

EMOCJONALNOŚĆ RODZICÓW A NATĘŻENIE ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH U DZIECI

Michalina Sołtys, Izabela Grzankowska

Instytut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Institute of Psychology, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

EMOTIONALITY OF PARENTS AND AGGRESSIVE BEHAVIOUR AMONG CHILDREN

Summary. The presented study is a part of project aimed at finding the sources of aggression among children in early school age. Exploratory research included 48 children, their parents (41 mothers, 19 fathers) and 2 teachers. To examine the relationship between the intensity of aggressive behaviour among pupils and emotionality of their parents, the following methods have been applied: Emotional Control Questionnaire by J. Brzeziński, Type D Scale by N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński and J. Denollet and the Student Behaviour Rating Scale by I. Grzankowska. The analyses have shown that mothers' motivation to behave rationally is positively correlated with indirect aggression among children whereas fathers' cognitive control of emotogeneous situations correlates negatively with the number of acts of physical aggression acts taken by children at school. The results indicate that parents emotional control could predict children aggressive behaviour. Due to a limited sample size, replication of the research is recommended.

Key words: parents emotional control, type D personality, aggressive behaviours, children

Wprowadzenie

Obniżający się wiek młodych agresorów, a także poszerzające się spektrum zachowań agresywnych i ich intensyfikacja stają się problemem, z którym coraz częściej muszą mierzyć się nie tylko rodzice, ale również nauczyciele w szkole (Pufal-Struzik, 2007b; Libiszowska-Żółtkowska, 2008). Prezentowane badania stanowią próbę odpowiedzi na pojawiający się w jednej ze szkół problem agresji wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym.

W literaturze poświęconej tematyce agresji wskazuje się na liczne uwarunkowania tego zjawiska (Grochulska, 1993; Ranschburg, 1993; Krahé, 2005; Aronson, Wilson, Akert, 2010). Podkreśla się między innymi rolę biologicznej struktury or-

Adres do korespondencji: Michalina Sołtys, e-mail, michalina.soltys@gmail.com

ganizmu i czynników genetycznych (Kozłowska, 2005; Radochoński, 2007; Libiszowska-Żółtkowska, 2008), a także właściwości temperamentalnych (Radochoński, 2007). Nie bez znaczenia dla występowania zachowań agresywnych pozostają również predyspozycje osobowościowe jednostki (Wawryk, 2004; Libiszowska-Żółtkowska, 2008), charakterystyczny dla danej osoby przebieg procesów poznawczych i sposób interpretacji komunikatów społecznych (Dodge, Coie, 1987; Huesmann, 2005; Lochman, Barry, Pardini, 2010). Duży nacisk kładzie się na rolę oddziaływań otoczenia społecznego: kultury, środków masowego przekazu, rówieśników i rodziny (Ranschburg, 1993; Brzezińska, 2000; Wawryk, 2004; Krahe, 2005; Radochoński, 2007; Libiszowska-Żółtkowska, 2008; Aronson, Wilson, Akert, 2010). Środowisko rodzinne zaś uważane jest za zasadniczy, najsilniejszy i najtrwalej działający psychospołeczny czynnik odpowiedzialny za rozwój jednostki (Chłopkiewicz, 1980). Fakt ten skłonił nas do zogniskowania przedmiotu badań na roli rodziców. Punktem wyjścia było założenie, że funkcjonowanie rodziców, szczególnie na płaszczyźnie emocjonalnej, stanowi istotny czynnik decydujący o kształtowaniu się sposobu przeżywania i zachowania dzieci (Chłopkiewicz, 1980; Ranschburg, 1993; Pufal-Struzik, 2007b).

Rolę rodziców w kształtowaniu określonych wzorców zachowania dzieci można sprowadzić do dwóch wzajemnie uzupełniających się torów oddziaływań. Pierwszy z nich wiąże się z traktowaniem rodziców jako wzorców osobowych, drugi zaś jest związany z rolą rodziców jako zasadniczych twórców środowiska rodzinnego, decydujących o kontekście i klimacie rozwoju dzieci (Chłopkiewicz, 1980; Ranschburg, 1993; Matyjas, 1996; Brzezińska, 2000; Huesmann, 2005; Pufal-Struzik, 2007a).

Zarówno świadome, jak i nieświadome wzorce zachowań opiekunów są przejmowane przez dziecko (Chłopkiewicz, 1980; Ranschburg, 1993; Huesmann, 2005). Ich kształtowanie próbuje się tłumaczyć między innymi procesami społecznego uczenia się (Chłopkiewicz, 1980; Brzezińska, 2000; Radochoński, 2007). Zgodnie z teorią społecznego uczenia się Bandury (2007), dzieci uczą się określonych wzorców funkcjonowania na drodze bezpośrednich doświadczeń, jak również obserwacji innych ludzi poprzez naśladownictwo i modelowanie. W procesie modelowania dzieci formułują oczekiwania na temat pojedynczych kar i nagród na podstawie obserwowalnych konsekwencji zachowań modelu. Ponadto, współdzieląc emocje z rodzicami, zostają poddane procesowi zastępczego warunkowania sprawczego. Również zachowania agresywne prezentowane przez dzieci są wyjaśniane za pomocą niniejszych procesów (Bandura, Walters, 1968; Chłopkiewicz, 1980; Ranschburg, 1993; Brzezińska, 2000; Huesmann, 2005; Bee, Boyd, 2005; Pufal-Struzik, 2007b; Borecka-Biernat, 2013). Dzieci, wobec których ojcowie odreagowują stres i niepokój powstały w związku z pracą zawodową, uczą się, że agresja jest jednym ze sposobów realizacji własnych potrzeb i radzenia sobie z problemami (Pufal-Struzik, 2007a). Tezę tę potwierdzają wyniki badań Matyjas (1996), która za jedną z przyczyn agresji dzieci w szkole uznaje agresywność rodziców. Inne badania wskazują zaś na szczególne znaczenie agresywności prezentowanej przez ojców (Chang i in., 2003).

Niebagatelne znaczenie dla rozwoju dziecka ma proces identyfikacji, który pośredniczy także w zastępczym warunkowaniu sprawczym (Huesmann, 2005; Bandura, 2007). Dziecko, identyfikując się z rodzicem, który dysponuje dojrzałymi wzorcami zachowań, prawdopodobnie wykształci w przyszłości podobne wzorce. Jeśli natomiast osobowość rodzica cechuje się małą dojrzałością, dziecko w wyniku doświadczanej w relacji z nim frustracji może zacząć przejawiać trudności rozwojowe (Skorny, 1968; Chłopkiewicz, 1980; Ranschburg, 1993).

Wykazano dotychczas, że pozytywna emocjonalność rodziców może być związana ze sprawniejszą regulacją emocjonalną i lepszym funkcjonowaniem dzieci (Eisenberg i in., 2003; Haskett i in., 2012). Z kolei słabo rozwinięta zdolność do regulowania przejawów własnej emocjonalności u dzieci wiąże się z wyższym poziomem agresji i problemami eksternalizacyjnymi (Eisenberg i in., 2001; Krahé, 2005; Haskett i in., 2012). Negatywna emocjonalność rodziców i stosowane przez nich destruktywne sposoby rozwiązywania konfliktów małżeńskich sprzyjają także wzrostowi agresji wśród ich potomstwa (Cummings, Goeke-Morey, Papp, 2004). Trudności opiekunów w regulacji emocji stanowią tym samym ważny predyktor zaburzeń zachowania i regulacji afektu, przejawianych przez dzieci (Calkins, Keane, 2009). W szczególnie trudnej sytuacji znajdują się dzieci, wychowywane przez niestabilnych emocjonalnie rodziców i surowo karzących wszelkie przejawy buntu i agresji (Skorny, 1968; Chang i in., 2003; Borecka-Biernat, 2013). Dziecko poprzez mechanizm identyfikacji z agresorem może dostosowywać się do standardów budzącego strach i złość rodzica, uznając jego cele za własne, aby uniknąć kary (por. Freud, 1997). Powyższą zależność potwierdzają badania Lewina i Searsa (1956, za: Skorny, 1968). Wykazali oni, że poziom agresji wśród chłopców identyfikujących się z ojcami był tym większy, im bardziej agresywny i surowy był ojciec. Wskazują na to również wyniki późniejszych badań (Chang i in., 2003; Connor, 2004).

Innym sposobem wywierania wpływu na zachowanie dzieci są proste wzory reakcji. Od chwili narodzin dziecko zdolne jest do odbioru prostych bodźców afektywnych i wchodzenia w interakcje z drugim człowiekiem. Rodzic stanowi zaś dla dziecka pierwotny regulator reakcji (Chłopkiewicz, 1980; Connor, 2004). Nieprzewidywalność oraz impulsywność reakcji rodzica wzmaga w dzieciach uczucie lęku i niepewności, które w przyszłości może sprzyjać występowaniu agresji (Chłopkiewicz, 1980; Grochulska, 1993; Kozłowska, 2005; Pufal-Struzik, 2007a).

Zachowania agresywne są ponadto kształtowane przez opiekunów w sposób pośredni za sprawą tworzonego przez nich środowiska rodzinnego, które sprzyja zaspokajaniu bądź deprivacji potrzeb psychicznych dzieci (Chłopkiewicz, 1980; Grochulska, 1993; Matyjas, 1996; Liberska, Farnicka, 2013). To właśnie frustracja uznawana jest za kluczowy czynnik warunkujący czy sprzyjający występowaniu zachowań agresywnych (Dollard i in., 1939; Berkowitz, 1989). Bandura i Walters (1968) wykazali między innymi, że chłopcy wychowujący się w rodzinach, w których panuje atmosfera braku życzliwości, uczuciowej oziębłości czy jawnej wrogości, przejawiają wyższy poziom agresji. Także dzieci rodziców, którzy częściej ujawniają gniew, wykazują wyższy poziom pobudzenia, sprzyjający występowaniu zachowań agresywnych (Skorny, 1968; Cummings, Zahn-Waxler, 1993).

Niejednokrotnie rodzice wymagają od dzieci tłumienia emocji, co wzmaga w nich uczucie lęku (Chłopkiewicz, 1980). Dzieci te częściej przejawiają zaburzenia eksternalizacyjne (Cole i in., 1996). Z kolei dzieci nadmiernie ochraniające i wyręczane przez lękowych rodziców gorzej radzą sobie ze stresem, wykazując wzmożoną skłonność do reagowania agresją (Chłopkiewicz, 1980; Mrozek, 2005).

Przedstawione procesy i mechanizmy psychologiczne wzajemnie się warunkują i uzupełniają. Z tego też względu trudne jest precyzyjne określenie udziału poszczególnych czynników w kształtowaniu zachowań agresywnych u dzieci. Nieprawidłowe wzorce zachowań opiekunów oraz cechy środowiska rodzinnego prowokują dzieci do reagowania lękiem lub gniewem. Gniew, będący skutkiem frustracji, nie zawsze musi przejawiać się bezpośrednią agresją (Berkowitz, 1989; Ranschburg, 1993). W przypadku braku akceptacji ze strony otoczenia przejawów negatywnych emocji często dochodzi do przemieszczenia agresji (Ranschburg, 1993; Marcus-Newhall i in., 2000; Connor, 2004; Kozłowska, 2005). Mechanizm ten może tłumaczyć zjawisko prezentowania w szkole zachowań agresywnych przez dzieci, które w domu nie przejawiają zachowań podobnego typu. Środowisko szkolne z jego licznymi wymaganiami natury interpersonalnej i społecznej może ponadto stanowić wyzwanie, wobec którego dziecko, szczególnie w początkowym okresie kształcenia, czuje się bezradne. Niedostatek kompetencji społecznych oraz małe umiejętności radzenia sobie w relacjach społecznych mogą rodzić tendencje do zachowań agresywnych u dzieci (Malti, 2006). Ich nieadaptacyjny charakter może rodzić kolejne trudności, które wtórnie ograniczają możliwość kształtowania adaptacyjnych umiejętności społecznych (Connor, 2004; Malti, 2006).

Agresja określana jest mianem działania mającego na celu spowodowanie psychicznej lub fizycznej szkody, straty czy bólu (Ranschburg, 1993; Krahe, 2005; Aronson, Wilson, Akert, 2010). Agresywność zaś jako stała właściwość jednostki przejawia się w nieadekwatnie silnych, wrogich reakcjach wobec obiektów lub ludzi, co jest spowodowane specyficznym sposobem interpretacji prowokujących zdarzeń i wynikającymi z niego trudnościami w kontrolowaniu reakcji (Pufal-Struzik, 2007b).

W niniejszych badaniach przyjęto zbliżoną definicję „zachowania agresywnego” jako nieprawidłową formę radzenia sobie z negatywnym pobudzeniem emocjonalnym ze względu na trudności w regulacji emocji i kontroli poznawczej (por. Chłopkiewicz, 1980; Berkowitz, 1989; Kozłowska, 2005; Huesmann, 2005; Lewis, Granic, Lamm, 2006; Radochoński, 2007; Pufal-Struzik, 2007b; Aronson, Wilson, Akert, 2010).

U dzieci w młodszym wieku szkolnym maleje ilość zachowań agresywnych (Bee, Boyd, 2005). Taki stan rzeczy jest spowodowany zarówno socjalizacją, jak i dojrzewaniem struktur poznawczych, pozwalających im na sprawniejszą kontrolę zachowań (Ranschburg, 1993; Krahe, 2005). Równocześnie Weston i Weston (1999) zaznaczają, iż okres pierwszych lat nauki szkolnej jest czasem zwiększonej pobudliwości. Konieczność sprostania nowym wymaganiom, powściągnięcia niekiedy przejawów własnych emocji w kontakcie z rówieśnikami powoduje wzrost napięcia wewnętrznego dzieci, które następnie na różne sposoby rozładowują tak

powstałą energię (Weston, Weston, 1999; Kozłowska, 2005; Malti, 2006). Sposoby te mogą przybierać postać agresji.

Wyróżnia się wiele rodzajów klasyfikacji tego zjawiska (Skorny, 1968; Grochulska, 1993; Krahe, 2005). Na potrzeby prowadzonych badań posłużono się podziałem agresji ze względu na sposób jej manifestacji: na agresję fizyczną, werbalną i pośrednią. Badania nad różnicami międzypłciowymi w zakresie preferowanych form agresji wykazały, że chłopcy przejawiają ogólnie wyższy niż dziewczynki poziom agresji, zwłaszcza agresji fizycznej (Bee, Boyd, 2005; Krahe, 2005; Card i in., 2008; Cianci, 2012). Rezultaty badań nad agresją werbalną są niejednoznaczne. Część badaczy twierdzi, iż obie płcie nie różnią się znacząco w zakresie poziomu ujawnianej agresji werbalnej, podczas gdy inni podkreślają, iż przejawy agresji słownej są domeną dziewcząt (Wolińska, 2000; Card i in., 2008; Cianci, 2012). Większość badań dowodzi jednak, iż to agresja pośrednia i relacyjna są formą agresji częściej spotykaną wśród dziewczynek (Crick, Grotpeter, 1995; Wolińska, 2000; Cianci, 2012).

Cel badań i pytania badawcze

Celem prezentowanej części badań było określenie rodzaju zależności zachodzących pomiędzy funkcjonowaniem emocjonalnym rodziców, opisanym przy pomocy konstruktów kontroli emocjonalnej, oraz cech osobowości stresowej a obserwowanym w szkole przez nauczycieli natężeniem zachowań agresywnych wśród dzieci. Podjęto także próbę określenia różnic międzypłciowych w zakresie intensywności poszczególnych form agresji przejawianych przez dzieci. Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy oraz jakie różnice występują między grupą chłopców i dziewczynek w zakresie natężenia oraz ujawnianych form agresji w ocenie nauczyciela?
2. Czy oraz jaki związek występuje pomiędzy ujawnianym przez dzieci stopniem agresji a cechami osobowości typu D matek i ojców?
3. Czy oraz jaki związek występuje pomiędzy ujawnianym przez dzieci stopniem agresji a poszczególnymi ogniwami procesu kontroli emocjonalnej matek i ojców?

Metoda

Próba osób badanych

Badaniami zostały objęte dzieci w wieku 7-8 lat, uczęszczające do jednej z bydgoskich szkół podstawowych. Grupa dzieci liczyła 22 dziewczynki oraz 25 chłopców. W jednym przypadku płeć dziecka nie została określona. W badaniach uczestniczyli również rodzice dzieci (41 matek i 19 ojców) oraz dwóch nauczycieli. Zdecydowana większość rodziców posiadała wykształcenie wyższe (34 matki i 24 ojców) oraz wykształcenie średnie (10 matek, 15 ojców). Jedynie dwóch ojców posiadało wykształcenie podstawowe. Czworo dzieci pochodziło z rodzin niepełnych, podczas gdy 38 dzieci wychowywało się w rodzinach pełnych. W sześciu przypadkach rodzice nie określili typu rodziny, z jakiej pochodzi dziecko.

Pomiar

Do pomiaru emocjonalnego funkcjonowania rodziców wykorzystano Skalę do Pomiaru Typu D autorstwa N. Ogińskiej-Bulik, Z. Juczyńskiego i J. Denolleta (DS14) oraz Kwestionariusz Kontroli Emocjonalnej J. Brzezińskiego (KKE).

Polska wersja Skali do Pomiaru Typu D (DS14) przeznaczona jest do badania osobowości stresowej. Składają się na nią dwa wymiary: Negatywna Emocjonalność (NE) oraz Hamowanie Społeczne (HS) traktowane jako względnie trwałe cechy osobowości. NE mierzy skłonność do przeżywania silnych negatywnych emocji, takich jak: lęk, gniew, irytacja czy wrogość, z kolei HS określa tendencję do powstrzymywania ekspresji negatywnych emocji i zachowań z nimi związanych. Skala cechuje się satysfakcjonującą rzetelnością. Współczynnik *alfa* Cronbacha dla wymiaru NE wyniósł 0,86, natomiast dla wymiaru HS 0,84 (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008; Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009).

Kwestionariusz Kontroli Emocjonalnej (KKE) zbudowany jest z 5 skal, opisujących strukturę procesu emocjonalnego i jego adekwatność w trzech ogniwach: (1) spostrzegania i interpretacji sytuacji (skala Kontroli sytuacji); (2) przebiegu ośrodkowego procesu emocjonalnego torem fizjologicznym (skala Pobudliwości emocjonalnej) oraz torem motywacyjnym (skala Motywacji emocjonalno-racjonalnej); (3) działania jednostki w aspekcie kierunkowo-sprawnościowym (skala Odporności emocjonalnej) i aspekcie ekspresyjnym (skala Kontroli ekspresji). Współczynniki rzetelności poszczególnych skal wahają się w przedziale od 0,81 dla skali Motywacji emocjonalno-racjonalnej do 0,86 dla skali Pobudliwości emocjonalnej (Brzeziński, 1972).

Natężenie zachowań agresywnych u dzieci było natomiast mierzone przy użyciu ustrukturuwanego wywiadu – Skali Oceny Zachowań Ucznia opracowanego przez I. Grzankowską, a skierowanego do nauczyciela – wychowawcy badanych dzieci. Skala składa się z dwóch części. W pierwszej nauczyciel za pomocą skali analogowo-wizualnej o długości 100 mm dokonuje oszacowania procentowego natężenia agresji (od 0 do 100%) dzieci. W drugiej części ustosunkowuje się do listy dziewięciu wybranych form agresji fizycznej, agresji werbalnej oraz agresji pośredniej, łącznie dającej sumę dwudziestu siedmiu form zachowań agresywnych, które zostały wyróżnione na podstawie teorii A.H. Bussa i A. Durkee. Nauczyciel przypisuje każdej z form 1 punkt, jeśli dane zachowanie występuje u ucznia oraz 0 punktów w przypadku, gdy dziecko nie przejawia określonej formy zachowań.

Wyniki badań

W ramach wstępnego etapu analizy wyników badań dokonano opisu specyfiki funkcjonowania emocjonalnego matek i ojców na podstawie wartości średnich i odchyłeń standardowych w wymiarach osobowości stresowej oraz skalach kontroli emocjonalnej. Zaniechano wykonania analizy istotności różnic między grupą matek i ojców ze względu na znaczące dysproporcje w liczebności między wyróżnionymi grupami oraz niską liczebność grupy ojców.

Ojcowie przeciętnie wykazywali silniejszą tendencję do Hamowania Społecznego ($M = 9,32$; $SD = 5$) aniżeli matki ($M = 7,55$; $SD = 4,97$). W zakresie Negatywnej Emocjonalności natomiast matki i ojcowie osiągnęli zbliżone średnie wyniki (matki: $M = 8,60$; $SD = 5,59$; ojcowie: $M = 7,79$; $SD = 3,85$).

W poszczególnych aspektach kontroli emocjonalnej zaobserwowano większe zróżnicowanie wyników pomiędzy grupą matek i grupą ojców. Matki najwyższe wyniki osiągnęły na skali Motywacji emocjonalno-racjonalnej ($M = 51,78$; $SD = 10,27$), co wskazuje na tendencję kobiet do kierowania się w większej mierze pobudkami racjonalnymi, oraz na skali Odporności emocjonalnej ($M = 51,56$; $SD = 8,53$). Mimo to, badane kobiety w najmniejszym stopniu kontrolują ekspresję własnych emocji ($M = 44,88$; $SD = 8,94$), która to stanowi zwierczenie procesu emocjonalnego.

Ojcowie uzyskali najwyższe średnie wyniki na skali Odporności emocjonalnej ($M = 57,61$; $SD = 14,35$), najniższe zaś w wymiarze Pobudliwości emocjonalnej ($M = 41,56$; $SD = 11,73$). Porównanie otrzymanych w grupie ojców danych z wynikami matek wskazuje na największe różnice między nimi w wymiarach Kontroli ekspresji i Odporności emocjonalnej, w których ojcowie uzyskali średnio wyższe wartości.

Różnice międzypłciowe w natężeniu zachowań agresywnych w ocenie nauczyciela

Otrzymane wyniki badań wskazują na niewielkie lub umiarkowane nasilenie zachowań agresywnych wśród badanych uczniów w ocenie nauczyciela. Średnie procentowe nasilenie zachowań agresywnych u dzieci w ocenie nauczyciela osiągnęło wartość 20,73%. Najczęściej zauważaną formą agresji stosowaną przez dzieci była agresja pośrednia ($M = 2,27$; $SD = 1,96$), kolejno agresja werbalna ($M = 1,14$; $SD = 1,76$) oraz agresja fizyczna ($M = 0,34$; $SD = 0,71$).

Analiza różnic dokonana przy użyciu testu *U* Manna-Whitneya (tabela 1) wykazała, że dziewczynki i chłopcy w ocenie nauczyciela różnią się istotnie między sobą w zakresie procentowego natężenia zachowań agresywnych oraz ilości stosowanych form agresji.

Tabela 1. Różnice w natężeniu zachowań agresywnych oraz przejawianych formach agresji wśród dziewczynek ($N = 22$) i chłopców ($N = 22$) w ocenie nauczyciela

Zachowania agresywne	Dziewczynki			Chłopcy			Z
	M	SD	Suma rang	M	SD	Suma rang	
Ocena ilościowa zachowań agresywnych (%)	12,09	10,54	420,00	27,56	22,92	708,00 ^N	-2,297*
Agresja fizyczna	0,09	0,43	409,50	0,59	0,85	580,50	-2,725**
Agresja werbalna	0,73	1,20	439,50	1,55	2,13	550,50	-1,434
Agresja pośrednia	1,73	1,64	413,00	2,82	2,13	577,00	-1,956
Agresja (suma)	2,55	2,63	405,50	4,95	4,51	584,50	-2,111*

^N $N = 25$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Chłopcy przejawiają bardziej nasiloną agresję, wykorzystują łącznie więcej różnorodnych form agresji, a także częściej uciekają się do agresji fizycznej. Uzyskane rezultaty potwierdzają występowanie różnic międzypłciowych w zakresie natężenia oraz ujawnianych form agresji w ocenie nauczyciela. Ponadto wskazują na ich jakość. Otrzymane wyniki pozwalają twierdząco odpowiedzieć na pierwsze pytanie badawcze.

W analizie związków między natężeniem zachowaniami agresywnymi a osobowością stresową oraz kontrolą emocjonalną matek i ojców zrezygnowano z podziału wynikającego z płci ze względu na zbyt niską liczebność próby, spowodowaną brakami danych.

Natężenie zachowań agresywnych u dzieci w ocenie nauczyciela a cechy osobowości typu D matek i ojców

W analizie zebranego materiału posłużono się metodą porządku rang Spearmana. Otrzymane wyniki nie ujawniły istotnych statystycznie związków między osobowością stresową matek i ojców a natężeniem zachowań agresywnych dzieci w ocenie nauczyciela. Pozwala to przecząco odpowiedzieć na drugie z zadanych pytań badawczych.

Natężenie zachowań agresywnych u dzieci w ocenie nauczyciela a kontrola emocjonalna matek i ojców

Próbując odpowiedzieć na trzecie z postawionych pytań badawczych, wykorzystano korelację rang Spearmana. Wyniki zaprezentowano w tabeli 2. Wykazano, że Motywacja racjonalno-emocjonalna matek jest istotnie pozytywnie związana z agresją pośrednią ujawnianą przez dzieci. Oznacza to, że motywacja matek do kontrolowanego i przemyślanego zachowania współwystępuje z bardziej zamaskowanymi formami agresji u dzieci, natomiast mniejsze natężenie takich zachowań u dzieci wiąże się z motywacją matek do kierowania się w większym stopniu emocjami.

Tabela 2. Kontrola emocjonalna matek i ojców a natężenie zachowań agresywnych u dzieci w ocenie nauczyciela

Skale kontroli emocjonalnej		Ocena ilościowa zachowań agresywnych	Agresja fizyczna	Agresja werbalna	Agresja pośrednia	Agresja (suma)
Matki	Kontrola ekspresji	0,008	0,267	0,279	0,182	0,262
	Motywacja emocjonalno-racjonalna	0,099	0,267	0,223	0,329*	0,279
	Odporność emocjonalna	-0,080	0,086	0,222	-0,051	0,064
	Kontrola sytuacji	-0,025	0,042	-0,223	0,153	0,009
	Pobudliwość emocjonalna	0,266	-0,084	-0,026	0,079	0,032

ciąg dalszy tabeli 2

Ojcowie	Kontrola ekspresji	-0,216	0,000	-0,402	-0,175	-0,241
	Motywacja emocjonalno-racjonalna	0,220	0,224	0,033	0,041	0,059
	Odporność emocjonalna	-0,143	0,216	-0,156	-0,341	-0,255
	Kontrola sytuacji	-0,345	-0,553*	-0,405	-0,273	-0,342
	Pobudliwość emocjonalna	0,032	-0,320	0,176	0,048	0,056

* $p < 0,05$

W grupie ojców zaobserwowano zaś istotną statystycznie ujemną korelację pomiędzy wymiarem Kontroli sytuacji a przejawami agresji fizycznej wśród dzieci. Tendencja ojców do kontrolowania sytuacji emotogennej poprzez jej poznawcze opracowanie wiąże się z mniejszym natężeniem agresji fizycznej u dzieci w ocenie nauczyciela. Z kolei dzieci ojców o mniej nasilonej zdolności kontroli sytuacji prezentują w szkole, zdaniem nauczyciela, więcej form agresji fizycznej. Można wobec tego uznać występowanie związku między rodzajem ujawnianej przez dzieci agresji a poszczególnymi ogniwami procesu kontroli emocjonalnej matek i ojców. Oznacza to, że odpowiedź na trzecie pytanie badawcze jest twierdząca.

Dyskusja

W prezentowanych badaniach odnotowano niewielkie nasilenie agresji w zachowaniu opisanej grupy dzieci. Jest to wynik nieoczekiwany, zważywszy na fakt, iż wysoki poziom agresji szkolnej u badanych dzieci był zgłaszany przez nauczycieli jako istotny problem. Z opisu nauczyciela wynika, że najczęściej preferowaną formą agresji była agresja pośrednia, obejmująca takie zachowania, jak upór, negatywizm czy obrażanie się. Zgodnie z wynikami wcześniejszych badań (Crick, Grotpeter, 1995; Krahé, 2005; Card i in., 2008; Cianci, 2012) chłopcy przejawiali większe ogólne natężenie zachowań agresywnych, zwłaszcza agresji fizycznej. Nie zaobserwowano jednak w badanej grupie istotnych statystycznie różnic międzyplciowych w zakresie agresji werbalnej i pośredniej. Ponadto zjawisko agresji można uznać w pewnym stopniu za normatywne dla badanej grupy wiekowej (Loeber, Hay, 1997).

Uzyskane wyniki wskazują na ponadprzeciętne, w stosunku do całej grupy, natężenie zachowań agresywnych jedynie wśród kilkorga uczniów. Na podstawie wcześniej prowadzonych badań (Dodge i in., 1986; Stormshak, Webster-Stratton, 1999; Hughes i in., 2000) można sądzić, że są to dzieci dysponujące mniejszymi kompetencjami społecznymi w relacjach rówieśniczych, które próbują poprzez agresję radzić sobie z ograniczeniami behawioralnymi. Być może ich nieadaptacyjne zachowanie skłoniło nauczycieli do generalizacji problemu (Rylke, 1993). Badanie wymagało jednak refleksji nad zachowaniem każdego dziecka indywidualnie, co pozwoliło na jego szczegółową analizę. Dzięki temu już na etapie samych badań nauczyciel uzyskał możliwość pogłębienia własnej oceny problemu i zindywidualizowania spostrzeżeń. Może to być czynnikiem potencjalnie modyfikującym postawy

nauczyciela wobec uczniów (Lewicka, Wojciszke, 2005). Wydaje się też koniecznym elementem w pracy wychowawczej wobec zachowań nieprawidłowych u dzieci. Jednocześnie zachowania uczniów bardziej skłonnych do zachowań agresywnych prawdopodobnie na tyle znacząco dezorganizują pracę dydaktyczno-wychowawczą w klasie, że nauczyciel spostrzega je jako trudność dotyczącą całego zespołu. Wpływ jednostkowych zachowań może mieć także charakter modelujący w grupie rówieśniczej i skłaniać dzieci na ogół niereagujące agresją do epizodycznych reakcji tego rodzaju (Bandura, 2007). Znaczący bowiem udział w podejmowaniu roli agresora mają nie tylko cechy jednostki, ale również cechy sytuacji (Liberska, Farnicka, 2013). W badaniu uczestniczyły dzieci z klas 1 i 2 szkoły podstawowej, czyli początkujący uczniowie. Obserwowane przez nauczyciela wzmożone tendencje do zachowań agresywnych mogły mieć więc swoje źródło w niedostatecznych na tym etapie rozwoju kompetencjach do radzenia sobie z wymaganiami sytuacji szkolnej jako trudnej (Malti, 2006). Związany z tym lęk i frustracja dzieci mogły ujawnić się przez eskalację zachowań agresywnych wobec rówieśników, dlatego nauczyciel mógł mieć odczucie eskalacji problemu w grupie.

Istotne dla tej oceny wydają się być również czynniki kształtujące percepcję agresji przez nauczyciela. Wcześniejsze badania wykazały, że występowanie zachowań agresywnych nauczyciele wiążą głównie ze sposobem myślenia i obserwowanymi predyspozycjami poznawczymi ucznia, a w mniejszym stopniu uwzględniają czynniki sytuacyjne, interpersonalne i rodzinne (Marcus, Lindahl, Malik, 2001). Oznaczać to może, że ocena zachowań uczniów oparta na obserwacji ich funkcjonowania poznawczego jest niepełna. Jednocześnie wiadomo, że sytuacje społeczne w szkole przez swą specyfikę nie sprzyjają ujawnianiu całości osobowościowych predyspozycji uczniów. Stąd być może wynika niespójność oceny nauczyciela i uzyskanych wyników badań.

Wobec znaczenia wzorców, których źródłem są zachowania kolegów oraz trudności funkcjonowania w szkole, korygujący wpływ mają na pewno postawy rodziców i ich sposób funkcjonowania emocjonalnego (Borecka-Biernat, 2013; Liberska, Farnicka, 2013). Wskazują na to rezultaty prezentowanych badań. Wyniki uzyskane przez rodziców ujawniają umiarkowane wśród nich natężenie cech osobowości stresowej (por. Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009). W zakresie poszczególnych ogniw procesu kontroli emocjonalnej matki uzyskiwały przeciętne wyniki. Ojcowie zaś wykazywali dość niski poziom fizjologicznego pobudzenia emocjonalnego i wysoką odporność emocjonalną, co z kolei znalazło odzwierciedlenie w znacząco nasilonej tendencji do kontrolowania własnych zachowań (por. Brzeziński, 1972). Otrzymane wyniki badań sugerują, iż zarówno matki, jak i ojcowie sprawnie kontrolują przebieg procesów emocjonalnych (por. Brzeziński, 1972). Niewielki poziom nasilenia agresji w badanej grupie dzieci można więc traktować jako pośredni efekt zrównoważonego funkcjonowania emocjonalnego rodziców (Eisenberg i in., 2003; Haskett i in., 2012).

W badaniach nie potwierdzono też, aby cechy osobowości stresowej rodziców wiązały się z jakąkolwiek formą zachowań agresywnych. Może to tłumaczyć niezbyt duże natężenie zarówno cech osobowości typu D wśród rodziców, jak również zachowań agresywnych wśród dzieci. Możliwe również, że jest to skutek dziedzic-

czenia właściwości temperamentalnych i osobowościowych, ale również identyfikacji i uczenia się wzorców emocjonalnego funkcjonowania rodziców. Ponadto umiarkowane natężenie cech osobowości stresowej opiekunów prawdopodobnie sprzyja wytworzeniu atmosfery środowiska rodzinnego, która nie frustruje potrzeb emocjonalnych dzieci, a w konsekwencji nie prowadzi do przemieszczenia agresji (Chłopkiewicz, 1980; Marcus-Newhall i in., 2000; Eisenberg i in., 2003; Huesmann, 2005; Bandura, 2007; Haskett i in., 2012).

W części badań poświęconej zależności występujących między kontrolą emocjonalną rodziców a zachowaniami agresywnymi ujawnianymi przez dzieci w szkole wykazano, że im bardziej racjonalną motywację zachowań przejawia matka, tym bardziej dziecko skłonne jest do wyrażenia agresji w sposób pośredni. Z kolei tendencja ojców do kontrolowania sytuacji emotogennej poprzez jej poznawcze opracowanie wiąże się istotnie z mniejszą liczbą form agresji fizycznej stosowanych przez dzieci w szkole w ocenie nauczyciela. Wskazuje to na kluczową rolę procesów poznawczych pośredniczących w kształtowaniu zachowań agresywnych (Dodge, Coie, 1987; Marcus, Lindahl, Malik, 2001; Huesmann, 2005). Zgodnie z poznawczo-społecznym podejściem rozumienia zachowań agresywnych, o ujawnianiu agresji decydują czynniki sytuacyjne, ale również właściwości indywidualne danej osoby. Należą do nich dokonywane atrybucje, charakterystyczne skrypty i schematy poznawcze, przekonania normatywne oraz umiejętności przewidywania konsekwencji własnych działań, a nawet poziom samozrozumienia i koncepcja własnej osoby (Malti, 2006). Huesmann (2005), próbując wyjaśnić zjawisko między-pokoleniowej transmisji agresji, zaznacza, że dzieci mogą uczyć się od rodziców określonego funkcjonowania i sposobów interpretacji rzeczywistości, sprzyjających bądź nie, występowaniu agresji. Na podstawie tych założeń można uznać, że dzieci matek kierujących się w większej mierze racjonalnymi pobudkami decydują się na wykorzystywanie bardziej zamaskowanych form agresji. Prawdopodobnie uczą się tego aspektu kontroli emocjonalnej właśnie w relacji z matkami, antycypując konsekwencje zastosowania jawnej, bezpośredniej agresji. Podobnie w kontakcie z ojcami mogą nabywać kompetencji w zakresie rozumienia znaczenia i tworzenia alternatywnych wyjaśnień sytuacji wzbudzających emocje. Dzieci ojców cechujących się słabo rozwiniętą zdolnością do intelektualnego opracowywania emotogennych sytuacji, będą prawdopodobnie w odpowiedzi na napływające bodźce bardziej skłonne do impulsywnych, nieprzemysłanych reakcji, przybierających postać agresji fizycznej.

Otrzymane rezultaty badań należy traktować jako sygnały ujawnionych zależności, których ze względu na małą reprezentatywność próby nie można generalizować. Zbyt niska liczebność badanej grupy, spowodowana brakami danych, uniemożliwiła dokonanie analiz związków między zmiennymi z podziałem na grupę chłopców i dziewczynek. Jest to istotne ze względu na założenia o uwarunkowaniu agresji dziecięcej przez mechanizmy identyfikacji i interioracji. Kolejnym ograniczeniem prowadzonych badań była mała liczba ojców uczestniczących w projekcie badawczym. Ich wyniki uwzględniono jednak, gdyż liczba badań traktujących o roli ojców w kształtowaniu emocjonalności i wzorów agresywnego zachowania dzieci jest wciąż niedostateczna. Na pewno warto kontynuować badania, dbając

o poszerzenie ich zakresu właśnie z zaangażowaniem ojców. Należy w przyszłości uwzględnić także rolę nieświadomej emocjonalności rodziców, która ze względu na charakter zastosowanych metod nie została ujawniona. Niekontrolowany był również wpływ zmiennej aprobaty społecznej na wyniki badań. Bardzo ciekawym aspektem przeprowadzonych badań wydaje się zagadnienie percepcji zachowań uczniów przez nauczyciela, ich spostrzeganie jako działań grupowych i indywidualnych. Jest to kolejny, ciekawy, wart wyjaśnienia obszar, wyłoniony w niniejszych badaniach.

Literatura cytowana

- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2010). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bandura, A. Walters, R.H. (1968). *Agresja w okresie dorastania: wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych*. Warszawa: PWN.
- Bee, H., Boyd, D. (2005). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106 (1), 59-73, doi: 10.1037/0033-2909.106.1.59
- Borecka-Biernat, D. (2013). Czynniki środowiska rodzinnego w warunkowaniu agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w sytuacjach konfliktu społecznego. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18 (1), 41-64.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzeziński, J. (1972). *Kwestionariusz Kontroli Emocjonalnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Buss, A.H., Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21 (4), 343-349, doi: 10.1037/h0046900
- Calkins, S.D., Keane, S.P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 21 (4), 1095-1109, doi: 10.1017/S095457940999006X
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M., Little, T.D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79 (5), 1185-1229, doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K.A., McBride-Chang, C. (2003). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology*, 17 (4), 598-606, doi: 10.1037/0893-3200.17.4.598
- Chłopkiewicz, M. (1980). *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*. Warszawa: WSiP.
- Cianci, A. (2012). Connections among preadolescent children's attachment, temperament and aggression. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 72 (10-B), 6420.

- Cole, P.M., Fox, N.A., Zahn-Waxler, C., Usher, B.A., Welsh, J.D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 105 (4), 518-529, doi: 10.1037/0021-843X.105.4.518
- Connor, D.F. (2004). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment*. New York: Guilford Press.
- Crick, N.R., Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66 (3), 710-722, doi: 10.2307/1131945
- Cummings, E.M., Goeke-Morey, M.C., Papp, L.M. (2004). Everyday marital conflict and child aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (2), 191-202, doi: 10.1023/B:JACP.0000019770.13216.be
- Cummings, E.M., Zahn-Waxler, C. (1993). Emocje i socjalizacja agresji: gniewne zachowania się dorosłych a pobudzenie i agresja dzieci. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja* (s. 205-218). Warszawa: IP PAN.
- Dodge, K.A., Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1146-1158, doi: 10.1037/0022-3514.53.6.1146
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51 (2), 1-85.
- Dollard, J., Miller, N.E., Doob, L.W., Mowrer, O.H., Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Heaven: Yale University Press, doi: 10.1037/10022-000
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., Reiser, M., Murphy, B., Shepard, S.A., Poulin, R., Padgett, S.J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15 (2), 183-205, doi: 10.1037/0893-3200.15.2.183
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A.C., Fabes, R.A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E.T., Shepard, S.A., Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity children's regulation, and quality of socio-emotional functioning. *Developmental Psychology*, 39 (1), 3-19, doi: 10.1037/0012-1649.39.1.3
- Freud, A. (1997). *Ego i mechanizmy obronne*. Warszawa: PWN.
- Grochulska, J. (1993). *Agresja u dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Haskett, M.E., Stelter, R., Proffit, K., Nice, R. (2012). Parent emotional expressiveness and children's self-regulation: Associations with abused children's school functioning. *Child Abuse & Neglect*, 36 (4), 296-307, doi: 10.1016/j.chiabu.2011.11.008
- Huesmann, R.L. (2005). Agresja z pokolenia na pokolenie. W: J. Zagrodzka, M. Kowaleczko-Szumowska (red.), *Psychospołeczne i neurobiologiczne aspekty agresji* (s. 29-40). Warszawa: IP PAN.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J., Dunn, J. (2000). Antisocial, angry and unsympathetic 'Hard to manage' preschoolers' peer problems, and possibly cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 483-490, doi: 10.1111/1469-7610.00633
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

- Kozłowska, A. (2005). *Zaburzenia życia uczuciowego dziecka problemem rodziny: Jak pomóc rodzinie i dziecku?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krahé, B. (2005). *Agresja*. Gdańsk: GWP.
- Lewicka, M., Wojciszke, B. (2005). Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 27-77). Gdańsk: GWP.
- Lewis, M.D., Granic, I., Lamm, C. (2006). Behavioral differences in aggressive children linked with neural mechanisms of emotion regulation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 164-177, doi: 10.1196/annals.1376.017
- Liberska, H., Farnicka, M. (2013). Uwarunkowania podejmowania roli agresora lub ofiary – prezentacja modelu badań. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18 (2), 245-255.
- Libiszowska-Żółtkowska, M. (2008). Agresja – słowo wstępne. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole: diagnoza i profilaktyka* (s. 7-13). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Lochman, J.E., Barry, T.D., Pardini, D.A. (2010). Trening kontroli gniewu dla agresywnej młodzieży. W: P.C. Kendall (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Procedury poznawczo-behawioralne* (s. 298-317). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Loeber, R., Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410, doi: 10.1146/annurev.psych.48.1.371
- Malti, T. (2006). Aggression, Self-Understanding, and Social Competence in Swiss Elementary-School Children, *Swiss Journal of Psychology*, 65 (2), 81-9, doi: 10.1024/1421-0185.65.2.81
- Marcus, N.E., Lindahl, K.M., Malik, N.M. (2001). Interparental Conflict, Children's Social Cognitions, and Child Aggression: A Test of a Mediational Model. *Journal of Family Psychology*, 15 (2), 315-333, doi: 10.1037//0893-3200.15.2.315
- Marcus-Newhall, A., Pedersen, W.C., Carlson, M., Miller, N. (2000). Displaced aggression is alive and well: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4), 670-689, doi: 10.1037/0022-3514.78.4.670
- Matyjas, B. (1996). Agresja dziecka w szkole jako skutek błędów wychowawczych rodziców. W: A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży: perspektywa psychoedukacyjna* (s. 79-84). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Mrozek, A. (2005). Dziecko maltretowane inaczej. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 5 (2), 79-86.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość: stres a zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Pufal-Struzik, I. (2007a). Agresja jako błąd wychowawczy rodziców i jako skutek błędów w wychowaniu. W: I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja dzieci i młodzieży* (s. 30-43). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Pufal-Struzik, I. (2007b). Dyspozycja do reagowania agresją u dziecka a wadliwa socjalizacja w rodzinie – aspekty psychologiczne. W: I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja dzieci i młodzieży* (s. 7-22). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

- Radochoński, M. (2007). Wymiar rozwojowy zachowań agresywnych. *Psychologia Rozwojowa*, 12 (3), 47-57.
- Ranschburg, J. (1993). *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa: WSiP.
- Rylke, H. (1993). *W zgodzie z sobą i z uczniem*. Warszawa: WSiP.
- Skorny, Z. (1968). *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*. Warszawa: PWN.
- Stanik, J.M., Erenbrod, R. (1983). Zastosowanie Skali Agresji Buss-Durkee (SABD) w diagnostyce psychologicznej. W: J. Stanik (red.), *Wybrane techniki diagnostyczne w psychologii klinicznej* (s. 197-219). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Stormshak, E.A., Webster-Stratton, C. (1999). The peer relations of children with conduct problems: Differential correlates with self-report measures and behavioral problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 295-317.
- Wawryk, L. (2004). Społeczne przyzwolenie na zachowania agresywne dzieci w klasach I-III szkoły podstawowej. W: A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole: spojrzenie wieloaspektowe* (s. 117-124). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Weston, D.C., Weston, M.S. (1999). *Co dzień mądrzejsze*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Wolińska, J.M. (2000). *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.