

UWARUNKOWANIA PODEJMOWANIA ROLI AGRESORA LUB OFIARY – PREZENTACJA MODELU BADAŃ

Hanna Liberska¹, Marzanna Farnicka²

¹Institut Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz
²Katedra Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji
Uniwersytet Zielonogórski
University of Zielona Góra

THE CONDITIONS FOR TAKING THE ROLE OF AGGRESSOR OR VICTIM – PRESENTATION OF THE RESEARCH MODEL

Summary. In some periods of development (transition from late childhood to adolescence and from early to late adolescence), apart from individual changes, an individual experiences additional developmental pressure connected with graduating from primary and starting a middle school which requires adaptation to the new educational and school friend environment and sometimes psychical processes and functioning restructuring. Due to that, the research model and the discussed changes occurring in that period may not only help to better understand the phenomenon of readiness for aggression, acting like and maintaining the role of a victim or a perpetrator of the aggressive behaviors, but also indicate other processes connected with the forming identity (volitional processes, satisfaction of own needs, activating reflexivity, etc.).

Key words: research model, readiness for aggression, identity, transitions

Wprowadzenie

Prezentowany model badań jest punktem wyjścia do eksploracji fenomenu gotowości do agresji i jej uwarunkowań oraz częstości podejmowania roli ofiary lub sprawcy zachowań agresywnych w przełomowych okresach adolescencji (przejście do adolescencji i przejście między wczesną a późną adolescencją). Przedstawiany model ma charakter dynamiczny i rozwojowy. Jego założenia są zgodne z podejściem społeczno-poznawczym. Wskazują na wagę schematów poznawczych warunkujących nie tylko interpretację, ale i podejmowane działania w środowisku,

Adres do korespondencji: Hanna Liberska, e-mail: hanna.liberska@ukw.edu.pl
Marzanna Farnicka, e-mail: m.farnicka@wnps.uz.zgora.pl

także zachowania agresywne. Jego konstrukcja odwołuje się do często przywoływanego w literaturze przedmiotu trój etapowego modelu agresji Andersona i Bushmana (2002) (por. Wojciszke, 2011). Jest to model, który również można zaklasyfikować do kategorii dynamicznych.

Zgodnie z propozycją Tyszkowej (1986) w modelu uwzględniono kategorię doświadczenia indywidualnego, w tym schematy poznawcze, struktury wiedzy społecznej obejmującej m.in. reakcje społeczne wzbudzone przez zachowania agresywne. Z jednej strony stanowią one predyktory zachowań agresywnych, a z drugiej strony – są ich konsekwencją (*for example: long term effects of video game violence*). Do podobnej konkluzji prowadzi także analiza prac Krahe (2002, 2006), które przybliżają do poznania schematów warunkujących uruchomienie określonego zachowania w sytuacji niejednoznacznej. W związku z powyższym w prezentowanym modelu przyjęto, że częstość przyjmowania roli ofiary i agresora może mieć wpływ na atrybucję agresji, jak i na postawę wobec niej. W trudnej, niejednoznacznej sytuacji, pojawić się mogą emocje negatywne, które w zależności od treści struktur doświadczenia indywidualnego i zaawansowania mechanizmu poznawczej kontroli emocji, wpływają na jej ocenę, wartościowanie, wreszcie na interpretację i podjęcie decyzji dotyczącej sposobu radzenia sobie z trudnymi agresywnymi zachowaniami zarówno własnymi, jak i percypowanymi u innych ludzi.

Zmiany rozwojowe zachodzące w wybranych momentach rozwoju, spośród których interesują nas: przejście z późnego dzieciństwa do wczesnej adolescencji i przejście z wczesnej adolescencji do późnej, uwarunkowane są nie tylko przez procesy dojrzewania biologicznego, ale istotne znaczenie odgrywają także dodatkowe naciski rozwojowe, które są związane między innymi ze zmianą środowiska edukacyjnego (przejście ze szkoły podstawowej do gimnazjum i z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej). Pociągają one za sobą konieczność adaptacji jednostki do nowego środowiska szkolnego (nowych wymagań, nowych nauczycieli, nowego budynku, nowej okolicy itd.) i koleżeńskie. Dostosowanie funkcjonowania jednostki do tych nowych warunków wymaga uruchomienia procesów równoważenia i restrukturyzacji struktur umysłu (Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska, 1996). Procesy dojrzewania biologicznego i wymagania społeczne specyficzne dla okresu dorastania mogą prowadzić do wystąpienia asynchronii obejmującej sferę biologiczną i psychospołeczną (por. Trempała, 2000). Stanowi to dodatkowy czynnik oddziałujący na funkcjonowanie dorastającej jednostki, utrudniający radzenie sobie z sytuacjami trudnymi. Dynamiczne wzajemne oddziaływania pomiędzy wskazanymi procesami i czynnikami zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia poczucia bezradności u dorastającego. W nowych sytuacjach szkolnych może ono przejawiać się zarówno w postaci przyjęcia roli agresora, jak i ofiary.

W tym miejscu nasuwa się pytanie o zasoby osoby, które mogą pełnić funkcje ochronne zmniejszające powyższe ryzyko lub zapobiegające jego wystąpieniu.

W przywołanych wcześniej: klasycznym trój etapowym modelu powstawania agresji (Anderson, Bushman, 2002; Wojciszke, 2011) oraz propozycji Tyszkowej (1986) poszukującej wyjaśnienia mechanizmu radzenia sobie z sytuacjami trudnymi przez dzieci i młodzież, w koncepcjach poznawczych zwraca się uwagę na okre-

ślone cechy bądź właściwości, które można zakwalifikować do kategorii zasobów osobistych. W prezentowanym modelu zasobami tymi są: temperament, wsparcie rodzinne i koleżeńskie, wiek (traktowany jako tzw. zmienna streszczająca) oraz cechy sytuacji pozostającej w związku z „przełomami” dorastania („wejście” i „przejście” z fazy pierwszej do drugiej). Wskazane przełomy wyznaczają trzy momenty (t1 – przejście do nowej szkoły zaburzające wcześniejszą równowagę, t2 – moment przystosowania związany z procesami równoważenia, t3 – moment zrównoważenia poprzedzający przechodzenie do drugiej fazy dorastania, społecznie związany z poszukiwaniem i wyborem szkoły ponadgimnazjalnej: zawodowej lub ogólnokształcącej).

Model badań

Model zakłada określoną strukturę czynników istotnych dla podejmowania roli ofiary/agresora, jej zmiany w czasie (w temporalnej perspektywie biologicznej, psychologicznej, społeczno-kulturowej) oraz obecność czynników mediujących w podejmowaniu roli agresora/ofiary. Zaakcentowano w nim takie kategorie, jak: styl przetwarzania tożsamościowego (w rozumieniu Berzonsky’ego), kontrola gniewu i ekspresja emocji, stosunek do agresji (Ramirez i in., 2007) oraz kształtująca się płęć psychologiczna (Bem 1981a). Natomiast status czynników uruchamiających zasoby nadano: wsparciu uzyskiwanemu w rodzinie i wsparciu uzyskiwanemu w grupie rówieśniczej. Przyjęto, że mają one znaczenie ochronne przed przyjmowaniem skrajnych i utrwalonych ról bycia ofiarą lub agresorem w sytuacjach szkolnych w przełomowych momentach adolescencji.

Podstawy teoretyczne i empiryczne modelu

Dotychczasowe badania nad problematyką przyjmowania roli agresora lub sprawcy traktują gotowość do agresji jako fenomen składający się z komponentu emocjonalno-moralnego i względnie stałych cech temperamentalnych i wskazują na ważność takich zmiennych, jak samoocena, poziom samokontroli, płęć, sytuacja rodzinna i sposób pełnienia ról rodzicielskich.

Obuchowska (1996, 2001) (podzielając poglądy innych uznanych badaczy tej problematyki, takich jak Berkowitz (1993), Frączek (1985)) wskazuje na względną trwałość gotowości do zachowań agresywnych u dzieci i akcentuje znaczenie czynników biologicznych, temperamentu i płci, ale też podkreśla rolę oddziaływań rodzicielskich, jak też akceptacji agresji w środowisku rozwojowo-wychowawczym dziecka (potwierdzają to ostatnie badania zespołu Dominiak-Kochanek, Frączek, Konopka (2012)). Także Bandura i Walters (1968) podkreślają znaczenie czynników rodzinnych, a w pierwszym rzędzie jakości więzi emocjonalnej między rodzicami a dzieckiem. Psychologowie rozwoju wskazują na kluczowe znaczenie wczesnego dzieciństwa (pierwszych trzech lat życia) w kształtowaniu zachowań agresywnych i gotowości do ich podejmowania (Tremblay, 2000; Obuchowska, 2001). Jednak wyniki badań nad stabilnością przejawów i siły zachowania agresywnego nie są jednoznaczne, niektóre wskazują na ich stałość w czasie, a inne – na ich zmiany (Loeber, Hay, 1997; Krahe, 2006).

Berzonsky (1988) w swoim modelu społeczno-poznawczym, wyjaśniającym proces formowania się tożsamości wyróżnił trzy style przetwarzania problemów tożsamościowych: informacyjny, normatywny i dyfuzyjno-unikowy. Autor postuluje dwa równoległe działające systemy przetwarzania informacji: automatyczny – oparty na doświadczeniu, przetwarzający informacje naładowane emocjonalnie, oraz racjonalny – rozumowy, przetwarzający zdekontekstualizowane informacje symboliczne (2009).

Badania Tyszkowej (1986) wskazują, że zachowanie w sytuacji trudnej (którą może być podjęcie i pełnienie nowej roli społecznej, np. roli nowego ucznia, ucznia w nowej szkole) ma istotny związek z uruchamianymi przez niego zasobami w postaci samooceny i wsparcia oraz cech temperamentalnych. Zatem podejmowanie ról oraz sposób przetwarzania problemów tożsamościowych w pewien sposób pozostają zależne od charakteru aktualnych czynników kontekstowych, którymi są: jakość bliskich relacji (wsparcie rodzinne, koleżeńskie), doświadczenia edukacyjne (samoocena w tym zakresie oraz sposób organizacji przejścia między I i II fazą dorastania). Założono, że powstanie korzystnej konfiguracji czynników kontekstowych wiąże się istotnie z mniejszym natężeniem gotowości do agresywności i rzadszym doświadczeniem roli ofiary/agresora i osłabia ich wzajemny związek. Niekorzystna konfiguracja czynników kontekstowych może uniemożliwić wykorzystanie posiadanych zasobów osobistych i skutkuje wystąpieniem wysokiej gotowości do agresji i częstszym podejmowaniem roli agresora/ofiary.

Chociaż badania nad związkiem płci z agresją, jej postaciami, natężeniem bądź gotowością do zachowań agresywnych, jak i podejmowaniem roli ofiary lub agresora, mają stosunkowo długą tradycję w naukach społecznych (Bandura, Walters, 1968; Archer, McDaniel, 1995; Reykowski, 1997; Krahe, 2006; Wojciszke, 2011), to jednak wiele z nich dotyczy dorosłych. Badania własne w tym obszarze wskazują na złożoność uwarunkowań zmian rozwojowych (Borecka-Biernat, 2006). Rozpoznano między innymi wyższy poziom niektórych postaci agresywności u dziewcząt (Liberska, Matuszewska, 2003). Rozpoznano także związki przejawów agresji z postawami rodzicielskimi i ich zależność od płci dorastającej jednostki (Liberska, Matuszewska, Freudenreich, 2013). Jednak ciągle nieliczne są badania dotyczące związku kształtującej się w tym okresie rozwojowym płci psychologicznej i gotowości do agresji.

Poszukiwanie uwarunkowań gotowości do agresji, rozumianej jako specyficzny konstrukt sytuacyjno-poznawczo-emocjonalny podejmowany był w badaniach, m.in. przez Frączka (1985), Ramirez (1985, 1993, 2007) czy Worchel (1958). Uznawany w literaturze za klasyczny model agresji (wspomniany wyżej) przedstawili Anderson i Bushman (2002) (por. Wojciszke, 2011). Na bazie tego modelu prowadzone są liczne badania dotyczące związków między czynnikami osobowościowymi i sytuacyjnymi (Juffer, Stams, van Ijzendoorn 2004; Krahe, 2006) podwyższającymi, jak i hamującymi gotowość do reagowania zachowaniami agresywnymi.

Dotychczasowe badania udokumentowały występowanie istotnych związków w zakresie podejmowania zachowań agresywnych z płcią, statusem ekonomicznym, samooceną, kontrolą emocjonalną czy postawami wobec agresji (Frączek, 1985; Ramirez, 1993; Ramirez i in., 2007) oraz z przekazem medialnym, udziałem

w grach komputerowych (Katzer, Fetschenhauer, Belschak, 2009; Izdebski, Dziedzic, 2011), środowiskiem rodzinnym (Wójcik, 1977; Liberska, Matuszewska, 2003) czy generalnie z kontaktami interpersonalnymi. Najnowsze badania skupiają się na poszukiwaniu uwarunkowań znaczących dla podejmowania agresji ukrytej (*indirect aggression*) (Osterman, Bjorkqvist, 1998; Archer, 2010).

Szczególnym walorem prezentowanego modelu jest koncentracja na rozwojowych uwarunkowaniach procesu podejmowania i utrwalania roli ofiary lub agresora w okresie dorastania. Przyjęto stosunkowo nową i oryginalną perspektywę teoretyczno-badawczą, zgodnie z którą przyjmowany styl tożsamości może pełnić funkcję nadrzędną względem mechanizmu gotowości do agresywności, regulującego proces decyzyjny o podjęciu zachowania agresora lub ofiary w realnym życiu. Gotowość do agresji powstaje nie tylko jako rezultat procesów radzenia sobie z sytuacją (Tyszkowa, 1986; Berkowitz, 1993; Obuchowska, 1996; Anderson, Bushman, 2002). Zgodnie z podejściem systemowym (systemy dynamiczne) (por. van Geert, 2001) pozostaje też w nieustannej wewnętrznej interakcji między konstytuującymi ją elementami i podlega regulacji przez proces osobotwórczy, jakim jest kształtujący się w okresie adolescencji styl tożsamości. Proponowane rozwojowe rozwiązanie problemu kształtowania się gotowości do podejmowania roli ofiary lub agresora pozwala uwzględnić w badaniach szereg równocześnie współdziałających czynników, w tym przyjmowany styl tożsamości (Berzonsky, 1988, 2011).

Prezentacja modelu

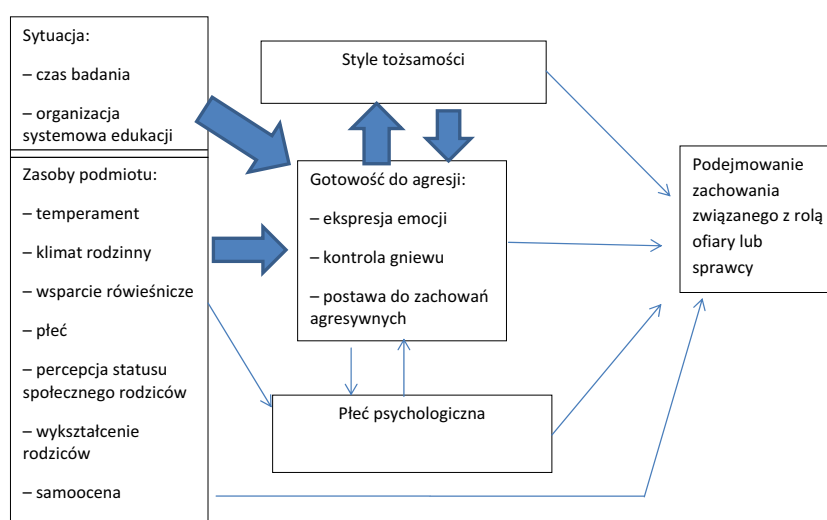
W konstrukcji modelu wyszliśmy od wspomnianego już wcześniej GMA (generalny model agresji), w którym na pierwszym poziomie powstawania zachowań agresywnych znajdują się cechy sytuacji i zasoby jednostki. Należy pamiętać, że model ten ma charakter cyrkularny i rozpatrywany powinien być w podejściu systemowym ze względu na ekwifinalność i ekwipotencjalność zachodzących zmian oraz sprzężenia zwrotne między poziomem trzecim – wyborem działania w czasie t1 (w konkretnej sytuacji) a budowanymi zasobami jednostki w kolejnej sytuacji (w czasie t2).

Gotowość do agresji jest konstruktem emocjonalno-poznawczym, związanym z kontrolą gniewu i ekspresją emocji oraz przyzwoleniem na zachowanie naruszające granice interpersonalne. Dotychczasowe badania nad przyjmowaniem roli agresora lub sprawcy wskazują na uwarunkowania związane z gotowością do agresji, traktowaną jako zjawisko składające się z komponentu emocjonalno-moralnego i stałych cech temperamentalnych oraz wskazują na istotne zmienne, jakimi są między innymi: samoocena, poziom samokontroli, płeć, sytuacja rodzinna, jak i sposób pełnienia ról rodzicielskich.

Prezentowany model służy weryfikacji kilku problemów, które sformułowano w postaci następujących pytań badawczych:

1. Jaka jest hierarchia uwarunkowań gotowości do agresji i wchodzenia w rolę agresora lub ofiary w przełomowych momentach dorastania i czy ulega ona zmianom temporalnym?

- W poniższych pytaniach szczegółowych doprecyzowano obszar poszukiwań:
- Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu klimat rodziny wpływa na gotowość do kształtowania się zachowań agresywnych i podejmowanie roli sprawcy lub ofiary w I i II fazie dorastania?
 - Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu temperament wpływa na gotowość do kształtowania się zachowań agresywnych i podejmowanie roli sprawcy lub ofiary w I i II fazie dorastania?
 - Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu odczuwane poczucie wsparcia społecznego wpływa na gotowość do kształtowania się zachowań agresywnych i podejmowanie roli sprawcy lub ofiary w I i II fazie dorastania?



Rycina 1. Przyjęty model związków

2. Czy gotowość do agresji pełni rolę mediatora między przyjętymi zmiennymi wyjaśniającymi (temperament, rodzinny klimat emocjonalny, wsparcie społeczne, płeć) a częstością podejmowania roli sprawcy lub ofiary agresji?
3. Jak jest znaczenie przyjmowanych stylów tożsamości dla gotowości do agresji i częstości podejmowania zachowania agresora lub ofiary?
4. Czy wyróżnione komponenty gotowości do agresji (kontrola gniewu, ekspresja emocji oraz akceptowanie zachowania naruszającego granice interpersonalne) są istotne dla podejmowania roli agresora lub ofiary lub związany z przyjmowanym stylem tożsamości?
5. Czy płeć psychologiczna jest zmienną istotnie różnicującą poziom gotowości do agresji i przyjmowane role sprawcy lub ofiary?

6. Czy sposób organizacji sytuacji przejścia z I do II fazy dorastania związany z różnym sposobem organizacji edukacji ma związek z gotowością do agresji i częstością podejmowania roli ofiary/sprawcy?

Prezentowany model, oprócz nowatorskiego powiązania kształtujących się procesów tożsamościowych i gotowości do agresji, wskazuje także na kształtującą się płć psychologiczną jako na jeden z istotnych aspektów warunkujących różnice między płciami w okazywaniu agresji w okresie dorastania. Dotąd nie prowadzono badań dotyczących związku tej zmiennej z gotowością do agresywności w tym okresie rozwojowym. Chociaż rola płci psychologicznej, jako mediatora zachowań interpersonalnych, podkreślana zarówno przez psychologów społecznych (Bem, 1981a), jak i rozwojowych (Erikson, 1997) wskazuje na społeczne, biologiczne i psychiczne uwarunkowania rozwoju, to jednak brakuje badań na ten temat. Uwzględnienie znaczenia płci psychologicznej stanowi wartościowy wkład zaprojektowanych badań w znalezienie powiązań (lub ich braku) pomiędzy samooceną dorastającego na tym wymiarze psychologicznym a gotowością do agresji. Poddanie eksploracji faz rozwoju indywidualnego – przedzielonych przejściami z późnego dzieciństwa do wczesnej adolescencji oraz przejściami z wczesnej do późnej adolescencji, w których jednostka poddawana jest silnym naciskom swej natury biologicznej, naciskom społecznym i naciskom związanym z dynamicznymi przekształceniami psychiki (Obuchowska, 1996; Erikson, 1997; Brzezińska, 2000; Oleszkowicz, Senejko, 2011) umożliwi rozpoznanie w perspektywie rozwojowej uwarunkowań zachowań agresywnych młodzieży. Umożliwi ponadto wskazanie specyficznych asynchronii rozwojowych, które przekładają się na różne trajektorie stawania się agresorem bądź ofiarą (Osterman, Bjorkqvist, 1998). Dotychczasowe badania potwierdzają niektóre zależności należące do zbioru stawianych w niniejszym projekcie hipotez. I tak, wyniki wcześniejszych badań potwierdzają związek między stylami przetwarzania problemów tożsamościowych a statusami tożsamości, które stają się nadrzędnymi instancjami integrującymi procesy psychologiczne (Obuchowski, 1985; Niemczyński, 1988; Berzonsky, 1989; Berzonsky, Adams, 1999; Liberska, 2011). Dotychczasowe rezultaty badań poszukujących uwarunkowań zachowań agresywnych wskazują na konieczność podejmowania nowych eksploracji w pełniejszym stopniu uwzględniających perspektywę rozwojową. Przedstawiony model to umożliwiał.

Proponowany model badań pozwoli udzielić odpowiedzi na pytanie o charakter i dynamikę (ocena w badaniach podłużnych) związków między procesami emocjonalnymi (mechanizmy regulacji emocji), poznawczymi (ustosunkowanie się do zachowań agresywnych) i zależności między nimi a kształtującym się stylem przetwarzania problemów tożsamościowych oraz tożsamością płciową. Umożliwi ponadto rozpoznać przebieg i rezultaty procesu adaptacji do zmian rozwojowych związanych ze zmianami temporalnymi na wymiarach: biologicznym (dojrzwianie biologiczne), psychicznym (procesy tożsamościowe) i społecznym (zmiana szkoły). Przeprowadzenie badań międzykulturowych dotyczących podejmowania roli agresora/ofiary pozwoli udzielić odpowiedzi na pytanie o zróżnicowanie kulturowe przyjmowanego zachowania w zależności od układu czynników (modera-

torów) wyznaczonych przez sytuację (m.in. organizacja kształcenia) oraz zasoby (temperamentalne, rodzinne, rówieśnicze i edukacyjne) jednostki.

Rozstrzygnięcie powyższych problemów mogą przynieść badania przeprowadzone według planu przekrojowo-sekwencyjnego (*cross – sequential design*). Taki sposób zbierania danych umożliwi udzielenie odpowiedzi na pytanie o naturę i rolę zachowania agresywnego z perspektywy rozwoju.

Stwarza to możliwość sprawdzenia, czy kierunek trajektorii rozwoju i efekty zmian rozwojowych w przebiegu procesu formowania się tożsamości (statusy tożsamości), pozostają w związku z kontrolą gotowości do doświadczania i stosowania agresji oraz kompetencjami w zakresie regulacji emocji.

Podsumowanie

Przedstawiony model związków lokuje się w obszarze psychologii rozwojowej i społecznej. Koncentruje się na wybranych momentach w rozwoju, w których jednostka, oprócz szeroko w literaturze psychologicznej omawianych zmian o charakterze biologicznym i psychospołecznym, poddana jest dodatkowym naciskom rozwojowym związanym z obowiązującym systemem edukacyjnym. Zaproponowany model może znaleźć zastosowanie w badaniach ukierunkowanych na rozpoznanie związków pomiędzy wyróżnionymi kategoriami zmiennych i pomóc w wyjaśnieniu ich znaczenia dla kształtowania się gotowości do agresji u dorastających, podejmowania przez nich ról sprawcy lub ofiary agresji oraz ich utrwalania. Ich rezultaty mogą wskazać nowe możliwości wspierania i optymalizowania rozwoju w okresie dorastania.

Poprawność prezentowanego cyrkularnego modelu potwierdzają rezultaty przeprowadzonych do tej pory badań (Liberska, Farnicka, w druku). Wskazują one zarówno na trafny dobór kategorii psychologicznych wprowadzonych do modelu, jak i poprawność założeń dotyczących wzajemnych oddziaływań między nimi.

Literatura cytowana

- Anderson, C.A., Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Archer, J. (2010). What is Indirect Aggression in Adults? W: K. Osterman (red.), *Indirect and Direct Aggression* (s. 3-16). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Archer, J., McDaniel, P. (1995). Violence and gender: Differences and similarities across societies. W: B.R. Ruback, N.A. Weiner (red.), *Interpersonal violent behaviors* (s. 63-87). New York: Springer.
- Bandura, A., Walters, R.H. (1968). *Agresja w okresie dorastania. Wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych*. Warszawa: PWN.
- Bem, S. L. (1981a). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing source. *Psychological Review*, 88, 354.
- Bem, S.L., Andersen, S.M. (1981b). Sex typing and androgyny in dyadic interaction: Individual differences in responsiveness to physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 74.

- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. Philadelphia: Temple University Press.
- Berzonsky, M. (1988). Self-theorists, identity status, and social cognition. W: D. Lapsley, F. Power (red.), *Self, ego, and identity: integrative approaches* (s. 243-262). New York: Springer-Verlag.
- Berzonsky, M. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 267-281.
- Berzonsky, M. (2011). A Social-Cognitive Perspective on Identity Construction. W: K. Bjorkqvist, K.M.J. Lagerspetz, A. Kaukiainen (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Berzonsky, M., Adams, G. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: still useful after thirty-five years. *Developmental Review*, 19, 557-590.
- Berzonsky, M.D. (2009). Forming a Personal Sense of Identity in the Contemporary World: Challenges and Difficulties. *Psychologia Rozwojowa*, 14, 4, 9-20.
- Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dominiak-Kochanek, D., Frączek, A., Konopka, K. (2012). Styl wychowania w rodzinie a aprobata agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych. *Psychologia Wychowawcza*, 1-2, 66-85.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Frączek, A. (1985). Moral approval of aggressive acts. A Polish-Finnish comparative Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16, 41-54.
- Izdebski, P., Dziedzic, W. (2011). Cyberbullying – electronic violence. W: H. Liberska (red.), *Current psychosocial problems in traditional and novel approaches* (s. 149-168). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Juffer, F., Stams, G.J., van Ijzendoorn, M.H. (2004). Adopted children's problems behavior is significantly related to their ego resiliency ego control and sociometric status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 699-706.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? *Journal of Media Psychology*, 21, 25-36.
- Krahe, B. (2006). *Agresja* Gdańsk: GWP.
- Krahe, B., Fenske, I. (2002). Predicting aggressive driving behavior. The role of macho Personality, age and power of car. *Aggressive Behavior*, 28, 21-29.
- Lagerspetz, K.M.J., Westman, M. (1980). Moral approval of aggressive acts: a preliminary investigation. *Aggressive Behavior*, 6, 119-130.
- Liberska, H. (2011). Teorie rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 71-126). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Liberska, H., Matuszewska, M. (2003). Niektóre społeczne uwarunkowania agresji u młodzieży. *Psychologia Rozwojowa*, 2-3, 97-107.
- Liberska, H., Matuszewska, M., Freudreich, D. (2013). Percepcja postaw rodzicielskich matek i ojców a zachowania agresywne dorastających córek i synów.

- W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania* (s. 78-98). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Loeber, R., Hay, D. (1997). Key Issues in The Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Niemczyński, A. (1988). Procesy rozwojowe człowieka w ciągu życia indywidualnego W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny w ciągu życia* (s. 222-232). Warszawa: PWN.
- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Obuchowska, I. (2001). Rozwojowa funkcja agresji. W: M. Binczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne* (s. 65-72). Warszawa-Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: KiW.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2011). Dorastanie. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 130-143). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Osterman, K., Bjorkqvist, K. (1998). *The Mini Direct Indirect Aggression Inventory*. Finland: Abo Akademii.
- Ramirez, J.M. (1985). Similarities in Attitudes toward Interpersonal Aggression in Finland, Poland and Spain. *The Journal of Social Psychology*, 131, 737-739.
- Ramirez, J.M. (1993). Acceptability of Aggression in Four Spanish Regions and Comparison With Other European Countries. *Aggressive Behavior*, 19, 185-197
- Ramirez, J.M., Andreu, J.M., Fujihara, T., Musazadeh, Z., Saini, S. (2007). Justification of aggression in several Asian and European countries with different religious and cultural background. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 9-15.
- Reykowski, J. (1997). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tremblay, R. (2000). *The development of physical aggression from early childhood to adolescence*. Wykład przedstawiony podczas VIIIth Biennial Conference of the EARA, Jena, Germany, 31.05-04.06.2000 r.
- Trempała, J. (2000). *Modele rozwoju psychicznego, czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Trempała, J. (2011). Mechanizm zmiany rozwojowej. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 50-70). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa, M. (1986). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa, M., Przetacznik-Gierowska, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Van Geert, P. (2001). Fish, foxes, and talking in the classroom: introducing dynamic systems concepts and approaches. W: H. Bosma, S. Kunnen (red.), *Identity and emotion. Development through self-organization* (s. 64-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Worchel, P. (1958). Personality factors in the readiness to express aggression. *Journal of Clinical Psychology*, 14, 4, 355-359.
- Wójcik, D. (1977). *Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*. Warszawa: Ossolineum.