjonowanie młodzieży (Archer, 2004).

W tym momencie należy wspomnieć o licznych niewymienionych dotąd czynnikach sprzyjających podejmowaniu zachowań agresywnych, którymi są m.in.: poziom kompetencji społecznych, postawy rodzicielskie, wzorce zachowań rodzicielskich w sytuacji konfliktu, wcześniejsze doświadczanie przemocy czy kulturowa akceptacja zachowań agresywnych (Libiszowska-Żółtkowska, 2008; Poraj, 2002; Pufal-Struzik, 2007; Ramirez, Alvarado, Santisteban, 2016).

## TEORETYCZNY MODEL BADAŃ WŁASNYCH

Modelu wyjaśniającego podejmowanie i utrzymywanie się roli sprawcy w relacjach interpersonalnych poszukiwano w ujęciach społecznego uczenia się i w ich poznawczo-integracyjnych rozwinięciach. Jako bazowy przyjęto ogólny model agresji (GAM) Craiga Andersona i Brada Bushmana (2002). Twórcy modelu GAM podkreślają znaczenie zawartych w strukturach doświadczenia skryptów zachowania, w szczególności takich, w które wpisane są gniew i złość dla regulacji zachowań agresywnych. Ponadto zwraca się uwagę na znaczenie czynników tkwiących w sytuacji (zagrożenie, prowokacja, pominięcie czy wyzwanie) i uwarunkowaniach intrapersonalnych (reaktywność, funkcjonowanie kontroli i procesów regulacyjnych). Ponadto przyjmuje się, że liczne sprzężenia zwrotne związane z procesami ewaluacji konsekwencji podjętych działań wpływają wtórnie na utrwalanie lub wygaszanie określonych sposobów reagowania w przyszłości (Anderson, Bushman, 2002; Slotter, Finkel, 2011).

Problematyka utrwalania się i funkcji zachowań agresywnych w kontaktach interpersonalnych została rozwinięta w koncepcji interakcjonizmu społecznego działań przymuszających (Tedeschi, Felson, 1994). Autorzy tego podejścia zastąpili pojęcie agresji terminem „działania przymuszającego” (*coercive*). Termin ten uznano za bardziej adekwatny, ponieważ jest mniej nacechowany wartościami i pozostaje związany z funkcją tych zachowań. Stosowanie strategii przymusu umożliwiają bowiem jednostce: uzyskanie kontroli nad zachowaniem innych osób, przywrócenie ładu i porządku (sprawiedliwości) lub potwierdzenie i ochronę własnej pozycji lub tożsamości. Z tej perspektywy zachowanie agresywne (lub „przymus”) nie zawsze prowadzi do pogorszenia funkcjonowania społecznego i często nie jest oceniane negatywnie. Działania przymuszające są traktowane jako rezultat decyzji o wyborze najbardziej użytecznych strategii postępowania wobec innej osoby (będącej obiektem planowanego wpływu). Można przyjąć zatem, że mechanizm powstawania takiego zachowania zachodzi w trzech etapach. Pierwszym jest dokonanie przez jednostkę oceny sytuacji i odrzucenie strategii nieprzymuszających. W drugim sprawca podejmuje decyzję o zastosowa-

niu wpływu przymuszającego i wybiera adekwatną formę oddziaływania spośród dostępnych (np. atak fizyczny na osobę lub jej mienie, strategie komunikacyjne, wybór działania symbolicznego lub wykorzystanie zaplecza społecznego). Natomiast trzeci etap dotyczy procesu utrwalania strategii, który zachodzi w wyniku dokonanej ewaluacji zachowania. Czynnikiem za to odpowiedzialnym jest pozytywna ewaluacja lub pozytywne skutki dla jednostki lub grupy w określonej sytuacji. Ze względu na konsekwencje zachowania przymuszające, mające znamiona agresji instrumentalnej, niezrządco bywają analizowane w kontekście takich zjawisk, jak: prospołeczność, skuteczność społeczna, asertywność (Aronson, Wilson, Akert, 1997).

Do modelu badań wprowadzono kategorię doświadczenia oraz pojęcie roli, które zostały wyjaśnione w dalszej części tekstu.

Kategoria doświadczenia łączy aspekty poznawczy, afektywny i wartościujący (Tyszkowa, 1986). Zaliczamy do niego nie tylko osobiste przeżycia, lecz także wszystko to, co jest zgodne z przyswojonym (poprzez aktywność własną) standardem i systemem wzorców kultury. Zgodnie z ujęciem rozwoju przez Marię Tyszkową (1986, s. 8) „rozwój psychiczny jednostki to strukturacja i restrukturyzacja doświadczenia...”.

W związku z tym, że w okresie adolescencji istotnym jest społeczny aspekt rozwoju w modelu badawczym zwrócono uwagę na ten aspekt funkcjonowania nastolatków. To w kontekście społecznym jednostka zbiera doświadczenie, które staje się potem istotnym punktem odniesienia dla posiadanych struktur samowiedzy oraz ich ewaluacji. Z tego powodu te doświadczenia przekładają się potem na budowanie obrazu siebie i podejmowane strategie postępowania, które mają zapewnić nastolatkowi satysfakcjonujące relacje z innymi oraz realizację własnych potrzeb. Konsekwentnie zatem sposób spostrzegania własnej osoby i związków z innymi wpływają na sposób funkcjonowania jednostki, a przekonania na temat siebie, swoich możliwości, wpływają na dokonywane wybory (Gurycka, Tarnowski, Neff, 1998).

W tym momencie można wskazać, że w niektórych sytuacjach społecznych jednostka przejawia stały system myślenia oraz postępowania, które można nazwać podjęciem roli. W tym rozumieniu „rola” wyznacza uaktywnienie pewnego sposobu zachowania, które może być związane z rozpoznaniem systemem oczekiwań i wzorców postępowania w danej grupie (Gasiul, 1992; Lewicka, 1993; Wojciszke, 2011).

Definiując rolę sprawcy, za kluczowe przyjęto jej proaktywny charakter, czyli stosowanie takich zachowań, jak: agresja fizyczna (bicie, popychanie), psychiczna (plotkowanie, wykluczanie kogoś) oraz werbalna (krzyczenie, wyzywanie). Ze względu jednak na to, że z założenia badania miały mieć charakter populacyjny, uznano, że do badania tych struktur właściwy będzie wybór metod samoopisowych. Metody samoopisowe można potraktować jako bodziec uruchamiający nie tylko obrony psychiczne, strategie radzenia sobie i regulacji emocji, lecz także dający dostęp do struktur samowiedzy adolescenta.

W modelu badawczym rolę sprawcy traktowano jako elementy wiedzy o sobie i retrospektywną ewaluację swojego zachowania, które z „tymczasowego” może się utrwalić w miarę stałe. Już samo postrzeganie swojego funkcjonowania w kategoriach sprawcy i jego utrzymywanie się można traktować jako przejaw zachodzących zmian. Klasycznie mówi się wtedy o zmianach na poziomie społecznym (funkcjonowanie w rolach, zauważa się ich sztywność i nieadekwatność) oraz na poziomie interpersonalnym (zmiany w zakresie samowiedzy, habituacja i desensytyzacja agresora na przejawy cierpienia ofiary, osłabienie kontroli nad własnym zachowaniem; Danfort, Boyle, 2006).

Peter Smith (2011) analizował uwarunkowania podejmowania roli agresora i ofiary przedstawiane we współczesnych metaanalizach. Wszystkie przywoływane przez niego badania, które były przeprowadzone wśród adolescentów, wskazywały, że statystycznie w rolę sprawcy częściej wchodzi młodzież o wyższym niż przeciętny poziomie lęku i smutku, niższym poziomie samooceny, podniesionym poziomie gniewu i aktywności temperamentalnej oraz z poznawczą gotowością do atrybucji zachowań innych ludzi jako wrogich. Na bazie tych doniesień w modelu badawczym uwzględniono związki między agresywnością, odpornością psychiczną, przywiązaniem, przeżywanymi stanami emocjonalnymi a doświadczaniem roli sprawcy.

Ponadto jako bazowe założenia przyjęto propozycję Jamiego Ostrova i Stephanie Godleski (2010; *Gender-linked Model of Aggression Subtypes*, GLMAS) wskazującą, że należy poszukiwać innych wzorów uwarunkowań powstawania zachowań agresywnych wśród dziewcząt i chłopców.

Agresywność traktowano jako specyficzną cechę osobowości, która sprzyja zachowaniom niekontrolowanym, agresywnym i tendencji do eksternalizacji problemów (Buss, 1961). W celu uniknięcia wieloznaczności przyjęto, że pojęcie „agresywność” dotyczy gotowości jednostki do przeżywania wrogości, złości i/lub drażliwości w różnych sytuacjach społecznych, także takich, w których nie zawsze jest to uzasadnione. W modelu badawczym uznano, że agresywność kształtuje się w określonych warunkach, czyli jest wypadkową uwarunkowań temperamentalnych oraz specyficznych procesów poznawczych i emocjonalnych, przejawiających się pod postacią atrybucji wrogości, jak również ujawnianiu zachowań naruszających granice społeczne w celu rozładowania złości. Na tej podstawie przyjęto założenie, że wysoki poziom tej cechy może stanowić predyktor występowania zachowań problemowych i częstszego podejmowania roli sprawcy.

W przyjętym modelu badawczym odporność psychiczną traktowano jako cechę istotną dla dobrego funkcjonowania w codziennym życiu w okresie rozwojowym, jakim jest naturalny kryzys adolescencji. W nurcie badań resiliencie rozróżnia się dwa nurty ujmowania tego zjawiska. W klasycznym ujęciu odporność (*resilience*) powstaje jako wynik procesów radzenia sobie w sytuacji wystąpienia czynników ryzyka, w nurcie drugim (zwanym *resiliency*) – jest cechą jednostki, rozwijającą się w biegu życia, i dlatego zakłada się jej pozytywny związek z innymi regulatorami zachowania, w tym z poczuciem samoskuteczności (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2012). W modelu badawczym przyjęto za Kathryn Connor i Jonathanem Davidsonem (2003), że odporność psychiczna powstaje na bazie określonych uwarunkowań biopsychologicznych i charakteryzuje specyficzny sposób reagowania, który utrwalając się staje się mechanizmem kontroli pobudzenia i podejmowanych działań zaradczych w trudnych sytuacjach, a także zwiększa tolerancję negatywnych emocji i niepowodzeń. W tym ujęciu odporność wiąże się ze zdolnością jednostki do dostosowywania poziomu kontroli do własnych możliwości i doświadczanych sytuacji, pomimo odczuwanego poziomu pobudzenia (np. agresywności). Przyjmuje się, że osoba o wysokim poziomie odporności przejawia optymalny poziom mobilizacji dostosowany do podejmowanych działań (Luthar, 2003; Masten, Best, Garmezy, 1990; Masten, Powell, 2003).

Wyniki wielu badań pozwalają wnioskować, że zachowania opiekunów w pierwszych miesiącach życia dziecka stanowią podwaliny umiejętności społecznych jednostki w kontekście rozwoju zachowań agresywnych. W tym znaczeniu dyspozycyjna i intrapersonalna charakterystyka nastolatka, zwana przywiązaniem, staje się podsta-

wą do rozwoju i kształtowania kompetencji emocjonalnych i społecznych jednostki. W koncepcji Johna Bowlby'ego (1980, 1988) pozabezpieczone przywiązanie ukształtowane w bezpośredniej relacji z bliskim opiekunem może prowadzić do spostrzegania innych jako wrogich i niegodnych zaufania, co się może wiązać z przejawianą agresywnością. Natomiast relacje oparte na zrozumieniu potrzeb i wsparciu ich realizacji powodują wzrost poczucia bezpieczeństwa, co sprzyja harmonijnemu rozwojowi. Badania nad znaczeniem jakości przywiązania do rodziców dla samopoczucia i dobrostanu nastolatków wskazują, że im jest ono silniejsze i bardziej oparte na zaufaniu i akceptacji, tym samopoczucie młodzieży jest lepsze (Greenberg, Siegel, Leitch, 1983; Raja, McGee, Stanton, 1992; Senator, 2010).

W ujęciu rozwojowym stany emocjonalne, które nastolatek przeżywa w związku z podejmowaną aktywnością, z czasem mogą wpływać na stosunek do wykonywanych zadań i obowiązków oraz na struktury samowiedzy na temat swoich możliwości, np. szkolnych (Bee, 2004). Jednocześnie należy uwzględnić model akcentujący udział napięcia emocjonalnego i procesów poznawczych we wzbudzeniu gniewu i uruchomieniu zachowania agresywnego czy problemowego (Eisenberg i in., 2005). W modelu badawczym skupiono się na lęku i smutku jako czasowych reakcjach (stanach) emocjonalnych modulujących procesy aktywacji lub pobudzenie autonomicznego układu nerwowego (Steinberg, 2008).

## PROBLEM I HIPOTEZA BADAWCZA

Celem prezentowanych badań była identyfikacja relacji między psychospołecznymi uwarunkowaniami podejmowania roli sprawcy jako strategii funkcjonowania w relacjach interpersonalnych wśród dziewcząt i chłopców w okresie wczesnej adolescencji. W podjętym postępowaniu główny problem dotyczył siły i kierunku związków między wybranymi uwarunkowaniami a funkcjonowaniem w roli sprawcy. Uwarunkowań podejmowanej strategii funkcjonowania poszukiwano wśród zmiennych intrapersonalnych, takich jak: agresywność, odporność psychiczna, przywiązanie oraz odczuwane stany emocjonalne.

Na podstawie literatury można przedstawić szczegółowe problemy badawcze. Zgodnie z modelem J. Ostrova i S. Godleski (2010) przyjmuje się, że możliwe jest wyróżnienie dwóch specyficznych dla dziewcząt i chłopców modeli uwarunkowań zachowań agresywnych. Oczekuje się, że agresywność jest związana pozytywnie z podejmowaniem roli sprawcy. Ponadto przyjmuje się, że odporność psychiczna i przywiązanie będą pełniły funkcję ochronną, która będzie w negatywnym związku z podejmowanymi zachowaniami sprawcy oraz agresywnością i przeżywanymi emocjami (Luthar, 2003; Masten, Best, Garmezy, 1990; Masten, Powell, 2003).

W celu zobrazowania zachodzących interakcji między zmiennymi badanie przeprowadzono w planie podłużnym (na początku roku szkolnego i na jego końcu). Postawiono następującą główną hipotezę badawczą:

H1 Istnieją związki między wybranymi uwarunkowaniami funkcjonowania dziewcząt i chłopców w okresie adolescencji a utrzymującą się w czasie rolą sprawcy.

## METODA

### Osoby badane

W badaniu wzięli udział uczniowie z dziewięciu gimnazjów z miast o dużej<sup>1)</sup>, średniej<sup>2)</sup> i małej liczbie mieszkańców<sup>3)</sup>. Byli to pierwszoklasiści, którzy właśnie rozpoczęli naukę w nowej szkole. Ze względu na badania w planie podłużnym liczba badanych zmieniała się z badania na badanie z 430 w pierwszym pomiarze do 399 w drugim pomiarze. W poszczególnych grupach w pierwszym pomiarze było 217 (51%) dziewcząt i 213 (49%) chłopców, a w drugim 195 (49%) dziewcząt i 204 (51%) chłopców w wieku między 12. a 15. rokiem życia. W celu umożliwienia porównań do analiz wykorzystano tylko dane osób, które były obecne w czasie obu pomiarów.

### Narzędzia

W badaniu wykorzystano dwa rodzaje zmiennych: dane socjodemograficzne (wiek, płeć) oraz dane typu osobowościowego. Wskaźnikami zmiennych socjodemograficznych były informacje udzielone przez osobę badaną i nauczyciela. W zakresie pozostałych zmiennych – wartości liczbowe uzyskane w wyniku pomiaru każdej ze zmiennych stosownym narzędziem. Wszystkie użyte narzędzia mają swoją instrukcję oraz klucz do obliczania wyników.

Do oceny przywiązania wykorzystano skale Inwentarza przywiązania do rodziców i rówieśników (Inventory of Parent and Peer Attachment, IPPA, Armsden, Greenberg, 1987). Teoretyczne ramy IPPA stanowi teoria przywiązania. Oceniane są trzy szerokie wymiary przywiązania: poziom wzajemnego zaufania, jakość komunikacji oraz zakres gniewu i alienacji. Każda skala zawiera 25 pytań kodowanych na pięciostopniowej skali Likerta. Uzyskane wyniki mieszczą się w przedziale 25–100 punktów, w tym dla podskali: zaufanie 10–50, dla podskali komunikacja 9–45, a dla podskali alienacja 6–30. Współczynniki rzetelności ( $\alpha$  Cronbacha) dla wszystkich podskal wynosiły ponad 0,85. W badanej próbie wskaźniki rzetelności były podobne.

Agresywność wraz z jej poznawczo-emocjonalnymi komponentami mierzono samoopisowym Kwestionariuszem do badania agresji (The Buss–Perry Aggression Questionnaire, BPAQ, Buss, Perry, 1992). Kwestionariusz w wykorzystanej wersji umożliwia ocenę nasilenia czterech wymiarów agresji: agresji fizycznej i werbalnej (traktowane jako behawioralny komponent zachowania), wrogości traktowanej jako tendencja kognitywna służąca do rozpoznawania atrybucji zachowań innych osób, oraz złości jako wskaźnika emocjonalno-ewaluatywnego. Teoretyczne ograniczenia tej skali dotyczą retrospektywnego sposobu oceny własnego zachowania i pobudzenia. Jednakże liczne badania wskazują na wysoki stopień rzetelności w odniesieniu do osób o bardzo wysokim poziomie agresywności, a także wysoki poziom wewnętrznej spójności (Webster i in., 2014). Narzędzie BPAQ składa się z 29 pytań ocenianych na pięciostopniowej skali Likerta od „bardzo do mnie nie pasuje” do „bardzo do mnie pasuje”. Maksymalny wynik charakteryzujący agresywność danej osoby to 145 punktów. Rzetelność tego kwestionariusza mierzona  $\alpha$  Cronbacha

1) Powyżej 500 tys. mieszkańców.

2) Między 100 a 500 tys. mieszkańców.

3) Poniżej 100 tys. mieszkańców.



w różnych badaniach wynosi między: 0,89 a 0,93 (cała skala, Rytel, 2017). W badaniach własnych uzyskano podobne wskaźniki rzetelności.

Do badania odporności psychicznej wykorzystano Skalę odporności psychicznej Connor-Davidsona (The Connor-Davidson Resilience Scale, CD-RISC; Connor, Davidson, 2003). Autorzy narzędzia wskazują, że należy założyć, iż w badaniach odporność psychiczna może występować jako cecha latentna lub mechanizm regulacyjny (Connor, Davidson, 2003). Skala odporności Connor-Davidsona składa się z 10 pytań, ocenianych na pięciostopniowej skali Likerta od „zupełnie nieprawdziwe” do „całkowicie prawdziwe”. Całkowity możliwy do uzyskania wynik w całej skali wynosi od zera do 40. Całkowita rzetelność testu wskazywana przez autorów wynosi 0,82 i jest mierzona miarą  $\alpha$  Cronbacha (Connor, Davidson, 2003). W badaniach własnych uzyskano wskaźnik rzetelności  $\alpha$  Cronbacha zbliżony do oryginalnych ( $\alpha$  cała skala 0,78).

Do badania stanów emocjonalnych wykorzystano Kwestionariusz SUPSO (Subjektivní prožitky a stavy, Mikšik, 2004). Celem narzędzia jest badanie aktualnego stanu emocjonalnego i jego zmian u osób zdrowych powyżej 12. roku życia. Kwestionariusz składa się z przymiotników, które w wyniku analizy czynnikowej zostały wybrane jako dobrze opisujące określone stany psychiczne. Zdaniem autora badanie kwestionariuszem SUPSO ujawnia sposób funkcjonowania jednostki na dymensji między komfortem (*wellbeing*) a dyskomfortem oraz pozwala opisać i zmierzyć aktualny stan emocjonalny badanych osób na wymiarach: aktywności, impulsywności, poczucia smutku i wyczerpania oraz niepokoju i oczekiwań lękowych (Mikšik, 2004, 2007). W badaniach wykorzystano dwie skale: smutku i wyczerpania oraz niepokoju i oczekiwań lękowych. Każda z nich zawiera osiem itemów. Badany, na pięciostopniowej skali Likerta (od nigdy do prawie zawsze), określa swoje uczucia i nastroje. Adaptacje narzędzia rozpoczęto w Polsce w ramach projektu *How to help children from ethnic minorities in V4 country*, w Polsce, Czechach i na Węgrzech w latach 2014–2015<sup>4</sup>). Wskaźniki rzetelności w polskiej adaptacji testu wynoszą  $\alpha$  Cronbacha = 0,79, co jest zbliżone do oryginalnych miar rzetelności ( $\alpha$  Cronbacha = 0,82).

Pełnione role w relacjach interpersonalnych mierzono Kwestionariuszem Mini-DIA (Mini Direct and Indirect Aggression Inventory, Österman, Björkqvist, 2008). Narzędzie Mini-DIA składa się z sześciu pytań, które odzwierciedlają percepcję własnego zachowania w relacjach interpersonalnych na wymiarach sprawcy lub ofiary przemocy w różnych jej przejawach (fizycznej, werbalnej i psychicznej). Respondenci oceniają swoje doświadczenie z ostatnich tygodni na pięciostopniowej skali, począwszy od „nigdy” do „bardzo często”. Przykładowe pytanie brzmi: „Jak często w ostatnim czasie byłeś sprawcą agresji fizycznej, czyli kopnąłeś kogoś, uderzyłeś lub popchnąłeś?”. Autorzy donoszą, że w badaniach walidacyjnych uzyskiwano zadowalające wskaźniki rzetelności ( $\alpha$  Cronbacha między 0,74 a 0,85, Österman i in., 1994; Pratt, 2006). W przeprowadzonym badaniu  $\alpha$  Cronbacha wynosiła = 0,72.

### Procedura

Procedura doboru do grupy badanej miała charakter celowy i warstwowy. Kontakto-  
wano się z wszystkimi gimnazjami w województwach lubuskim, wielkopolskim, dolnośląskim i zachodniopomorskim. Ze szkół, w których dyrektorzy wyrazili zgody na udział w badaniu, losowano klasy pierwsze objęte badaniem. Następnie przystąpio-

<sup>4</sup>) Funder: Visegrad Fund, Grant ID: 14010116.

no do uzyskiwania zgód rodziców. Badania przeprowadzono dwukrotnie. Pierwszy pomiar miejsce odbył się na początku roku szkolnego (wrzesień–październik 2015) wśród uczniów pierwszej klasy gimnazjum, a pomiar drugi pod koniec roku szkolnego (maj–czerwiec 2016). Badania przeprowadzono w modelu korelacyjnym.

## WYNIKI

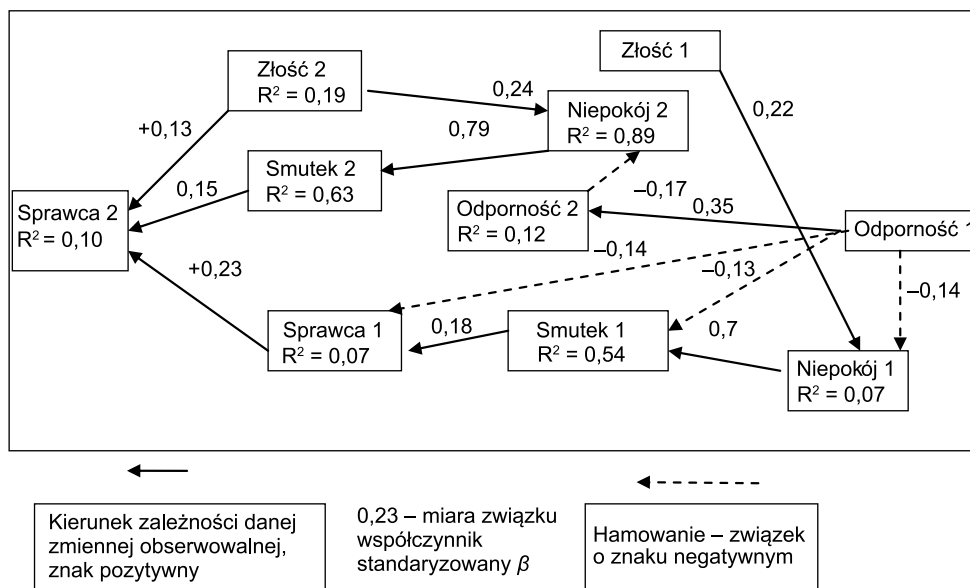
W celu odpowiedzi na postawiane pytanie badawcze dotyczące siły związków między wybranymi uwarunkowaniami funkcjonowania w roli sprawcy dziewcząt i chłopców w okresie adolescencji przeprowadzono analizy statystyczne z wykorzystaniem programu SPSS Amos 24. Uzyskano dwa modele ścieżkowe<sup>5)</sup> ze zmiennymi obserwowalnymi oraz zależnościami pośrednimi obrazujące uwarunkowania zachowań sprawcy wśród dziewcząt i chłopców. Testy dopasowania, które najczęściej (używane są do oceny dopuszczalności modeli teoretycznych przedstawiono w tab. 2 i 3 razem z wartościami poszczególnych korelacji i ich istotnością). Za bazowe miary dopasowania modeli za Jarosławem Górniakiem (2005) oraz Andrzejem Januszewskim (2011) przyjęto grupę testów RMSEA, test „*N*” Hoeltera oraz test *chi*<sup>2</sup>.

W modelach znalazły się trzy predyktory emocjonalne (smutek, niepokój oraz złość jako komponent agresywności) oraz odporność psychiczna i przywiązanie (ryc. 1 i 2). W modelu zmiennych opracowanym dla dziewcząt parametry dopasowania przedstawiały się następująco:  $\chi^2 = 50,45$ ,  $df = 53$ ,  $p = 0,57$ ,  $\chi^2/df = 0,95$ ,  $RMSEA = 0,009$  (wartości zaokrąglone),  $RMSEA HI = 0,04$ ,  $RMSEA LO = 0,001$ ,  $PCLOSE = 0,999$ . Podobnie dobre parametry uzyskano w modelu zmiennych opracowanym dla chłopców:  $\chi^2 = 39,65$ ,  $df = 58$ ,  $p = 0,396$ ,  $\chi^2/df = 1,04$ ,  $RMSEA = 0,01$  (wartości zaokrąglone),  $RMSEA HI = 0,04$ ,  $RMSEA LO = 0,001$ ,  $PCLOSE = 0,997$ .

W przypadku poszukiwania uwarunkowań utrzymywania się roli sprawcy wśród dziewcząt (sprawca 1) odnaleziono model, który wyjaśnia blisko 10% zmienności ( $R^2 = 0,07$ ). Oznacza to, że znaleziono wyjaśnienie dla 10% wariancji zmienności podejmowanej roli sprawcy. Na podstawie przeprowadzonych analiz można wskazać, że w pierwszym pomiarze najsilniejszymi predyktorami uruchamiającymi rolę sprawcy są odporność psychiczna i smutek. Relacja odporności psychicznej ze zmienną wyjaśnianą ma charakter negatywny (odporność 1 łączny efekt oddziaływania<sup>6)</sup> – 0,21,  $p < 0,01$ ), co oznacza, że jest czynnikiem hamującym uruchamianie się roli sprawcy. Odporność psychiczna pełni funkcję hamującą także w stosunku do smutku, niepokoju (ryc. 1).

<sup>5)</sup> Model strukturalny pozwala analizować postulowane zależności pomiędzy badanymi zjawiskami. Zależności te mogą być kowariancyjne lub przyczynowo-skutkowe. Współczynnik korelacji wielokrotnej  $R^2$  opisuje procent wariancji wyjaśnianej przez zmienne objaśniające. Współczynniki standaryzowane informują, o ile odchylen standardowych zmieni się wartość zmiennej objaśnianej, gdy wartość zmiennej objaśniającej zmieni się o jedno odchylenie standardowe (Bedyńska, Książek, 2012).

<sup>6)</sup> Efekt oddziaływania podawany jest w odchyleniach standardowych. Oznacza to, że w przypadku zmiany zmiennej wyjaśniającej o jedno odchylenie standardowe zmiennej wyjaśniana zmieni się o wielkość odchylenia standardowego podanego przez współczynnik efektu oddziaływania, w tym wypadku wielkość standaryzowaną.



RYCINA 1. Model ścieżkowy ilustrujący zależności pomiędzy odczuwanymi emocjami, odpornością psychiczną i komponentami agresywności a utrzymywaniem się roli sprawcy wśród dziewcząt  $\chi^2 = 50,45$ ,  $df = 53$ ,  $p = 0,57$ ,  $\chi^2 / df = 0,95$ ,  $RMSEA = 0,009$  (wartości zaokrąglone),  $RMSEA HI = 0,04$ ,  $RMSEA LO = 0,001$ ,  $PCLOSE = 0,999$ .

Wartości  $R^2$  znajdujące się w prostokątach oznaczają procent wariancji wyjaśnionej przez uwzględnione w modelu predyktory, są też zwane współczynnikami determinacji.

Źródło: opracowanie własne.

W związkach pozytywnych znajdują się też komponenty emocjonalne: smutek (smutek 1 0,18,  $p < 0,001$ ) oraz pośrednio niepokój (niepokój 1 0,13) i emocjonalna komponenta agresywności (złość 1 0,03).

Natomiast najsilniejszym predyktorem roli sprawcy w drugim pomiarze było wcześniejsze przejawianie zachowań agresywnych (sprawca 1 0,23,  $p < 0,001$ ) oraz wzbudzenie agresywności (złość 2 0,13,  $p < 0,05$ ) i smutku (smutek 2 0,15,  $p = 0,01$ ). Ponadto istotnymi czynnikami związanymi pośrednio z uaktywnianiem roli sprawcy (w czasie t2) był niepokój, który uruchamia smutek (niepokój 2 w relacji ze smutkiem 2 0,24,  $p < 0,001$ ; ryc. 1, tab. 1).

Odnaleziony model uwarunkowań w grupie chłopców różni się od modelu dziewcząt pojawieniem się innego typu predyktora. Nie ma tu odporności psychicznej natomiast jest relacja przywiązania. W modelu tym, który wyjaśnia ponad 15% zmienności ( $R^2 = 0,16$ ), można wskazać, że najsilniejsze predyktory roli sprawcy w pierwszym pomiarze to smutek (smutek 1 0,26,  $p < 0,001$ ) oraz agresywność (złość 1 0,11,  $p < 0,01$ ). Ponadto stwierdzono występowanie istotnego statystycznie związku między komponentą emocjonalną agresywności (złość 1 0,13,  $p = 0,02$ ), która pozytywnie jest związana z niepokojem, a ten jest w silnym pozytywnym związku ze smutkiem (niepokój 1 0,79,  $p < 0,001$ ).

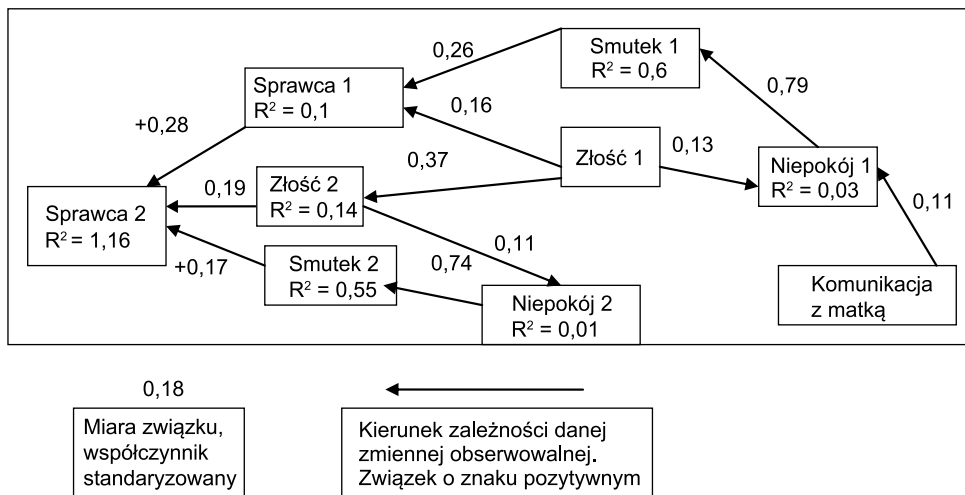
W opisywanym modelu przywiązanie (komunikacja z matką 0,11  $p = 0,03$ ) jest predyktorem podwyższonego niepokojem (0,11,  $p < 0,03$ ). Przywiązanie i złość wzbudzają niepokój, którego łączny standaryzowany efekt predykcji wraz z efektami pośrednimi dla uruchamiania roli sprawcy w czasie 1 wynosi 0,21 (tab. 2 i ryc. 2).

TABELA 1. Współczynniki modelu uwarunkowań roli sprawcy wśród dziewcząt

Zmienna objaśniana	Zmienna objaśniająca/ wyjaśniająca	Współczynniki ścieżkowe standaryzowane (efekty bezpośrednie)	Efekt łączny standaryzowany	R <sup>2</sup>	
sprawca 1	odporność 1	-0,17	-0,21	0,07**	
	smutek 1	0,18	0,18	***	
	niepokój 1		0,13		
	złość 1		0,03		
sprawca 2	smutek 1		0,42	0,10***	
	sprawca 1	0,23	0,23	***	
	złość 2	0,13	0,16	*	
	smutek 2	0,145	0,15	0,10**	
	niepokój 2		0,12		
	złość 1		0,07		
	odporność 1		-0,06		
	niepokój 1		0,03		
odporność 2	odporność 1	0,35	0,35	0,12***	
	niepokój 1	złość 1	0,22	0,22	0,07***
		odporność 1	-0,14	-0,14	
	niepokój 2	odporność 1		-0,61	0,89**
		złość 2	0,24	0,24	***
		odporność 2	-0,17	-0,17	***
	smutek 1	niepokój 1	0,71	0,71	0,54***
		odporność 1	-0,13	-0,23	***
		złość 1		0,15	
	smutek 2	złość 2		0,19	0,063***
	odporność 2		-0,14		
	niepokój 2	0,79	0,8	0,63***	
	odporność 1		-0,05		
złość 2	złość 1	0,44	0,44	0,19***	

\*\*\* istotność  $p \leq 0,001$ , \*\* istotność  $p < 0,01$ , \* istotność  $p \leq 0,05$

Natomiast w pomiarze drugim, podobnie jak w grupie dziewcząt najsilniejszym predyktorem jest wcześniejsze podejmowanie roli sprawcy (sprawca 1 0,28,  $p < 0,001$ ) oraz wzbudzona agresywność (złość 2 0,19,  $p < 0,001$ ) i smutek (smutek 2 0,17,  $p < 0,001$ ). Ponadto istotnymi czynnikami związanymi pośrednio z uaktywnianiem roli sprawcy (w czasie t2) jest niepokój, który uruchamia smutek (ryc. 2, tab. 2).



RYCINA 2. Model ścieżkowy ilustrujący zależności pomiędzy odczuwanymi emocjami, przywiązaniem i komponentami agresywności a utrzymywaniem się roli sprawcy wśród chłopców  $\chi^2 = 39,65$ ,  $df = 58$ ,  $p = 0,396$ ,  $\chi^2/df = 1,04$ ,  $RMSEA = 0,01$  (wartości zaokrąglone),  $RMSEA HI = 0,04$ ,  $RMSEA LO = 0,001$ ,  $PCLOSE = 0,997$ .

Wartości  $R^2$  znajdujące się w prostokątach oznaczają procent wariacji wyjaśnionej przez uwzględnione w modelu predyktory, są też zwane współczynnikiem determinacji.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 2. Współczynniki modelu uwarunkowań roli sprawcy wśród dziewcząt

Zmienna objaśniana	Zmienna objaśniająca/ wyjaśniająca	Współczynniki ścieżkowe standaryzowane (efekty bezpośrednie)	Efekt łączny standaryzowany (efekty bezpośrednie + pośrednie)	$R^2$
sprawca 1	smutek 1	0,26	0,26	0,097***
	złość 1	0,15	0,17	**
	niepokój 1		0,21	
	relacja z matką		0,02	
sprawca 2	sprawca 1	0,28	0,28	0,16***
	złość 2	0,19	0,2	***
	smutek 2	0,17	0,17	***
	niepokój 2		0,125	
	złość 1		0,12	
	smutek 1		0,07	
	niepokój 1		0,06	
	relacja z matką		0,01	
ofiara 1	złość 1	0,18	0,18	0,03***
niepokój 1	złość 1	0,13	0,13	0,29**
	relacja z matką	0,11	0,11	**

TABELA 2. cd.

Zmienna objaśniana	Zmienna objaśniająca/ wyjaśniająca	Współczynniki ścieżkowe standaryzowane (efekty bezpośrednie)	Efekt łączny standaryzowany (efekty bezpośrednie + pośrednie)	R <sup>2</sup>
niepokój 2	złość 2	0,11	0,11	0,012**
	złość 1		0,41	
smutek 1	niepokój 1	0,785	0,785	0,62***
	złość 1		0,099	
	relacja z matką		0,09	
smutek 2	niepokój 2	0,74	0,74	0,55***
	złość 2		0,08	
	złość 1		0,03	
złość 2	złość 1	0,37	0,37	0,14***

\*\*\* istotność  $p \leq 0,001$ , \*\* istotność  $p < 0,01$ , \* istotność  $p \leq 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

## DYSKUSJA

W prezentowanych badaniach znaleziono dwie specyficzne dla dziewcząt i chłopców ścieżki uwarunkowań roli sprawcy w relacjach interpersonalnych, co potwierdziło hipotezę, że uwarunkowania podejmowania roli sprawcy różnią się ze względu na płeć. W każdej grupie znaleziono bowiem inne predyktory, szczególnie istotne w pierwszym pomiarze. Wśród dziewcząt stwierdzono istotne związki między czynnikami intrapersonalnymi (odporność psychiczna, stany emocjonalne, agresywność) a utrzymującą się rolą sprawcy w relacjach interpersonalnych. Natomiast w grupie chłopców uzyskane rezultaty wskazały, że istnieją istotne związki m.in. uwarunkowaniami intrapersonalnymi (stany emocjonalne, agresywność) i relacyjnymi (przywiązanie) a utrzymującą się rolą sprawcy w relacjach interpersonalnych.

To co było wspólne dla obu płci, to istotne znaczenie wcześniejszego doświadczenia funkcjonowania w roli sprawcy. Uzyskany rezultat jest zgodny z podnoszonym w literaturze problemem rozwoju spirali przemocy (Aronson, 1997; Wojciszke, 2011) oraz z doniesieniami Charlesa Zeanah i Edmunda Sonuga-Barke (2016), którzy wskazują na znaczenie wcześniejszych doświadczeń bycia sprawcą. Badacze zwracają uwagę na szczególnie negatywne znaczenie akceptowania takiego funkcjonowania i pozostawienia go bez pomocy, czyli próby zmiany. Wtedy prawdopodobieństwo utrzymywania się tej strategii funkcjonowania w relacjach interpersonalnych wzrasta.

Ponadto na podstawie badań można rozpoznać specyficzne związki, które zgodnie z literaturą opisują pozytywne relacje między złością (komponent agresywności) a odczuwanymi stanami emocjonalnymi (niepokój i smutek; Buss, 1961). Złość, która jest komponentem agresywności, stanowi bezpośredni i pośredni predyktor uruchamiający rolę sprawcy. Ten emocjonalny komponent agresywności nie tylko jest związany z podejmowaniem roli sprawcy, lecz także pobudza niepokój, który z kolei wzbudza smutek (ryc. 1 i 2). Na podstawie uzyskanego obrazu relacji można podsumować, że

agresywność ma charakter pobudzający funkcjonowanie w roli sprawcy, co jest zgodne z literaturą (Buss, 1961).

Analiza uzyskanych modeli uwarunkowań akcentuje udział napięcia emocjonalnego i procesów poznawczych we wzbudzaniu zachowania agresywnego. Obraz efektów oddziaływań uwidacznia znaczenie agresywności jako czynnika odpowiadającego za gotowość do podejmowania i utrzymywania się roli sprawcy w relacjach interpersonalnych. Warty uwagi jest także ujawniona sekwencja relacji między wzbudzonymi komponentami emocjonalnymi. Przeżywany smutek jest predyktorem utrzymywania się roli sprawcy, zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio w pierwszym oraz w drugim pomiarze. Znaczenie smutku może być uznane za szczególnie torujące, ponieważ relacja tej emocji z rolą sprawcy jest w każdym pomiarze dość silna i pozytywna. Ponadto należy zauważyć buforujące znaczenie smutku dla wzbudzonego niepokoju i pośrednio złości. Związki między komponentami emocjonalnego reagowania w sytuacji ewaluacji własnego doświadczenia jako sprawcy wskazywać mogą na maskującą rolę smutku w stosunku do przeżywanego niepokoju i stojącej za nim złości. Taka interpretacja jest zgodna z konkluzjami metaanalizy przeprowadzonej przez P. Smitha (2011) oraz rezultatami badań Tima Bogga i Petera Finna (2010) wskazującej na pozytywne związki podejmowania roli sprawcy z lękiem i smutkiem.

Drugi wariant rozważań nad znaczeniem uzyskanych uwarunkowań utrzymywania się roli sprawcy w relacjach interpersonalnych skupia się na sekwencji ją inicjującej (złość – niepokój – smutek). Taka sekwencja może sugerować, że funkcjonowanie w badanej roli nie daje poczucia satysfakcji, a wręcz przeciwnie, jest związane z odczuwanym dyskomfortem emocjonalnym. Opisowana sekwencja może świadczyć o moralnej negatywnej ewaluacji funkcjonowania jako sprawcy lub może oznaczać poczucie braku kompetencji do rozwiązania danej sytuacji w inny sposób (Aronson, 1997; Kohlberg, 1984). Oznaczałoby to, że polscy gimnazjaliści raczej nie waloryzują zachowań agresywnych pozytywnie i są one raczej „wyjściem koniecznym” niż sposobem planowego działania.

Wyniki prezentowanych badań ujawniły ponadto różnice między dziewczętami i chłopcami w wykorzystywanych mechanizmach regulacyjnych. Uzyskany rezultat jest zgodny z przedstawianymi w literaturze różnicami związanymi z płcią związanych zarówno z biologicznymi uwarunkowaniami dorastania (Arnett, 2015; Bee, 2004), społecznie uwarunkowanymi ścieżkami socjalizacji (Ostrov, Godleski, 2010), jak i strategiami radzenia sobie ze stresem. W przypadku dziewcząt analiza modelu uwarunkowań wskazuje na regulacyjną (hamującą) rolę odporności psychicznej w stosunku do regulacji emocji (lęku, smutku) i złości (jako komponentu agresywności). Można zatem uznać, że odporność psychiczna hamuje funkcjonowanie w roli sprawcy (w czasie t1), jak i pośrednio (w czasie t1 i t2), hamując niepokój i smutek. Kierunek oddziaływań i siła zmiennych sugerują, że odporność psychiczna w pierwszym czasie pomiaru może być najsilniejszym czynnikiem chroniącym przed podejmowaniem i utrwaleniem się roli sprawcy wśród dziewcząt. (Im jest ona silniejsza, tym jest silniejszym czynnikiem chroniącym.) Uzyskane rezultaty są zgodne z badaniami K. Connor i J. Davidsona (2003), którzy wskazują, że odporność można traktować jako specyficzny mechanizm kontroli pobudzenia i podejmowanych działań zaradczych w trudnych sytuacjach.

Natomiast w grupie chłopców rezultaty analiz oprócz agresywności (złości) i stanów emocjonalnych jako istotnych i regulujących funkcjonowanie w roli sprawcy uwypuklają znaczenie komponentu relacyjnego. Uzyskany obraz uwarunkowań wskazuje, że w początkowej fazie adolescencji, na początku nowego okresu edukacyjnego czynnikiem pośrednio warunkującym podejmowanie roli sprawcy może być pozytyw-

na relacja przywiązania (w tym wypadku przejawiająca się na wymiarze komunikacji z matką), która podwyższa poziom odczuwanego niepokoju. Ujawniony nieoczekiwany związek może wskazywać na znaczenie relacji z matką w pierwszym okresie dorastania. Z rozwojowego punktu widzenia uzyskane zależności mogą obrazować istniejący konflikt u nastolatka w obszarze bliskości i zależności w relacji z matką a potrzebą autonomii i eksploracji nowego środowiska. Zatem przejawiana agresja i pełniona rola sprawcy byłyby efektem pobudzenia związanego z przeżywanym konfliktem intrapersonalnym (Aronson, Devine, 1994). Takie ujęcie znajduje także swoje uzasadnienie w koncepcji kryzysu młodzieńczego (Oleszkowicz, 1995, 2006).

### Ograniczenia badań

W przypadku prezentowanych badań należy wskazać na dwa potencjalne źródła ograniczeń. Pierwsze dotyczy przyjętej metody badawczej, drugie zaś specyfiki organizacji systemu edukacji. Efekty wprawy i dążenia do spójności związane z zastosowaną metodą podłużną badań ograniczono, stosując znaczny przedział czasowy między badaniami oraz ograniczając liczbę kwestionariuszy do wypełnienia w drugim pomiarze.

Natomiast problem związany ze specyfiką organizacji systemu edukacji, w którym były przeprowadzone badania (I klasa gimnazjum) ogranicza rezultaty badań, w momencie pierwszego pomiaru na zachodzące procesy rozwojowe związane z wejściem w okres adolescencji nakładały się bowiem także procesy adaptacyjne związane ze zmianą środowiska szkolnego. Dlatego też przy uogólnianiu rezultatów należy pamiętać o tym, że byli to uczniowie rozpoczynający naukę w nowej szkole.

## ZAKOŃCZENIE

Przedstawione rezultaty badań jednoznacznie potwierdziły, że płęć jest związana z funkcjonowaniem nastolatków oraz wskazały znaczenie agresywności, niepokoju i smutku dla podejmowania zachowań agresywnych. Uzyskany obraz relacji między badanymi związkami może stanowić wyjściowy model dla pogłębionych badań nad uwarunkowaniami odporności psychicznej, która okazała się istotnym czynnikiem ochronnym oraz różnicami w strategiach wykorzystywanych mechanizmów radzenia sobie ze złością. Równie ciekawym tropem badawczym mogłoby być zgłębienie problemu uzyskiwania autonomii i rozwiązywania konfliktu między zależnością i niezależnością w relacji z rodzicami i rówieśnikami, np. w świetle teorii buntu i kryzysu młodzieńczego (Oleszkowicz, 1995, 2006).

W świetle uzyskanych rezultatów badań warto zastanowić się nad ofertą profilaktyki i pomocy dla nastolatków przejawiających tendencję do funkcjonowania w roli sprawcy, szczególnie w sytuacji adoptowania się do nowych warunków edukacyjnych. Proponowane działania powinny bowiem obejmować nie tylko rozwój umiejętności komunikacyjnych, społecznych czy radzenia sobie z trudnościami i redukcję zachowań, lecz także warto, by były związane z aktywnościami mającymi na celu przebudowę aktualnych schematów wiedzy o sobie oraz rozwój mechanizmów kontroli procesów emocjonalnych i umiejętności radzenia sobie z niepokojem i smutkiem. Zatem zarówno programy interwencyjne, jak i profilaktyczne powinny być ukierunkowane na struktury intrapsychiczne, takie jak schematy wiedzy o sobie i procesy emocjonalne, ale także zawierać elementy relacyjne oraz behawioralne.



## BIBLIOGRAFIA

- Anderson, C.A., Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: a meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291–322.
- Armsden, G.C., Greenberg, M.T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427–454.
- Arnett, J.J. (2015). *Human Development: A cultural approach*. New York: Pearson.
- Aronson, E. (1997). The theory of cognitive dissonance: the evolution and vicissitudes of an idea. W: S. Craig McGarty, A. Haslam (red.), *The message of social psychology: Perspective on mind in society* (s. 20–35). Oxford: Blackwell.
- Aronson, E., Devine, P. (1994). On the motivational nature of cognitive dissonance – dissonance as a psychological discomfort. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 382–394.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Ary, D.V., Duncan, T.E., Biglan, A., Metzler, C.W., Noell, J.W., Smolkowski, K. (1999). Development of adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 141–150.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. EngleWood N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanism of aggression. W: R.G. Geen, E.I. Donnerstein (red.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (t. 1, s. 1–40). New York: Academic Press.
- Baumaister, R.F., Gailliot, M.T., Wall de, N., Oaten, M. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1773–1802.
- Bedyńska, S., Książek, M. (2012). *Statystyczny drogowskaz*. Warszawa: SEDNO.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127.
- Bogg, T., Finn, P.R. (2010). A Self-Regulatory Model of Behavioral Disinhibition in Late Adolescence: Integrating Personality Traits, Externalizing Psychopathology, and Cognitive Capacity. *Journal of Personality*, 78(2), 441–470. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00622.x>.
- Borecka-Biernat, D. (2014). The role of self-assessment and emotions in designation of an aggressive strategy of coping with a social conflict situation by gymnasium school students. *Current Issues in Personality Psychology*, 2(1), 17–29.
- Borecka-Biernat, D. (2016). Rola oceny poznawczej, emocji i modelującego wpływu rodziców w kształtowaniu agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. *Psychologia Wychowawcza*, 52(10), 32–50. doi: 10.5604/00332860.1234498.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: vol. 2: Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980) *Attachment and Loss, vol. 3: Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Brzezińska, A. (2000a). Modele i strategie zmiany rozwojowej. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 238–256). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A. (2000b). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Brzezińska, A., Ziółkowska, B., Appelt, K. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Buss, A. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York: Wiley.
- Buss, A., Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 452–459.

- Bussey, K., Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676–713.
- Connor, K.M., Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 71–82.
- Danforth, S., Boyle, J.R. (2006). *Casus in Behavior Management*. Pearsons Education.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R.A., Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76(5), 1055–1071. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x>.
- Farnicka, M., Liberska, H., Niewiedział, D. (2016). *Psychologia agresji. Wybrane problemy*. Warszawa: WN PWN.
- Fung, A. Li X., Ramirez, M., Lam, B., Millana, L., Fares-Otero, N. (2018). Cross-Regional Study of Aggression. *Social Development*, w druku.
- Gasiul, H. (1992). *Oblicza "Ja" w świetle wybranych koncepcji psychologicznych*. Bydgoszcz: WSP.
- Górniak, J. (2005). *Modelowanie strukturalne z wykorzystaniem programu AMOS*. Kraków: SPSS Polska.
- Greenberg, M.T., Siegel, J.M., Leitch, C.J. (1983). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(5), 373–386.
- Gurycka, A., Tarnowski, A., Neff, T. (1998). Rola osobistego obrazu świata w postrzeganiu rzeczywistości, W: A. Gurycka (red.), *Jak ludzie spostrzegają swój świat?* (s. 75–90). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Havighurst, R. (1981). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.
- Januszewski, A. (2011). Modele równań strukturalnych w metodologii badań psychologicznych. Problematyka przyczynowości w modelach strukturalnych i dopuszczalność modeli. W: O. Gorbaniuk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, D. Musiał, M. Wiechetek, A. Błachnio, A. Przepiórka (red.), *Studia z Psychologii w KUL*, 17 (s. 213–245). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Katra, G. (2016). Pozytywne i negatywne zachowania ryzykowne młodzieży a środowisko wychowawcze i wybrane cechy indywidualne. *Psychologia Wychowawcza*, 52(10), 7–31.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. New York: Harper and Row.
- Krahé, B. (2013). *The Social Psychology of Aggression*. London & NJ: Taylor & Francis Group.
- Laird, R.D., Jordan, K.Y., Dodge, K.A., Pettit, G.S., Bates, J.E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 13, 337–354.
- Lewicka, M. (1993). *Aktor czy obserwator. Psychologiczne mechanizmy odchyleń od racjonalności w myśleniu potocznym*. Warszawa–Olsztyn: PTP.
- Libiszowska-Żółtkowska, M. (2008). *Agresja w szkole. Diagnostyka i profilaktyka*. Warszawa: Difin.
- Luthar, S. (red.) (2003). *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masten, A., Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. W: S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 1–27). Cambridge: University Press.
- Masten, A.S., Best, K.M., Garmezy, N. (1990). Resilience and developmental: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444.
- Mikšik, O. (2004). *Dotazník SUPSO: Manuál*. Brno: Psychodiagnostika.
- Mikšik, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Obuchowska, I. (2004). Problemy czasu dorastania. *Wychowawca*, 9, 5–7.
- Obuchowska, I. (2012). Dorastanie – między mocą a bezradnością. W: Z. Izdeb-

- ski (red.), *Zagrożenia okresu dorastania* (s. 15–20). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2012). Prężność jako wyznacznik pozytywnych i negatywnych konsekwencji doświadczonej sytuacji traumatycznej. *Polskie Forum Psychologiczne*, 17, 395–409.
- Oleszkowicz, A. (1995). *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Oleszkowicz, A. (2006). *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania*. Warszawa: WN PWN.
- Olewus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males. *Psychological Bulletin*, 86, 852–875.
- Österman, K., Björkqvist, K. (2008). *The Mini Direct Indirect Aggression Inventory*. Vasa: Abo Akademi University.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Kaukianinen, Huesmann, L.R., Fraczek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, 20, 411–428.
- Ostrov, J.M., Godleski, S.A. (2010). Toward an integrated gender-linked model of aggression subtypes in early and middle childhood. *Psychol Review*, 117(1), 233–242.
- Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., Boxel van, H., Merk, W.M. (2007). A Meta-Analysis of the Distinction between Reactive and Proactive Aggression in Children and Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 522–535. doi: 10.1007/s10802-007-9109-4.
- Poraj, G. (2002). *Agresja w szkole. Przyczyny, profilaktyka, interwencje*. Łódź: Oficyna Wydawnicza Edukator.
- Pratt, A.M. (2006). Developing a self-reported measure to assess conflict behaviors using Bjorkqvist's developmental theory. W: K. Österman, K. Björkqvist (red.), *Contemporary Research on Aggression* (s. 50–56). Abo: Abo Akademi University Press.
- Pufal-Struzik, I. (2007). *Agresja dzieci i młodzieży. Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Raja, S.N., McGee, R., Stanton, W.R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(4), 471–485.
- Ramirez, J.M., Alvarado, J.M., Santisteban, C. (2016). Some influences on perception and justification of aggression in themselves and in their social environment. *Psychology and Cognitive Sciences – Open Journal* 2(2), 39–48. doi: 10.17140/PCSOJ-2-113.
- Rytel, J. (2017). Struktura czynnikowa Kwestionariusza Agresji Bussa-Perry'ego w populacji dorastającej młodzieży [Factor structure of the Buss-Perry Aggression Questionnaire in the population of young Poles]. Referat w czasie XXVI Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej, Potencjał Rozwojowy, Szczecin, 1–3.06.
- Senator, D. (2010). Więż zdeorganizowana jako czynnik ryzyka patologii w dzieciństwie i dorosłości. W: B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie* (s. 43–62). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Slotter, E.B., Finkel, E.J. (2009). The strange case of sustained dedication to an unfulfilling relationship: Predicting commitment and breakup from attachment anxiety and need fulfillment within relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39, 85–100.
- Slotter, E.B., Finkel, E.J. (2011). I3 Theory: Instigating, impelling, and inhibiting factors in aggression. W: M. Mikulincer, P.R. Shaver (red.), *Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences* (s. 35–52). Washington: APA.
- Smith, P. (2011). Bullying in schools. W: R. Dixon, *Rethinking School Bullying* (s. 22–37). Cambridge: Cambridge Press.
- Steinberg, L. (2008). A Social Neuroscience Perspective on Adolescent Risk-Taking. *Developmental Review*, 28, 78–106.
- Tedeschi, J.T., Felson, R.B. (1994). *Violence, Aggression and Coercive Actions*. Washington: APA.

- Tyszkowa, M. (1986). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych [The Behavior of school children in difficult situations]*. Warszawa: PWN.
- Webster, G., DeWall, C.N., Pond, R.E., Deckman, T., Jonason, P.K., Le, B.M., Nichols, A.L., Orozco Schember, T. Crysel, L.C., Crosier, B.S., Smith, C.V., Padlock, L.E., Nezelek, J.B., Kirkpatrick, L.B., Bryan, A.D., Bator, R.J. (2014). The Brief Aggression Questionnaire: Psychometric and Behavioral Evidence for an Efficient Measure of Trait Aggression. *Aggressive Behaviour*, 40, 120–134.
- Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna? Social psychology*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ybrant, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*, 31, 1–16.
- Zeanah, Ch., Sonuga-Barke, E. (2016). The effects of early trauma and deprivation on human development – from measuring cumulative risk to characterizing specific mechanisms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1099–1102. doi: 10.1111/jcpp.12642.

### PSYCHOSOCIAL CONDITIONING OF AGGRESSIVE BEHAVIORS IN EARLY ADOLESCENCE

**Abstract:** The article focuses on conditions of undertaking an active role in interpersonal contacts in early adolescence. The experiment was situated in a context of social learning, which is why a way of functioning in social relationships was treated as an effect of an interaction of biopsychosocial factors. The conditions in which a role of a perpetrator was evoked were looked for in a mutual relation of factors such as: attachment, aggressiveness, psychological defense, and experienced emotions. An experimental group consisted of 399 adolescents aged between 12 and 15 years old. The experiment was longitudinal and two measurements were taken. The first one was taken at the beginning of a school year (September, 2015) and the second one was taken at the end of it (June, 2016). In the experiment, the following scales

were used: BPAQ (Buss, Perry, 1992), CD – RISC (Connor, Davidson, 2003), IP-PA (Armsden, Greenberg, 1987), SUPSO (Mikšik, 2004) and Mini-DIA (Österman, Björkqvist, 2008). Results obtained suggest an importance of earlier experiences of aggressiveness and experienced emotional states for an activation of aggressive behaviors. Among girls, an important protective factor was psychological defense. Among boys, attachment was crucial. The experiment's results should make us reflect on an offer of prevention and correction programs for adolescents revealing aggressive behaviors.

**Keywords:** aggressor, aggressiveness, self-picture, emotional regulation, interpersonal relations.