Warszawa, 20.02.2018

Monika Dominiak-Kochanek
Instytut Psychologii
Zakład Psychologii Rozwoju i Wychowania
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

AUTOREFERAT

1.Imię i nazwisko

Monika Dominiak-Kochanek

2.Posiadane dyplomy, stopnie naukowe/artystyczne z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu pracy doktorskiej

2004 – Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
Tytuł rozprawy doktorskiej: Styl przywiązania i poczucie kontroli, a osiągnięcia szkolne i aspiracje edukacyjne dorastających
Promotor: prof. dr hab. Adam Frączek
Recenzenci: prof. dr hab. Stefan Mieszalski, dr hab. Barbara Weigl

1998 – Magister pedagogiki, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
Tytuł pracy magisterskiej: Związek między poczuciem winy a aprobatą agresji interpersonalnej w okresie dorastania
Promotor: prof. dr hab. Adam Frączek

3.Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

od 2004 do chwili obecnej	Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Asystent w Instytucie Psychologii, Zakład Psychologii Rozwoju i Wychowania
2009-2011	urlop wychowawczy
od 1998 do 2003	studia doktoranckie na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego

4. Wskazanie osiągnięcia naukowego wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311)

Za największe osiągnięcie naukowe uznaję przygotowaną przeze mnie monografię pt. *Metody wychowawcze rodziców a agresja interpersonalna młodych dorosłych*. W monografii prezentuję cykl badań ukierunkowanych na wyjaśnienie skłonności i zachowań agresywnych młodych dorosłych, z różnym doświadczeniem w zakresie reaktywnych metod

wychowawczych, stosowanych przez rodziców w okresie ich dzieciństwa.

Dominiak-Kochanek, M. (2017). *Metody wychowawcze rodziców a agresja interpersonalna młodych dorosłych.* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. ISBN 978–8364953–51–4.

4.1. Omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

4.1.1. Konceptualizacja i operacjonalizacja pojęcia reaktywnych metod wychowawczych

W literaturze naukowej z obszaru psychologii wychowawczej wymienia się trzy aspekty oddziaływań wychowawczych, które pełnią ważną funkcję w transmisji norm, warunkujących właściwe zachowania dziecka oraz wywieraniu skutecznego wpływu wychowawczego w przypadku pojawiania się zachowań niepożądanych (por. Liberska, Matuszewska, 2014; Plopa, 2008; Ryś, 2004, Straus, Paschall, 2009). Są to style wychowania, postawy rodzicielskie oraz metody wychowawcze. Przedmiotem zainteresowania w przedłożonej monografii są metody wychowawcze rozumiane jako systematyczne i względnie powtarzalne czynności wychowawcze, służące socjalizacji dziecka. Intencją rodzica stosującego wybraną metodę wychowawczą może być zarówno wywołanie pożądanych i względnie trwałych zmian w społecznym, moralnym, poznawczym bądź emocjonalnym funkcjonowaniu dziecka lub kształtowanie i utrwalanie jego właściwych postaw, dyspozycji psychicznych, czy zachowań. Z zasygnalizowanego zakresu znaczeniowego oraz funkcji metod wychowawczych wynika wprost pewien zakres wspólnej zmienności z pozostałymi rodzajami oddziaływań wychowawczych. Wymiernym dowodem na poparcie tej tezy są pozycje kwestionariuszy do pomiaru metod, postaw i stylów wychowania, w których pojawia się pytanie o karanie dziecka jako wskaźnik metod opartych na statusie władzy i autorytetu (ang. *power-assertive practices*, Straus, Fauchier, 2005-2011), stylu autorytarnego (Ryś, 2004), czy postawy odrzucenia (Arrindella, 1999, polska adaptacja Poraj-Weder, 2013). Dlatego pierwszym celem przygotowanej przeze mnie monografii było uporządkowanie wiedzy z obszaru metod wychowawczych, zaproponowanie możliwie szerokiej typologii metod wychowawczych oraz wskazanie różnic i podobieństw z pozostałymi rodzajami oddziaływań wychowawczych.

W rozdziale 1 skoncentrowałam się na różnicach między metodą wychowawczą a stylem wychowania, który jest w porównaniu do postawy rodzicielskiej konstruktem bardziej złożonym, zawierającym w sobie najczęściej dwa wymiary (np. wymiar ciepła emocjonalnego i kontroli rodzicielskiej jako wskaźniki stylu wychowania; Maccoby i Martin,

1983) w stosunku do jednowymiarowego charakteru postawy rodzicielskiej (np. wymiar ciepła emocjonalnego w s -EMBU, Arrindella, 1999). Złożony charakter stylu wychowania w stosunku do metody wychowawczej wykracza poza kwestię ilościową, związaną z liczbą wymiarów współtworzących oba konstrukty. Jakościowy aspekt określający różnicę między stylem wychowania i metodą wychowawczą zawiera się w czynniku emocjonalno-uczuciowym, który jest składową stylu w przeciwieństwie do metody wychowawczej. Z kolei wskaźnikami metody wychowawczej są konkretne i z reguły intencjonalne zachowania rodziców. Jeśli ujmujemy relację stylu wychowania do metody wychowawczej w sposób zaproponowany w monografii, to badając oba aspekty oddziaływań wychowawczych stylowi wychowania należałoby przypisać funkcję tła emocjonalnego moderującego wpływ używanych przez rodziców metod wychowawczych. Postawy rodzicielskie mogą również pełnić analogiczną, moderującą funkcję wobec psychologicznych konsekwencji stosowania przez rodziców poszczególnych metod wychowawczych.

Drugim aspektem, omówionym w rozdziale 1, jest rodzaj celów wychowawczych, które rodzic może realizować za pośrednictwem metod wychowawczych i stylów wychowania. Korzystając z konstatacji Ireny Obuchowskiej (2002) na temat ideałów wychowawczych rodziców, stosujących poszczególne style wychowania, przyjęłam, że styl wychowania służy realizacji celów nadrzędnych podczas gdy metody wychowawcze pozwalają rodzicom osiągać cele operacyjne. Zatem rodzic, pragnący dziecka posłusznego, preferować będzie styl autorytarny, okazanie przez dziecko niesubordynacji w konkretnej sytuacji społecznej będzie zaś skutkowało zastosowaniem metody wychowawczej, opartej raczej na przymusie niż dialogu. Ostatnim aspektem, na który wskazałam, określając różnice między stylem wychowania, a metodą wychowawczą jest zakres czynników, które determinują wybór przez rodzica stylu wychowania i metody wychowawczej. Ze względu na operacyjny charakter celów, realizowanych za pośrednictwem metody wychowawczej, wybór przez rodzica konkretnej metody wychowawczej jest wypadkową własności dziecka, preferencji rodziców oraz kontekstu sytuacyjnego, w którym zachodzi potrzeba jej użycia. Wybór stylu wychowania przez rodziców trudno potraktować jako wyłącznie integralną decyzję rodziców bez uwzględnienia specyficznych własności dziecka. Jednak ze względu na związek między tym wyborem a ideałem wychowawczym realizowanym przez rodziców, przyjęłam, że wkład rodziców w dobór stylu wychowania w porównaniu do wkładu dziecka jest niewspółmiernie większy w porównaniu do decyzji o wyborze metody wychowawczej.

Opracowując typologię metod wychowawczych, dokonałam przeglądu propozycji teoretycznych oraz badań empirycznych nad funkcją metod wychowawczych dla adaptacji

psychospołecznej dziecka w ontogenezie. Przegląd ten stanowił punkt wyjścia do zaproponowania możliwie szerokiej typologii metod wychowawczych, usystematyzowanych w oparciu o aktualną wiedzę. Znane mi polskie opracowania, poświęcone metodom wychowawczym, w których ujmowano je wraz z mechanizmami psychologicznymi za pośrednictwem których dana metoda wywołuje zmianę w zachowaniu, czy własnościach dziecka, pochodzą z roku 1967 (Mika, 1967) i 1982 (Konarzewski, 1982). Tymczasem w literaturze anglojęzycznej, badania nad funkcją różnych metod wychowawczych w psychospołecznym rozwoju dziecka oraz mechanizmami psychologicznymi pośredniczącymi w wywoływaniu tych zmian, stanowią obecnie jeden z istotnych nurtów badawczych. Tezę tę dobitnie ilustruje zainteresowanie, jakie wywoła opublikowana w roku 2002 metaanaliza badań Elizabeth Gershoff nad skutkami doświadczania przez dziecko kar fizycznych w wychowaniu, która do lutego 2019 roku doczekała się 2384 cytowań w literaturze naukowej. Porządkując wiedzę z zakresu metod wychowawczych, skorzystałam zarówno z dorobku polskich, jak i zagranicznych naukowców (rozdział 1) i sformułowałam następujące założenia.

Po pierwsze uznałam, że podział metod na kary i nagrody ma charakter historyczny i jak wskazała Eleonora Maccoby (1992), wynika z wpływu behawioryzmu na sposób myślenia o czynnikach warunkujących zmiany w zachowaniu człowieka. Ponadto typologia obejmująca kary i nagrody jest zbyt wąska, aby wykorzystać ją do klasyfikacji niektórych metod wychowawczych. Za przykład może posłużyć intencjonalne działanie rodzica, polegająca na demonstrowaniu dziecku właściwego zachowania, co poprzez proces modelowania może zmienić jego pierwotne, niewłaściwe postepowanie.

Po drugie, opracowując typologię metod wychowawczych należałoby uwzględnić dwojaką funkcją socjalizacyjną rodziny, która w równym stopniu polega na kształtowaniu pożądanych postaw i zachowań dziecka, jak i zmianie zachowań niewłaściwych. W konsekwencji wyeksponowałam uwzględniany w literaturze anglojęzycznej podział (por. Socolar, 1992; Straus, Fauchier, 2005-2011) na metody proaktywne (prewencyjne) i reaktywne (korekcyjne), wskazując na metody reaktywne jako przedmiot zainteresowań własnych, w odniesieniu do których budowałam typologię. Ważny lecz niewyłączny wpływ na ostateczny kształt typologii zaproponowanej w podrozdziale 1.2. miał mój udział w badaniu *International Parenting Study*, którym kierował prof. Murray A. Straus. Z końcowej wersji typologii wyeliminowałam monitoring zachowań dziecka, który tworzy odrębną skalę w powszechnie używanym narzędziu Strausa, znanym jako *Dimension of Discipline Inventory*. W pierwszych badaniach, przeprowadzonych z użyciem polskiej wersji DDI

uwzględniłam monitoring jako metodę wychowawczą, której doświadczanie w dzieciństwie może mieć znaczenie dla poziomu aprobaty ekstremalnych i umiarkowanych form agresji interpersonalnej w okresie dorosłości (Dominiak-Kochanek, Konopka, Rutkowska, Frączek, Ramirez, 2018). Częstość kontrolowania zachowań dziecka pod kątem ich zgodności z oczekiwaniami rodziców, która jest wskaźnikiem używania przez nich monitoringu, wykracza jednak poza ramy definicyjne metod reaktywnych. Uznałam, że monitoring zawiera wyrazisty aspekt proaktywnych działań wychowawczych i nie powinien znaleźć się w typologii reaktywnych metod wychowawczych.

Po trzecie, wyodrębniając dwa podstawowe typy metod reaktywnych (metody imperatywne i indukcyjne) uznałam, że fundamentalny czynnik, który je różnicuje tkwi w podejściu rodziców do roli, statusu i wkładu, jakie dziecko może mieć w kształtowanie relacji rodzinnych. Zgodnie z postulatem Guryckiej (1999), o podmiotowości w wychowaniu można mówić wówczas, gdy dziecko aktywnie uczestniczy w procesie socjalizacji, a takie przesłanki wychowawcze pojawiają się w następstwie stosowania przez rodziców metod indukcyjnych. Termin metody indukcyjne na określenie takich działań wychowawczych jak wyjaśnianie reguł zachowania, chwalenie, zachęcanie do właściwych zachowań wprowadził Martin Hoffman (Hoffman, 1979, 2006), uznając je za kluczowe sposoby oddziaływań wychowawczych, stymulujące rozwój moralny dzieci, nabywanie przez nie empatii i wzorców prospołecznego zachowania. W opracowanej przeze mnie typologii indukcja właściwego zachowania dziecka, którego postępowanie w danej sytuacji odbiega od oczekiwań rodziców, przyjmuje formę trzech strategii ukierunkowanych na wywołanie zmian ścieżką behawioralną (np. demonstrowanie właściwego zachowania), emocjonalną (np. chwalenie za porzucenie niewłaściwego zachowania) oraz poznawczą (np. przekierowanie uwagi dziecka na inne, neutralne czynności). Wyodrębniając wymienione strategie inspirowałam się podstawowymi ustaleniami z zakresu problematyki zmiany postaw, wedle których behawioralny, emocjonalny oraz poznawczy składnik postawy może być niezależnym źródłem zmiany całokształtu ustosunkowań człowieka wobec określonego obiektu, czy zachowania.

Przeciwieństwem metod indukcyjnych w zaproponowanej typologii reaktywnych metod wychowawczych są metody imperatywne, oparte na przymusie, redukujące udział dziecka w procesie wychowania do wypełniania nakazów i postanowień rodziców. Poszukując właściwej terminologii dla określenia oddziaływań wychowawczych, polegających na jednokierunkowej komunikacji w diadzie rodzic-dziecko, która w aspekcie treściowym składa się z systemu zakazów i gróźb, nawiązałam do pojęcia kontroli imperatywnej Basilia

Bernsteina (1971). Zważywszy na fakt, że to właśnie zakazy, groźby, czy manipulowanie poczuciem wstydu dziecka jest wedle Bernsteina podstawowym orężem rodzica stosującego kontrolę imperatywną, uznałam, że określenie „metody imperatywne" właściwie oddaje istotę takich oddziaływań wychowawczych jak karanie fizyczne, agresja psychologiczna oraz używanie metod punitywnych. Uwzględnione rodzaje oddziaływań wychowawczych, mieszczące się w grupie metod imperatywnych łączy wykorzystywanie przez rodziców przewagi i przymusu, które są ich immanentnym elementem. Formy przymusu, służące podporządkowaniu dziecka woli i decyzjom rodziców różnią się jednak, w zależności od metody, o czym świadczą konkretne zachowania dyscyplinujące, zawierające się w katalogu kar, składających się na określoną metodę imperatywna. Tak więc rodzic posługujący się agresją psychologiczną intencjonalnie wzbudza wstyd bądź poczucie winy dziecka czy też kwestionuje bezwarunkowy charakter więzi emocjonalnej, łączącej go z dzieckiem. O korzystaniu z karania fizycznego świadczą z kolei takie zachowania rodzica jak klapsy, ciągnięcie za ucho czy też kary przy użyciu pasa. Ostatnim rodzajem metod wychowawczych o charakterze imperatywnym są metody punitywne, które wykorzystują katalog kar o nieagresywnym charakterze. Należą do nich ograniczanie dziecku przywilejów w postaci dostępu do komputera czy kieszonkowego bądź stosowanie czasowej izolacji, polegającej zwykle na odesłaniu dziecka do własnego pokoju na określony czas.

Ostatnim aspektem, który można potraktować jako myśl przewodnią utworzonej przeze mnie typologii, jest postulowane przez Krzysztofa Konarzewskiego (1982) wyodrębnianie metod wychowawczych wraz z mechanizmem psychologicznym, odpowiadającym za wywołanie zmiany w zachowaniu dziecka. Tak więc metody indukcyjne aktywizują szeroki zakres mechanizmów psychologicznych obejmujących: modelowanie (np. demonstrowanie właściwego zachowania), warunkowanie (np. chwalenie), autopercepcję zachowań (np. zachęcanie do podjęcia zachowania właściwego), zmianę postawy (np. perswazja). Zmiany w zachowaniu dziecka osiągnięte przy użyciu metod indukcyjnych opierają się na trwalszych fundamentach niż zmiany wywołane metodami imperatywnymi, gdyż ich funkcją jest stymulowanie rozumowania moralnego dziecka, a nie temporalnego strachu przed karą. W konsekwencji efekty oddziaływań wychowawczych wywołane metodami indukcyjnymi są mniej widoczne z poziomu zachowania dziecka w konkretnej sytuacji w porównaniu do perspektywy długookresowej, w której kontrolę zewnętrzną stopniowo zastępują mechanizmy kontroli wewnętrznej (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Z kolei postrzeganie metod imperatywnych jako skutecznych sposobów oddziaływania wychowawczego wynika z łatwości, z jaką rodzic je stosujący osiąga posłuszeństwo sytuacyjne dziecka. Istotą tego

posłuszeństwa jest porzucenie przez dziecko zachowania wykraczającego poza aprobowane przez rodziców normy ze względu na strach przed karą (Kochańska, Aksan, 1995). Można powiedzieć, że stosując metody imperatywne rodzic przedkłada przejściowe korzyści sytuacyjne nad odroczone w czasie gratyfikacje, polegające na nabywaniu przez dziecko zdolności do samokontroli i regulacji emocji.

Wskazując na psychologiczne mechanizmy pośredniczące między metodami imperatywnymi a zachowaniem dziecka, należy wprowadzić różnicowanie między zachowaniem, które jest bezpośrednim następstwem użycia tych metod, a psychologicznymi i behawioralnymi konsekwencjami, które mogą pojawiać się w dłuższej perspektywie czasowej. W pierwszym przypadku, ze względu na strach przed karą (kara fizyczna, metody punitywne), poczucie winy, wstydu czy strach przed odrzuceniem (agresja psychologiczna) dziecko z reguły porzuca niepożądane zachowanie i staje się posłuszne. W drugim przypadku skutki psychospołeczne i behawioralne, które ujawniają się w ciągu życia w związku z doświadczaniem przez dziecko metod imperatywnych w wychowaniu, opisałam w rozdziale 1.4, przy czym ze względu na przedmiot badań własnych skoncentrowałam się na doniesieniach empirycznych, dokumentujących związek tych metod z zachowaniami i skłonnościami agresywnymi dzieci i dorosłych. W dotychczasowych badaniach uwzględniano również mechanizmy pośredniczące między doświadczaniem danej metody imperatywnej, a psychologicznym czy behawioralnym funkcjonowaniem dziecka, przy czym najlepiej rozpoznano mediatory związku między karaniem fizycznym a zaburzeniami eksternalizacyjnymi. Najczęściej wymienianym mechanizmem jest modelowanie, gdyż sam akt karania fizycznego traktowany jako szczególna postać agresji interpersonalnej (Frączek, 1986) może być dla dziecka prototypem zachowania agresywnego, ukierunkowanego na cele instrumentalne. W podrozdziale 1.4.1. omawiam pozostałe mechanizmy psychologiczne, które pełnią rolę mediatora związku między karą fizyczną a agresją interpersonalną (tj. skłonność dziecka karanego do wrogich atrybucji, deficyty samokontroli emocjonalnej i samokontroli zachowania, opóźnienia w obszarze rozwoju moralnego), w części empirycznej zaś eksploruję znaczenie emocjonalnego mechanizmu wyjaśniającego związek kar z agresją w życiu dorosłym.

4.1.2. Systematyzacja paradygmatów badań nad agresją interpersonalną

Ważnym celem monografii ukierunkowanym na systematyzację zagadnień teoretycznych, było dokonanie klasyfikacji dotychczasowych badań nad agresją interpersonalną w sposób umożliwiający wyłonienie odrębnych paradygmatów badawczych.

Na podstawie kryteriów definiujących pojęcie agresji interpersonalnej (intencja, forma szkody ponoszonej przez ofiarę) oraz sposobów operacjonalizacji tego pojęcia w dotychczasowych badaniach, wyróżniłam trzy paradygmaty badawcze, z czego dwa ujęcia agresji interpersonalnej wykorzystałam w części empirycznej monografii. Wyodrębnione paradygmaty omówiłam z perspektywy dominujących kierunków badań nad agresją interpersonalną, realizowanych w ramach danego paradygmatu.

Pierwszy, wyłoniony przeze mnie paradygmat ujmuje agresję interpersonalną w kategoriach czynności agresywnych, zróżnicowanych pod względem formy. Problematyka badań, najczęściej podejmowanych w ramach tego paradygmatu badawczego, dotyczy różnic międzypłciowych w agresji oraz zmian w zakresie natężenia form czynności agresywnych jako funkcji okresu rozwojowego. Siatka pojęciowa konsolidująca wymienione nurty badań składa się z agresji fizycznej i werbalnej oraz agresji relacyjnej i pośredniej, które bywają używane zamiennie, choć zakres znaczeniowy obu pojęć jest wspólny tylko dla pewnej klasy zachowań agresywnych. Są to zachowania agresywne, polegające na szkodzeniu ofierze poprzez plotkowanie czy wykluczanie z grupy, w sposób uniemożliwiający ustalenie, kto w danej grupie jest inicjatorem działań naruszających psychiczny dobrostan podmiotu. Natomiast agresję relacyjną odróżniają od agresji pośredniej otwarte formy zachowań agresywnych, polegające na grożeniu ofierze zerwaniem relacji, o ile nie spełni ona oczekiwań czy też nie podejmie zachowań odpowiadających intencji agresora. Z kolei wśród wskaźników agresji pośredniej wymienia się agresję fizyczną (Coyne, Archer, Eslea, 2006), o ile ból fizyczny zadają ofierze osoby, za namową agresora, sama ofiara zaś nie jest w stanie dociec, kto w istocie jest odpowiedzialny za doznaną przez nią krzywdę.

Przegląd badań na temat różnic międzypłciowych w agresji interpersonalnej, który zaprezentowałam w rozdziale 2.1. skłania do konstatacji, że różnice międzypłciowe w agresji dotyczą poszczególnych form czynności agresywnych. W przypadku agresji fizycznej dominują mężczyźni, którzy ze względu na przesłanki ewolucyjne, motywacyjne oraz społeczno-kulturowe wykorzystują agresję fizyczną w celach instrumentalnych, czy też podejmują to zachowanie motywowani pragnieniem potwierdzenia stereotypu męskości. Z kolei agresję relacyjną i pośrednią preferują kobiety i dziewczęta, rezygnując z bezpośredniej konfrontacji ze względu na dążenie do unikania ryzyka oraz zagrożenie społecznym napiętnowaniem w związku z podjęciem zachowania niezgodnego z żeńską rolą płciową. Analiza wyników badań empirycznych nad agresją interpersonalną dokonana przeze mnie pod kątem zmian w natężeniu poszczególnych form czynności agresywnych, jakie zachodzą w cyklu życia, wskazuje, że z wiekiem następuje spadek częstości stosowania agresji

fizycznej. Wraz z nabywaniem kompetencji werbalnych oraz społecznych, akty agresji fizycznej zagrożone większym prawdopodobieństwem kary zostają stopniowo zastąpione agresją werbalną oraz pośrednimi i relacyjnymi formami czynności agresywnych. Ponadto zmiany w sferze rozwoju moralnego, postępujące w kierunku stopniowego nabywania kontroli wewnętrznej, ograniczają częstość, z jaką dziecko łamie standardy zachowania, co przejawia się w rzadszym manifestowaniu wszystkich form agresywnego zachowania wraz z przejściem dziecka do kolejnego etapu rozwojowego. Wyjątkiem są dzieci, które przejawiały wyższy poziom agresywności już w okresie średniego dzieciństwa (Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin, Tremblay, 2006).

W drugim, wyodrębnionym przeze mnie paradygmacie badawczym agresję interpersonalną różnicują funkcje czynności agresywnych. Fundamentem teoretycznym dla opisywania czynności agresywnych w kategoriach różnych funkcji jakie pełnią one dla agresora, jest teoria frustracji-agresji oraz teoria społecznego uczenia się, które eksponują odmienne czynniki wpływające na zachowanie człowieka. Pierwsza teoria kładzie nacisk na rolę negatywnego pobudzenia emocjonalnego jako czynnika wyzwalającego zachowanie agresywne. W drugiej teorii akcent położony jest na uczenie się zachowań poprzez obserwację modela z uwzględnieniem skutków jego działania. Jeśli zachowania agresywne modela prowadzą do pożądanych efektów, to taki sposób działania zostaje przyswojony przez obserwatora jako wzorzec czynności za pośrednictwem których można poprawić bilans zysków i strat w relacjach społecznych. Konsekwencją dychotomizacji przesłanek, towarzyszących podejmowaniu czynności agresywnych jest wyodrębnienie agresji reaktywnej, sterowanej negatywnym pobudzeniem emocjonalnych i ukierunkowanej na szkodzenie ofierze oraz agresji proaktywnej, uruchamianej w celach instrumentalnych. Choć podział agresji ze względu na funkcje budzi wątpliwości (zob. Anderson, Bushman, 2002; Piotrowski, 2011), to przegląd wyników badań empirycznych prowadzonych w tym paradygmacie wskazuje na trzy aspekty, które wyraźnie różnicują agresję proaktywną od agresji reaktywnej. Są to odmienne uwarunkowania rodzinne i korelaty osobowościowe obu typów agresji interpersonalnej oraz różne mechanizmy psychologiczne pośredniczące w wyzwalaniu czynności agresywnych o charakterze proaktywnym i reaktywnym bądź towarzyszące tym aktom agresji. Wymienione aspekty, współtworzące fundament różnic między agresją reaktywną i proaktywną opisałam w rozdziale 2.2 na podstawie przeglądu dotychczasowych badań. W części empirycznej monografii nie korzystałam z tego paradygmatu badawczego, ale z punktu widzenia celów badań własnych, warto zwrócić uwagę na odmienne uwarunkowania rodzinne, odpowiadające za nabywanie skłonności do

agresji proaktywnej i reaktywnej. O ile w przypadku agresji proaktywnej, kluczowe znaczenie ma pozytywne wzmacnianie agresywnych zachowań dziecka, ograniczona kontrola jego zachowań oraz obserwacja „znaczących innych" używających agresji, o tyle agresja reaktywna dziecka współwystępuje z frustracją potrzeby zależności, odrzuceniem emocjonalnym oraz stosowaniem przez rodziców surowej dyscypliny (Hubbard, McAuliffe, Morrow, Romano, 2010). Odmienny charakter doświadczeń socjalizacyjnych dzieci agresywnych proaktywnie i reaktywnie był dla mnie wyrazistym sygnałem do dalszych poszukiwań empirycznych, ukierunkowanych na ustalenie związku poszczególnych metod wychowawczych z różnymi rodzajami skłonności agresywnych w dorosłości, tak aby wyjść poza obiegowe i upraszczające stwierdzenie, że „agresja rodzica rodzi agresję dziecka".

W trzecim, wyróżnionym przeze mnie paradygmacie badawczym, przedmiotem zainteresowania są własności i mechanizmy intrapsychiczne, które w interakcji z określonymi bodźcami zewnętrznymi (np. prowokacja) bądź wewnętrznymi (np. ruminowanie o zdarzeniu z przeszłości) odpowiadają za uruchomienie i przebieg zachowania agresywnego. Celowo zrezygnowałam z podejścia skoncentrowanego wyłącznie na czynnikach sytuacyjnych, zwiększających prawdopodobieństwo wystąpienia zachowania agresywnego, choć nie kwestionuję wpływu prowokacji, wysokiej temperatury czy hałasu na zachowanie agresywne. Jednak w trzecim paradygmacie badaczy interesuje to, jaka siła prowokacji jest wystarczająca do wystąpienia reakcji agresywnej u osoby, charakteryzującej się pewnymi własnościami, spośród których można wymienić drażliwość, skłonność do wrogich atrybucji oraz gotowość do agresji interpersonalnej, która była przedmiotem mojego zainteresowania w pierwszej części badania 1. Gotowość do agresji jest konstruktem złożonym, na który składają się procesy i mechanizmy wewnątrzpsychiczne o źródłach emocjonalnych, poznawczych i osobowościowych, których rozpoznanie jest w istocie kluczem do wyjaśnienia przyczyn, sterujących zachowaniem agresywnym człowieka (Frączek, 2002, 2016). Gotowość do agresji jest własnością człowieka, warunkującą poziom koniecznej stymulacji zewnętrznej bądź wewnętrznej, wyzwalającej jego reakcję agresywną. Wyższe natężenie gotowości do agresji oznacza niższy poziom stymulacji, niezbędnej do wywołania reakcji agresywnej, przy czym charakter bodźców regulujących agresję jest różny w zależności od rodzajów gotowości do agresji interpersonalnej. Jeśli wystąpienie reakcji agresywnej poprzedzone jest silnym pobudzeniem emocjonalnym, które trudno jest jednostce kontrolować, a ona sama charakteryzuje się znaczną skłonnością do reagowania złością na bodźce szkodliwe i frustrację, to wówczas można jej przypisać wysoką gotowość emocjonalno-impulsywną. Z kolei osoby przejawiające wysoką gotowość nawykowo-poznawczą mają uwewnętrznione

złożone skrypty agresywnego zachowania, które aktywizują ilekroć stoją przed specyficznymi wyzwaniami sytuacyjnymi, wypełniają rolę społeczno-zawodową, czy też realizują ważne dla nich cele. Natomiast gotowość osobowościowo-immanentną charakteryzuje stała potrzeba podejmowania agresji i szkodzenia innym, czemu towarzyszy uczucie zadowolenia i satysfakcji ze skutków własnego działania. Założenia koncepcji gotowości do agresji interpersonalnej oraz dotychczas przeprowadzone badania z użyciem tego konstruktu omówiłam w rozdziale 2.3.

4.1.3. Cele i najistotniejsze wyniki uzyskane w poszczególnych częściach badań

Część empiryczna monografii składa się z trzech raportów statystycznych, z których każdy poprzedzony jest omówieniem celów, problemów badawczych oraz sformułowaniem hipotez weryfikowanych w ramach danego badania. W każdym badaniu eksponowałam nieco inny wątek, powiązany merytorycznie z problematyką związku metod wychowawczych z agresją interpersonalną oraz wykorzystywałam odmienne instrumentarium statystyczne i metodologiczne. W tabeli 1 ujęłam w sposób syntetyczny najważniejsze aspekty wyróżniające poszczególne części badań zaprezentowane w monografii.

Tabela 1. Syntetyczny opis celu oraz zmiennych uwzględnionych w poszczególnych częściach badań własnych

	Cel badań	**Zmienne niezależne/ egzogeniczne**	**Mediatory/ moderatory**	**Zmienne zależne/ endogeniczne**
badania 1 (część I)	– określenie związku reaktywnych metod wychowawczych doświadczanych w dzieciństwie z natężeniem trzech rodzajów gotowości do agresji w dorosłości	– metody indukcyjne – trzy rodzaje metod imperatywnych	brak	– trzy rodzaje gotowości do agresji interpersonalnej
badania 1 (część II)	– określenie roli indywidualnej podatności na sytuacje prowokacji i frustracji w relacji między metodami imperatywnymi, a agresją w dorosłości	– karanie fizyczne – agresja psychologiczna – metody punitywne	– podatność na sytuacje prowokacji i frustracji	– agresja fizyczna – agresja werbalna
badanie 2	– ustalenie wpływu prowokacji na zachowanie agresywne osób z różnym doświadczeniem w zakresie karania fizycznego w dzieciństwie	– prowokacja o różnej sile	– natężenie złości po prowokacji – karanie fizyczne w dzieciństwie – status prowokatora	– agresja relacyjna

W pierwszej części badania 1, wykorzystałam trzeci paradygmat badań nad agresją interpersonalną, poszukując związku między uwzględnionymi przeze mnie metodami wychowawczymi a trzema rodzajami gotowości do agresji interpersonalnej. Wybór gotowości do agresji jako zmiennej zależnej w modelach regresyjnych, zaprezentowanych w rozdziale 3.3 wynikał z kilku przesłanek. Po pierwsze, interesującym i zarazem ważnym pod względem aplikacyjnym jest pomiar skłonności agresywnych na poziomie wewnątrzpsychicznych mechanizmów regulacyjnych, gdyż stwarza to możliwość określenia przyczyn, dla których osoba podejmuje zachowanie agresywne częściej niż inni, przy czym w samej koncepcji gotowości do agresji zawarto trzy odrębne rodzaje przyczyn, wymagające trzech różnych sposobów postępowania terapeutycznego. Opis agresji interpersonalnej w kategoriach natężenia czy form czynności agresywnych możliwość taką wyklucza, choć nadal jest interesujący pod względem poznawczym, zwłaszcza w kontekście różnych doświadczeń wychowawczych z okresu dzieciństwa. Po drugie, w dotychczasowych badaniach nad rodzinnymi uwarunkowaniami agresji interpersonalnej niemal całkowicie pominięto kwestię ścieżek nabywania różnego typu skłonności i wzorców agresywnego zachowania, pomimo tego, że wiedza z obszaru psychologii agresji, w tym wyodrębnione przeze mnie paradygmaty badawcze jednoznacznie potwierdzają to, że agresja nie jest konstruktem monolitycznym. Wyjątkiem są w tym przypadku wspomniane przeze mnie badania nad rodzinnymi uwarunkowaniami agresji proaktywnej i reaktywnej. Podsumowując, głównym celem pierwszej części badania 1 było ustalenie czynników ochrony i czynników ryzyka dla nabywania gotowości do agresji interpersonalnej. Tak sformułowany cel ma zarówno charakter poznawczy, jak i aplikacyjny, ukierunkowany na: poszerzenie wiedzy o rodzinnych uwarunkowaniach nabywania gotowości do agresji; określenie, czy socjalizacyjne antecedenty gotowości do agresji różnią w zależności od rodzaju gotowości. Ważnym aspektem pierwszej części badania 1 było przeprowadzenie ich w trzech krajach, co dodatkowo dało możliwość porównania modeli regresyjnych dla trzech rodzajów gotowości do agresji i wnioskowania o stopniu, w jakim ustalenia empiryczne mają charakter względnie uniwersalnych prawidłowości, niezależnych od kraju pochodzenia osób badanych.

W ramach pierwszej części badania 1 sformułowano w sumie 9 pytań badawczych, które wykraczały poza kwestię związku doświadczanych metod wychowawczych z agresją w dorosłości. W odniesieniu do problematyki metod wychowawczych, sformułowałam pytania badawcze na temat stopnia, w jakim doświadczenia socjalizacyjne badanych są stypizowane bądź egalitarne płciowo w zależności od kraju pochodzenia i płci rodzica oraz

sposobu korzystania z imperatywnych i indukcyjnych metod wychowawczych przez matki i ojców. Z kolei mierząc natężenie trzech rodzajów gotowości do agresji interpersonalnej u kobiet i mężczyzn reprezentujących trzy kraje mogłam podjąć wątek różnic międzypłciowych w zależności od kraju pochodzenia, poszukując inspiracji dla hipotez m.in. w znanych badaniach nad „kulturami honoru" (Cohen, Nisbett, Bowdle, Schwartz, 1996).

Badani przypominając sobie zdarzenia z dzieciństwa, wskazywali na matki jako osoby, które częściej, w porównaniu do ojców, usiłowały w dzieciństwie skorygować ich niewłaściwe zachowanie za pomocą metod indukcyjnych i punitywnych. Nie odnotowano zaś różnic między matkami i ojcami w zakresie używania kar fizycznych i agresji psychologicznej. Wynik ten jest o tyle interesujący, że z punktu widzenia cech definicyjnych agresji interpersonalnej, akt karania fizycznego można uznać za jej przejaw. Jeśli dodatkowo uwzględnimy fakt, że w przypadku kary fizycznej mamy do czynienia z bezpośrednimi formami agresji fizycznej, to na podstawie wiedzy z zakresu różnic międzypłciowych w agresji, należałoby oczekiwać, że ten sposób dyscyplinowania dziecka będzie domeną ojców. Oczekiwanie to koresponduje również ze stereotypowym sposobem postrzegania roli ojca jako egzekutora zasad oraz matki, dbającej o natężenie ciepła emocjonalnego w środowisku rodzinnym. Uzyskane wyniki można byłoby zatem uznać za sprzeczne z wiedzą z zakresu różnic międzypłciowych w agresji czy stereotypami ról płciowych, ale bardziej prawdopodobnym wyjaśnieniem jest to, że matki uznają karę fizyczną za jedno z zachowań dyscyplinujących, którego nie utożsamiają z agresją interpersonalną. Nieco inny sposób postrzegania kar fizycznych oraz agresji psychologicznej wyłania się z wyników badań, dotyczących ojców, którzy w opinii badanych rzadziej decydowali się na karę fizyczną czy agresję psychologiczną wobec córek w porównaniu do synów. Ograniczając częstość używania surowych metod wychowawczych wobec córek, ojcowie mogli uznać je za nieodpowiednie względem płci biologicznej dziecka bądź nieadekwatne w relacji ojciec-córka. Nie ma znaczenia, która przesłanka sterowała ich decyzjami, gdyż w obu przypadkach należy uznać, że ojcowie w przeciwieństwie do matek dostrzegali przemocowy charakter karania fizycznego i agresji psychologicznej, stosując je, w opinii badanych, częściej wobec synów w porównaniu do córek.

W pierwszej części badania 1 na uwagę zasługują także wyniki, ilustrujące różnice międzypłciowe w gotowości do agresji interpersonalnej, które korespondują z wynikami uzyskanymi w innych badaniach i innych próbach narodowych (por. Frączek, Konopka, Dominiak-Kochanek, 2016; Rutkowska, 2014). Istotą tych różnic jest przewaga kobiet w zakresie natężenia gotowości emocjonalno-impulsywnej oraz mężczyzn w zakresie

natężenia gotowości nawykowo-poznawczej i osobowościowo-immanentnej. Przeświadczenie o tym, że mężczyźni są bardziej agresywni od kobiet można zatem uznać za emanację stereotypu płci bądź efekt uproszczonego myślenia o agresji interpersonalnej, polegającego na traktowaniu agresji fizycznej jako jedynego przejawu tego zjawiska. Tymczasem, choć agresja fizyczna jest wyrazistą formą czynności agresywnych, którą można traktować jako prototyp samego zjawiska, to uwzględnienie innych form czy szerokiego zakresu mechanizmów intrapsychicznych, sterujących przebiegiem zachowania agresywnego, ujawnia mniej jednoznaczne różnice międzypłciowe.

Najistotniejszy cel pierwszej części badania 1 dotyczył określenia, czy i które metody wychowawcze są predyktorem poszczególnych rodzajów gotowości do agresji z uwzględnieniem kraju pochodzenia osób badanych. Uogólniające sformułowane hipotezy, odnoszące się do tego aspektu badań, zakładałam, że uda się wyodrębnić wychowawcze czynniki ochrony i ryzyka dla poszczególnych wzorców gotowości do agresji, które będą podobne we wszystkich trzech krajach. Wbrew stawianym hipotezom, wyniki badań wykazały, że wzorce doświadczeń socjalizacyjnych, które mają wkład w gotowość do agresji interpersonalnej różnią się w zależności od kraju pochodzenia osób badanych. To z kolei skłania do przypuszczenia, że niekontrolowane w badaniu czynniki społeczne i kulturowe miały swój udział w określaniu funkcji danej metody wychowawczej dla natężenia gotowości do agresji interpersonalnej. Teza ta koresponduje z wynikami badań międzykulturowych, które koncentrowały się dotychczas na rozwojowych skutkach doświadczania przez dziecko kar fizycznych w środowisku rodzinnym (Landsford i in., 2005). Badania te wykazały, że efekty stosowania kar fizycznych zależą między innymi od stopnia ich upowszechnienia w danej społeczności. Zjawisko to określono mianem kulturowej normatywności kar fizycznych, która warunkuje sposób postrzegania przez dziecko własnych doświadczeń socjalizacyjnych jako względnie konwencjonalnych lub znacząco odbiegających w kierunku niepożądanym od doświadczeń rówieśników. W pierwszym przypadku skutki doświadczania karania fizycznego dla psychospołecznej adaptacji dziecka okazują się mniej szkodliwe niż w drugim. Oznacza to, że trudno jest stworzyć uniwersalny katalog metod wychowawczych, które w takim samym stopniu warunkują kierunek rozwoju dziecka bez względu na uwarunkowania kulturowe czy społeczne. Dwie prawidłowości wyłaniają się jednak z zaprezentowanych modeli regresji. Pierwsza dotyczy agresji psychologicznej, która była pozytywnym predyktorem różnych gotowości do agresji w wielu krajach, pojawiając się częściej w modelach regresji niż karanie fizyczne. Nie kwestionując negatywnych konsekwencji karania fizycznego, które w USA i Hiszpanii okazało się przecież

najistotniejszym doświadczeniem wychowawczym warunkującym natężenie gotowości osobowościowo-immanentnej, warto informować również o skutkach, do jakich prowadzi pozornie nieszkodliwe wzbudzanie w dziecku poczucia winy czy wstydu. Druga prawidłowość dotyczy kwestii modelowania trzech wzorców gotowości do agresji interpersonalnej przez matki i ojców za pośrednictwem określonych metod wychowawczych. Wyniki badań wskazują, że matki, poprzez stosowane metody wychowawcze miały wkład w natężenie gotowości emocjonalno-impulsywnej, podczas gdy w przypadku gotowości nawykowo-poznawczej i osobowościowo-immanentnej wzrastało znaczenie tych metod wychowawczych, których w opinii badanych używali ojcowie. Można zatem powiedzieć, że mamy do czynienia z procesem modelowania własności intrapsychicznych, który polega na nieuświadomionym formowaniu przez matki i ojców wzorca gotowości do agresji odpowiadającego ich płci biologicznej.

W drugiej części badania 1 skoncentrowałam się na mechanizmach psychologicznych, za pośrednictwem których można zrozumieć i wyjaśnić zachowania agresywne osób z doświadczeniem imperatywnych metod wychowawczych w dzieciństwie. Przedmiotem mojego zainteresowania była ścieżka emocjonalna, o której pisałam w części teoretycznej w kontekście czterech mechanizmów odpowiadających za agresję osób dorosłych z doświadczeniem surowej dyscypliny w dzieciństwie. Spośród wielu własności człowieka, które odpowiadają za samoregulację emocjonalną człowieka dorosłego, wybrałam indywidualną podatność na sytuacje prowokacji i frustracji. Założyłam, że inwektywy oraz kary blokujące możliwość realizacji atrakcyjnego dla dziecka celu w warunkach wciąż ograniczonej umiejętności odraczania gratyfikacji, mogą warunkować próg frustracji i emocjonalne reakcje na sytuacje prowokacji w dorosłości. Frustracja i prowokacja mają w psychologii agresji niekwestionowany status najsilniejszych czynników wyzwalających agresję interpersonalną. Podsumowując, w drugiej części badania 1 testowałam czy indywidualna podatność na sytuacje prowokacji i frustracji pełni funkcję psychologicznego mechanizmu pośredniczącego między doświadczaniem w dzieciństwie imperatywnych metod wychowawczych, a natężeniem zachowania agresywnego w dorosłości. Co istotne w badaniu tym wykorzystałam inny paradygmat badań nad agresją, wprowadzając agresję fizyczną i werbalną jako zmienne endogeniczne (tabela 1). Wybór zmiennych egzogenicznych, testowanych w drugiej części badania 1 był pochodną wyników uzyskanych w pierwszej części badania 1, w której doświadczanie metod indukcyjnych w dzieciństwie okazało się bez znaczenia dla gotowości do agresji. Potraktowałam to jako ważną przesłankę empiryczną wskazującą na zasadność uwzględniania w dalszych poszukiwaniach badawczych wyłącznie

metod imperatywnych. Warto również dodać, że wyniki drugiej części badania 1 miały posłużyć również jako empiryczne zaplecze, uzasadniające przeprowadzenie badań eksperymentalnych opisanych w rozdziale 5 monografii.

Najistotniejszy wynik drugiej części badania 1 dotyczy kar fizycznych doświadczanych w dzieciństwie, które miały swój pośredni wkład w natężenie agresji fizycznej i werbalnej badanych. Kluczowym czynnikiem pełniącym funkcję mediatora owego związku okazała się indywidualna podatność na sytuacje prowokacji i frustracji. Patrząc na ten wynik z perspektywy powszechnych przekonań, można uznać go za przewidywalny i oczywisty, choć przegląd badań empirycznych nad skutkami doświadczania kar fizycznych w dzieciństwie zaprezentowany w rozdziale 1.4.1 tę oczywistość kwestionuje. Wbrew oczekiwaniom w pierwszej części badania 1 karanie fizyczne nie było w polskiej próbie istotnym, bezpośrednim predyktorem gotowości do agresji w żadnym modelu regresji. Dopiero zbudowanie modelu ścieżkowego i wprowadzenie mediatora wykazało dodatni wkład kar fizycznych w natężenie agresji interpersonalnej osób badanych, zapośredniczony przez ich indywidualną podatność na sytuacje prowokacji i frustracji. Wyniki ten wskazuje, że zrozumienie natury związku między karaniem fizycznym a agresją, wykraczające poza mechanizm modelowania, wymaga uwzględniania dodatkowych własności intrapsychicznych, mediujących ten związek. Przeniesienie akcentu z czynności agresywnych na własności intrapsychiczne, które nimi sterują, jest z pespektywy budowania programów profilaktyczno-wychowawczych kluczowe. Koncentrując się bowiem na samym zachowaniu agresywnym człowieka możemy wprawdzie temporalnie obniżyć jego częstość, ale trudno trwale wyeliminować agresje nie znając mechanizmów i własności psychologicznych, które nią sterują. Druga część badania 1 umożliwiła poznanie jednego z tych mechanizmów, wskazując między innymi na potrzebę wzmacniania samokontroli emocjonalnej u osób z doświadczeniem surowej dyscypliny w dzieciństwie i problemami z kontrolą agresji. Ten kierunek badań zamierzam eksplorować w dalszej pracy badawczej, włączając dodatkowo kwestię ruminacji jako czynnika o źródle poznawczym, który może odgrywać ważną role w regulacji zachowań agresywnych osób z doświadczeniem surowej dyscypliny w dzieciństwie.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że w modelu równań strukturalnych dodatni wkład kar fizycznych w agresję interpersonalną badanych odnotowałam tylko w przypadku stosowania ich przez ojców, w przypadku matek zaś istotność tej ścieżki była na poziomie tendencji statystycznej. Wynik ten potwierdza zasadność odrębnego pomiaru metod wychowawczych stosowanych przez ojców i matki, nawet jeśli źródłem informacji o nich są

dorosłe dzieci, wydobywające z pamięci autobiograficznej własne doświadczenia wychowawcze po upływie lat. Ponadto uważam, że brak wyrazistego związku kar fizycznych matek z agresją interpersonalną jest przesłanką wskazującą na odmienne, psychologiczne konsekwencje ich używania przez matki i ojców. Nie mam tutaj na myśli różnicowania wartościującego, polegającego na przypisaniu karom fizycznym ojca i matki odpowiednio negatywnych i pozytywnych konsekwencji. W kolejnych badaniach należałoby uwzględnić szerszy zakres możliwych skutków psychologicznych, obejmujący kwestię przetwarzania informacji społecznej (Weiss, Dodge, Bates, Pettit, 1992), skłonności do gniewnej ruminacji czy deficytów w zakresie rozwoju moralnego, kontrolując równocześnie to, który z wymienionych obszarów psychospołecznego funkcjonowania dziecka ulega pogorszeniu w następstwie surowej dyscypliny stosowanej przez ojca i matkę.

W ostatnim badaniu (badanie 2), zaprezentowanym w monografii mierzyłam reakcje agresywne osób badanych w sytuacji prowokacji, kontrolując natężenie ich doświadczeń z dzieciństwa, związanych z karaniem fizycznym oraz manipulując siłą prowokacji oraz statusem społeczno-zawodowym prowokatora. Założenia teoretyczne, które legły u podstaw badania 2 zmieniają optykę patrzenia na wpływ wczesnych doświadczeń socjalizacyjnych, zwłaszcza tych o awersyjnym charakterze, na funkcjonowanie człowieka dorosłego. Wyniki pierwszej i drugiej części badania 1 potwierdziły wprawdzie, zależność między częstością, z jaką rodzice stosowali w dzieciństwie różne metody imperatywne a agresją badanych w okresie dorosłości, lecz wielkość wyjaśnionej wariancji agresji przez czynniki wychowawcze dała uzasadnione przesłanki do dalszych poszukiwań badawczych. Przyjęłam, że różnice w zakresie natężenia zachowań agresywnych podejmowanych przez osoby z różnymi doświadczeniami wychowawczymi, mogą w stopniu największym ujawnić się w trudnych, obciążających emocjonalnie sytuacjach społecznych, a do takich należy zaliczyć sytuację prowokacji. Formułując to przypuszczenie kierowałam się następującymi przesłankami.

Po pierwsze, w toku socjalizacji, zwłaszcza socjalizacji wtórnej, jednostka internalizuje standardy zachowania, obowiązujące w sytuacjach skryptowych, które w przeciwieństwie do sytuacji prowokacji, odrzucenia społecznego czy wyczerpania zasobów ego, z reguły dominują w codziennych kontaktach społecznych. W konsekwencji, podobieństwo skryptów behawioralnych, wynikające z wpływu kontekstu społeczno-kulturowego, w którym funkcjonuje jednostka, odpowiada za częściowy efekt unifikacji zachowań osób z różnymi doświadczeniami wychowawczymi w sytuacjach typowych. Różnice mogą pojawić się zaś w sytuacjach odbiegających od oczekiwanego schematu przebiegu interakcji społecznej. Do tej grupy sytuacji społecznych należy zaliczyć prowokację, którą manipulowałam w badaniu 2.

Po drugie, prowokacja w życiu dorosłym, polegająca na wyrażeniu w otwarty sposób krzywdzącej opinii o jednostce koresponduje z doświadczeniami tych osób, które w dzieciństwie doświadczyły imperatywnych metod wychowawczych, w tym przede wszystkim agresji psychologicznej i karania fizycznego. Można zatem przyjąć, że wskutek różnych doświadczeń wychowawczych wrażliwość na pewien specyficzny rodzaj bodźca społecznego, jakim jest prowokacja, będzie różna u osób karanych fizycznie w porównaniu do osób niekaranych. Skłonność osób karanych fizycznie do koncentracji na bodźcach, zwiastujących potencjalnie zagrożenie potwierdzają badania Dodge'a i współpracowników, którzy ponadto wykazali, że w sytuacjach dwuznacznych formułowane przez nich atrybucje intencji innych ludzi mają wrogi charakter (Dodge, Pettit, Bates, Valente, 1995). Wybór karania fizycznego jako zmiennej, która może moderować reakcję agresywną w sytuacji prowokacji wynikał również z przesłanek empirycznych, wskazujących na znaczenie indywidualnej podatności na sytuacje prowokacji i frustracji jako zmiennej pośredniczącej między doświadczeniem karania fizycznego w dzieciństwie a zachowaniem agresywnym w dorosłości (druga część badania 1, rozdział 4).

W badaniach nad wpływem prowokacji na zachowania odwetowe, ważnym czynnikiem moderującym reakcję agresywną jest status prowokatora (zob. Archer, Benson, 2008; Bettencourt, Miller, 1996). Założyłam w planowanym przeze mnie eksperymencie, że status społeczno-zawodowy prowokatora może być kluczową zmienną moderującą agresję osób z różnym doświadczeniem w zakresie karania fizycznego w dzieciństwie. U podstaw tego założenia legło przekonanie, że używając kary fizycznej rodzice, poza próbą wymuszenia natychmiastowego posłuszeństwa, wysyłają dziecku ukryty przekaz o następującej treści. W sytuacjach konfliktowych należy bezwzględnie podporządkować się osobie posiadającej władzę, nawet jeśli jej zachowanie jest krzywdzące, nieuzasadnione czy dalekie od życzliwości. Jednocześnie sam akt karania fizycznego uczy dziecko agresji, którą może wykorzystać w kontakcie z osobą o analogicznym bądź niższym statusie, naśladując w istocie zachowanie rodziców. Uznałam, że manipulacja statusem prowokatora w znaczący sposób zwiększy realizm psychologiczny eksperymentu, w toku którego, zgodnie z wyuczonym w dzieciństwie treningiem posłuszeństwa, osoby z doświadczeniem karania fizycznego winny w mniejszym stopniu atakować prowokatora z wyższym statusem w porównaniu do prowokatora z niższym statusem. Mówiąc o zmianie sposobu postrzegania roli wczesnych doświadczeń socjalizacyjnych dla funkcjonowania osoby w życiu dorosłym, mam zatem na myśli to, że analogiczny rodzaj doświadczeń socjalizacyjnych może aktywizować różne zachowania człowieka (np. submisywne i agresywne) w zależności od uwarunkowań

sytuacyjnych, w których doświadczenia te stają się dostępne poznawczo. W prezentowanym przeze mnie eksperymencie uwzględniłam wprawdzie jako zmienną zależną wyłącznie natężenie agresji relacyjnej wobec prowokatora z różnym statusem, lecz w części autoreferatu Dalsze Plany Badawcze, przedstawię pomysł badawczy, w którym manipulując dostępnością poznawczą doświadczeń z dzieciństwa, zamierzam kontrolować ich wpływ na poziom zarówno zachowania agresywnego, jak i submisywnego. Podsumowując celem badania drugiego, było określenie wpływu prowokacji, dokonanej przez prowokatora o wysokim i niskim statusie społeczno-zawodowym na zachowania agresywne badanych, których przed eksperymentem poproszono o przywołanie z pamięci wydarzeń z dzieciństwa związanych z używaniem przez ich rodziców kar fizycznych.

Odrębnym lecz istotnym wątkiem eksperymentu była kwestia zweryfikowania wykluczających się wniosków, wyłaniających się z konceptualizacji Baumeistera i współpracowników (Baumeister, Smart, L., Boden, 1996) oraz Berkowitza (1990) odnośnie do wpływu statusu prowokatora na natężenie odczuwanej złości i w konsekwencji reakcji agresywnej. Problematyka ta wykracza poza ramy psychologii wychowawczej, lecz ma istotny wkład w poszerzenie wiedzy z zakresu psychospołecznych mechanizmów regulujących natężenie agresji interpersonalnej. Opracowana przeze mnie procedura eksperymentalna umożliwiała osobom badanym manifestowanie zachowań agresywnych w warunkach anonimowości. Oznacza to, że bez obaw przed konsekwencjami, badani mogli podejmować zachowania odwetowe zarówno wobec prowokatora o wysokim, jak i niskim statusie, kierując się przesłankami psychologicznymi (np. natężeniem odczuwanej złości po prowokacji; zagrożeniem dla JA, wywołanym przez prowokację ze względu na kwestionowanie przez prowokatora kompetencji badanego).

Wyniki badań potwierdziły zasadność badania reakcji agresywnych osób z różnymi doświadczeniami socjalizacyjnymi w okolicznościach społecznych innych niż skryptowe. Osoby z umiarkowanym doświadczeniem w zakresie karania fizycznego istotnie reagowały silniejszą agresją na prowokację dokonaną przez osobę z podobnym statusem społeczno-zawodowym w porównaniu do prowokacji dokonanej przez osobę z wyższym statusem społeczno-zawodowym. Różnica ta ujawniła się na ścieżce bezpośredniego wpływu prowokacji na zachowania agresywne, która pozostała istotna statystycznie nawet po wprowadzeniu natężenia złości jako mediatora relacji między prowokacją a działaniem odwetowym. Zakres koniecznych doświadczeń, związanych z karaniem fizycznym, który uruchamia odwetowe reakcje agresywne w warunkach prowokacji mieścił się na poziomie umiarkowanym, co jest wynikiem interesującym i zarazem inspirującym do dalszych badań.

Uważam, że punktem odniesienia, umożliwiającym zrozumienie tego wyniku mogą być niespecyficzne choć prawie zawsze negatywne konsekwencje karania fizycznego, jakie wyłaniają się z uprzednich badań empirycznych, spośród których równie często wymienia się zaburzenia internalizacyjne jak i eksternalizacyjne (por. Gershoff, 2002). Pytanie o dodatkowe uwarunkowania, decydujące o pojawieniu się zaburzeń określonego typu u osób karanych fizycznie jest zatem zasadne, a wyniki badania 2 skłaniają do przypuszczenia, że jednym z tych uwarunkowań może być wielkość doświadczeń socjalizacyjnych, związanych z karaniem fizycznym. Z badania 2 wynika, że umiarkowany poziom doświadczeń w zakresie karania fizycznego stymuluje do podjęcia działań odwetowych w warunkach prowokacji. Kwestią kolejnych badań jest określenie, jaki rodzaj zachowania jest najbardziej charakterystyczny dla osób z dużym natężeniem doświadczeń przemocowych w dzieciństwie. W dalszej pracy badawczej zamierzam uwzględnić, poza zachowaniem agresywnym reakcje submisywne, polegające na podporządkowaniu się osobie dążącej w danej interakcji społecznej do konfrontacji.

Ważnym choć nieoczekiwanym wynikiem, uzyskanym w badaniu 2 było wysokie natężenie złości, które pojawiło się u osób karanych fizycznie, niezależnie od prowokacji, ale tuż po udzieleniu odpowiedzi na pytania o karanie fizyczne w dzieciństwie. Świadczy to o tym, że wydobycie tych treści z pamięci autobiograficznej niesie za sobą konkretny koszt emocjonalny, nawet jeśli mówimy o zdarzeniach, które miały miejsce dekadę temu. Uzyskany efekt polega zatem na wpływie poznawczo dostępnych wspomnień z własnego dzieciństwa na aktualny stan emocjonalny człowieka. Biorąc pod uwagę to, że mówimy o zdarzeniach negatywnych i emocji złości, jedną z możliwych interpretacji tego wyniku jest ponowne przeżywanie odpamiętanych sytuacji, co uruchamia gniewne myśli ruminacyjne (ang. *angry afterthoughts*). Samo pojęcie gniewnych myśli zaczerpnęłam z terminologii zaproponowanej przez Sukhodolsky'ego, a sformułowaną hipotezę odnoszącą się do kwestii natężenia ruminacji po przywołaniu z pamięci zdarzeń z dzieciństwa zamierzam testować w kolejnych badaniach, tuż po zakończeniu procesu adaptacji Skali Gniewnej Ruminacji (Sukhodolsky, Golub, Cromwell, 2001).

Problematykę prowokacji-agresji eksplorowałam, wprowadzając złość jako mediator oraz status prowokatora jako czynnik moderujący wpływ prowokacji na zachowanie agresywne. Na podstawie uzyskanych wyników można przypisywać złości funkcję czynnika, który mediuje wpływ prowokacji na agresję, wówczas gdy negatywne pobudzenie emocjonalne wzbudził prowokator reprezentujący wysoki status społeczno-zawodowy. Wynik ten koresponduje z założeniami koncepcyjnymi Baumeistera i współpracowników

(Baumeister i in., 1996) odnośnie do uwarunkowań agresji po prowokacji, wedle których reakcja odwetowa ofiary jest tym bardziej prawdopodobna im prowokacja stwarza większe zagrożenie dla JA ofiary. Zważywszy, że to właśnie pod wpływem prowokatora z wysokim statusem społeczno-zawodowym, badani uruchamiali działania odwetowe o większym natężeniu, można przypuszczać, że jedną z motywacji sterującej tą reakcją była obrona JA. Interpretacja ta jest o tyle prawdopodobna że forma odwetu polegała na zdeprecjonowaniu kompetencji badacza w oczach przełożonych, co pośrednio pozwala również zbagatelizować badanym negatywne informacje zwrotne o JA, które w sposób obraźliwy zostały im uprzednio przekazane. Uwagę zwraca również fakt, że w badanej próbie dominowały kobiety, które zgodnie z zasadą niskiego ryzyka, eksponowaną w podejściu ewolucyjnym, winny bardziej atakować prowokatora z niskim bądź podobnym statusem. Okazuje się jednak, że w warunkach pełnej anonimowości agresja ukierunkowana na prowokatora z wysokim statusem społeczno-zawodowym staje się atrakcyjnym rozwiązaniem, nawet w próbie zdominowanej przez kobiety i wbrew wynikom uprzednich badań, w których kwestionowanie kompetencji przez osobę z wysokim statusem rzadziej prowadziło do działań odwetowych kobiet w porównaniu do mężczyzn (Bettencourt, Miller, 1996).

Podsumowując, w empirycznej części monografii podjęłam próbę określenia, funkcji metod indukcyjnych i imperatywnych dla nabywania skłonności agresywnych młodych dorosłych reprezentujących trzy kraje (pierwsza część badania 1), emocjonalnych mechanizmów pośredniczących między metodami imperatywnymi a zachowaniami agresywnymi w dorosłości (druga część badania 1), wreszcie znaczenia kontekstu sytuacyjnego dla podjęcia zachowania agresywnego przez osoby dorosłe z doświadczeniem karania fizycznego w dzieciństwie (badanie 2). Zestawienie omówionych wyników ze wszystkich części badań przedstawiłam w tabeli 2.

Tabela 2. Syntetyczny opis najważniejszych wyników uzyskanych w poszczególnych częściach badań własnych

Najważniejsze ustalenia		
pierwsza część badania 1	**druga część badania 1**	**badanie 2**
– wybór metod wychowawczych przez ojców w przeciwieństwie do matek jest stypizowany płciowo tj. uzależniony od płci dziecka oraz dopasowany do stereotypu męskości – kobiety charakteryzują się wyższym natężeniem gotowości emocjonalno-impulsywnej; mężczyźni przejawiają wyższą gotowość nawykowo-poznawczą i	– indywidualna podatność na sytuacje prowokacji i frustracji jest mediatorem relacji między karaniem fizycznym a agresją interpersonalną dorosłego dziecka – pośredni wkład karania fizycznego w dwie formy agresji bezpośredniej uzyskano wyłącznie w przypadku wskazania przez badanych ojca	– wpływ bezpośredni prowokacji na agresywne działania odwetowe osób badanych następował w przypadku, gdy status prowokatora był równy statusowi badanego, a on sam doświadczał kar fizycznych w dzieciństwie w stopniu umiarkowanym – doświadczanie kar fizycznych w dzieciństwie ze strony rodziców jest niezależnym od siły prowokacji czynnikiem, regulującym odczuwaną

osobowościowo-immanentną – agresja psychologiczna jest pozytywnym predyktorem wszystkich rodzajów gotowości do agresji bez względu na kraj pochodzenia – wkład poszczególnych metod wychowawczych w natężenie wzorców gotowości do agresji różni się w zależności od kraju pochodzenia badanych – ojcowie i matki poprzez stosowane metody wychowawcze modelują ten rodzaj gotowości do agresji u dzieci, który jest charakterystyczny dla płci biologicznej modela	jako osoby stosującej te kary w wówczas, gdy badani byli dziećmi – ścieżki nabywania agresji werbalnej i fizycznej są identyczne, a wyjaśniana wariancja obu zmiennych endogenicznych podobna, mieszcząca się w okolicach 8%	złość – wpływ prowokacji na zachowanie agresywne człowieka jest zapośredniczone przez natężenie odczuwanej złości i następuje tylko wówczas, gdy negatywne pobudzenie emocjonalne zostało wywołane przez osobę z wysokim statusem w sferze społeczno-zawodowym – mechanizm wewnątrzpsychiczny odpowiadający za wyzwolenie reakcji agresywnej po prowokacji jest złożony i obejmuje procesy emocjonalne (złość), poznawcze (uwzględnienie statusu prowokatora) i specyficzne doświadczenia ofiary prowokacji (karanie fizyczne w dzieciństwie

Na zakończenie tej części autoreferatu chciałabym zwrócić uwagę na dwa istotne aspekty prowadzonych przeze mnie badań. Pierwszy dotyczy sposobu operacjonalizacji doświadczeń wychowawczych, który polega na przypominaniu częstości, z jaką matka i ojciec stosowali wobec badanych różne metody wychowawcze wówczas, kiedy byli oni dziećmi. W badaniach uwzględniam zatem nie tyle częstość, z jaką rodzice korygowali zachowanie dzieci poszczególnymi metodami wychowawczymi, ale to, jak częstość tę oceniają i pamiętają osoby badane, wobec których były one stosowane. Retrospektywny pomiar metod wychowawczych, dokonany z punktu widzenia dorosłego dziecka, może budzić kontrowersje, spośród których na plan pierwszy wysuwają się wątpliwości odnośnie do tego, czy i jak dobrze osoby badane zdolne są wydobyć z pamięci autobiograficznej zdarzenia z własnej przeszłości, związane z doświadczaną dyscypliną oraz, czy i jak bardzo wspomnienia te są zniekształcone. Mając na uwadze to, że zdarzenia zapisane w pamięci autobiograficznej są nie tyle biernie odtwarzane, ile dynamicznie przez podmiot konstruowane (Maruszewski, 2010), uznałam przyjęty przeze mnie pomiar doświadczeń wychowawczych za rozwiązanie słuszne i uzasadnione, choć z całą pewnością niedoskonałe. Ze względu na zmienną aprobaty społecznej, wykluczyłam możliwość skierowania pytań wprost do rodziców. Charakter metod imperatywnych, a zwłaszcza karania fizycznego i agresji psychologicznej, które są społecznie piętnowane, a pod względem prawnym niedopuszczalne od roku 2010, może motywować rodziców bardziej niż dorosłe dzieci do zaprzeczania, że były one czy też są aktualnie przez nich stosowane. Z kolei pomiar metod wychowawczych z perspektywy osoby, która doświadczała ich bezpośrednio w dzieciństwie, dostarcza względnie wiarygodnych danych, zwłaszcza jeśli chodzi o zdarzenia i sytuacje

o silnym, negatywnym ładunku emocjonalnym np. doznanie przemocy fizycznej w środowisku rodzinnym (zob. Brown, Craig, Harris, Handley, Harvey, 2007; Della Femina, Yeager, Lewis, 1990). Dorosłe dzieci przejawiają skłonność do zaniżania a nie zawyżania częstości, z jaką doświadczały w dzieciństwie różnych przejawów surowej dyscypliny. Hardt i Rutter (2004) konkludują, że chociaż badania retrospektywne obciążone są błędem pomiaru, to wielkość tego błędu nadal nie jest na tyle duża, aby negować wartość danych dostarczanych w pomiarze retrospektywnym przez dorosłe dzieci.

Drugi aspekt, który chciałabym poruszyć, dotyczy obszaru tematycznego moich badań, rozpatrywanego z perspektywy dyscyplin naukowych. Ich przedmiotem są metody wychowawcze, które mają status problematyki wywodzącej się z nauk pedagogicznych oraz socjalizacyjne uwarunkowania agresji interpersonalnej, podejmowane w badaniach z obszaru psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej. Trudno zatem w sposób jednoznaczny wskazać dyscyplinę naukową, w pełni odpowiadającą tak zdefiniowanej problematyce, ale szereg przesłanek, które wymienię poniżej, skłania mnie do włączenia prowadzonych przeze mnie badań w dorobek nauk psychologicznych. Pierwszą przesłanką jest cel badań, określony jako próba ustalenia, jakie znaczenie dla intrapsychicznych mechanizmów sterujących skłonnościami agresywnymi dorosłego człowieka mają doświadczane w dzieciństwie metody wychowawcze (pierwsza część badania 1); jakie mechanizmy psychologiczne mogą pełnić funkcje mediatora relacji miedzy metodami wychowawczymi, doświadczanymi w dzieciństwie, a agresją interpersonalną w dorosłości (druga część badania 1); czy i jakie znaczenie ma kontekst sytuacyjny, w którym podejmowane jest zachowanie agresywne przez osoby z różnym doświadczeniem w zakresie karania fizycznego w dzieciństwie jako prawdopodobnym moderatorem reakcji odwetowej (badanie 2). W pierwszej i drugiej części badania 1 korzystałam z dorobku psychologii rozwojowej i wychowawczej, natomiast w badaniu 2 skorzystałam z zaplecza teoretycznego i instrumentarium metodologicznego psychologii społecznej. Drugą przesłanką, na podstawie której uznałam, że w warstwie koncepcyjnej prowadzone przeze mnie badania w znaczącym stopniu opierają się na fundamentach wiedzy psychologicznej, jest sposób, w jaki konstruowałam typologię metod wychowawczych. Każdą ujętą w typologii metodę opisuję w kategoriach konkretnych zachowań dyscyplinujących oraz w odniesieniu do procesów psychologicznych, które te zachowania mogą uruchomić, stymulując względnie trwałe zmiany w postawach i zachowaniu dziecka.

Podsumowując, w prowadzonych przeze mnie badaniach korzystam z dorobku różnych dziedzin, które pozwalają na eksplorację uwarunkowań sterujących zachowaniem

agresywnym jednostki przy uwzględnieniu szerokiego zakresu czynników, w tym wpływów wychowawczych, sytuacyjnych, mechanizmów i procesów intrapsychicznych. Uważam, że tak różnorodna natura czynników odpowiadający za regulację zachowania jednostki, wymaga korzystania z dorobku szeroko rozumianych nauk społecznych, obejmujących zarówno pedagogikę, jak i wymienione przeze mnie dziedziny psychologii.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Moje pozostałe osiągnięcia naukowo-badawcze mieszczą się w dwóch nurtach tematycznych, których wspólnym mianownikiem jest problematyka rodziny. Pierwszy nurt dotyczy socjalizacyjnych uwarunkowań oraz korelatów agresji interpersonalnej. W badaniach uwzględniam złożony charakter konstruktu, jakim jest agresja interpersonalna, mierząc ją z perspektywy poznawczej (aprobata agresji, dostępność poznawcza agresji), na poziomie mechanizmów intrapsychicznych (gotowość do agresji interpersonalnej) oraz zachowań agresywnych (agresja fizyczna, werbalna i relacyjna). Drugi nurt moich badań koncentruje się na poszukiwaniu wewnętrznych i zewnętrznych zasobów, które mogą optymalizować funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością oraz ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Przeprowadzając badania w tym obszarze tematycznym koncentruję się zarówno na aspektach poznawczych, jak i aplikacyjnych. Poniżej omówię najważniejsze, opublikowane ustalenia z obu nurtów badawczych.

5.1. Uwarunkowania i korelaty agresji interpersonalnej

Poszukując uwarunkowań gotowości do agresji interpersonalnej w szeroko rozumianych aspektach społecznych, skoncentrowałam się na orientacji edukacyjnej dorastających (Konopka, Dominiak-Kochanek, 2012), specyficznych doświadczeniach wychowawczych, związanych z karaniem fizycznym (Dominiak-Kochanek, Frączek, 2014) i pozostałymi metodami wychowawczymi (Dominiak-Kochanek, Konopka, Bower-Russa, Frączek, 2015). We wszystkich wymienionych badaniach kontrolowałam również płeć osób badanych ze względu na znaczenie problematyki różnic międzypłciowych w agresji. Natomiast wiek osób badanych uwzględniałam w analizach statystycznych wówczas, gdy badaną próbę współtworzyły osoby, reprezentujące różne okresy rozwojowe, co stwarza przesłanki do formułowania hipotez odnośnie do dynamiki zmian w danym okresie rozwoju człowieka.

Rozkład wieku typowy dla badań poprzecznych, obejmujący zarówno okres adolescencji, jak i wczesnej dorosłości, pojawił się w badaniach nad związkiem orientacji edukacyjnej z gotowością do agresji interpersonalnej (Konopka, Dominiak-Kochanek, 2012).

Z badań tych wynika, że wraz z wkroczeniem w okres wczesnej dorosłości następuje spadek gotowości do agresji interpersonalnej, której natężenie w okresie adolescencji jest wyższe, zwłaszcza jeśli chodzi o gotowość nawykowo-poznawczą i osobowościowo-immanentną. Wynik ten koresponduje z uprzednimi ustaleniami na temat rozwojowych zmian w zakresie agresji interpersonalnej (Trembley, 2000) oraz wpisuje się w charakter okresu adolescencji, w której eksperymentowanie z różnymi rolami i z różnymi zachowaniami, w tym z zachowaniami agresywnymi, można potraktować jako przejaw poszukiwania własnego JA, typowego dla statusu tożsamości moratoryjnej. Natomiast kwestia związku orientacji edukacyjnej z gotowością do agresji osób badanych okazała się mniej wyrazista niż zakres, w jakim płeć i wiek badanych warunkowały natężenie wszystkich typów gotowości agresji. Jedynie badani reprezentujący ścieżkę techniczno-ekonomiczną (uczniowie techników ekonomicznych, studenci kierunku marketing i WAT) charakteryzowali się w porównaniu do uczniów i studentów ścieżki humanistyczno-artystycznej wyższą gotowością nawykowo-poznawczą, która odpowiada za instrumentalne wykorzystanie czynności agresywnych. Oznacza to, że poszukując socjalizacyjnych uwarunkowań skłonności agresywnych należałoby skoncentrować się w większym stopniu na socjalizacji pierwotnej, co uczyniłam angażując się w badania nad funkcją metod wychowawczych w nabywaniu gotowości do agresji. Z pierwszych przeprowadzonych przeze mnie badań w tym obszarze tematycznym wyłania się zasygnalizowana w monografii prawidłowość, która polega na różnej funkcji kar fizycznych matki i ojca dla nabywania skłonności agresywnych dziecka. O ile bowiem przypominane przez osoby badane kary fizyczne stosowane przez ojców okazały się pozytywnym predyktorem wszystkich trzech rodzajów gotowości do agresji, o tyle kary fizyczne matek nie odgrywały już takiej roli (Dominiak-Kochanek, Frączek, 2014).

Rola doświadczeń socjalizacyjnych związanych z karaniem fizycznym zanika z kolei, wówczas gdy przedmiotem badań są różne wymiary złości mierzone kwestionariuszem STAXI (Dominiak-Kochanek, Konopka, 2018). Fundamentalne znaczenie w przypadku nabywania wzorców ekspresji złości, a nawet indywidualnej dyspozycji do przeżywania złości, której źródło ma przecież w znaczącym stopniu rodowód temperamentalny (Harmon-Jones, 2003), jest doświadczanie w dzieciństwie agresji psychologicznej ze strony rodziców. Zważywszy na fakt, że istotą agresji psychologicznej jest manipulowanie emocjami dziecka poprzez wzbudzanie wstydu i poczucia winy oraz formułowanie inwektyw pod adresem JA, nabywanie reguł ekspresji emocji złości oraz spadek sytuacyjnej skłonności do jej okazywania wydaje się zadaniem rozwojowym, które dzieciom z doświadczeniem agresji psychologicznej szczególnie trudno zrealizować.

Poznawcze podejście do wielowymiarowego konstruktu, jakim jest agresja interpersonalna, pojawia się w badaniach nad socjalizacyjnymi uwarunkowaniami aprobaty agresji interpersonalnej, które przeprowadziłam po dokonaniu modyfikacji kwestionariusza do pomiaru społeczno-moralnej aprobaty agresji oraz weryfikacji jego struktury czynnikowej i własności psychometrycznych. W toku analizy czynnikowej uzyskałam dwuczynnikową strukturę odnoszącą się do aprobaty agresji interpersonalnej, wyróżniając aprobatę dla ekstremalnych (np. torturowanie) i umiarkowanych form agresji interpersonalnej (np. wyrażenie groźby). Dwuczynnikowa strukturę otrzymałam również dla okoliczności, uzasadniających podjęcie zachowania agresywnego, wyróżniając normatywne (np. w samoobronie) i pozanormatywne okoliczności aprobaty agresji interpersonalnej (np. gdy jest się rozzłoszczonym). Poszukując wychowawczych antecedentów aprobaty dla form i okoliczności podejmowania agresji, przeprowadzono badania z użyciem retrospektywnego kwestionariusza do pomiaru metod wychowawczych, w których kontrolowałam dodatkowo natężenie nieposłuszeństwa w dzieciństwie oraz nasilenie zachowań przestępczych w adolescencji (np. kradzież pieniędzy rodzicom) (Dominiak-Kochanek, Konopka, Rutkowska, Frączek, Ramirez, 2018). Uzyskane wyniki pozwalają w pewnym stopniu wyjaśnić, dlaczego bezpośredni wkład metod wychowawczych rodziców w agresję dorosłego dziecka jest mały lub nawet nieistotny statystycznie. Z badań wyłonił się bowiem wniosek wskazujący, że wysoka aprobata nawet dla ekstremalnych form agresji i pozanormatywnych okoliczności dopuszczających jej użycie w dorosłości jest raczej konsekwencją ciągu negatywnych zdarzeń życiowych niż efektem jednego typu doświadczeń socjalizacyjnych. Ciąg ten nieintencjonalnie uruchamia samo dziecko, wielokrotnie przekraczając standardy zachowania, co staje się jedną z przesłanek skłaniających rodziców do wykorzystania kar fizycznych. Kolejnym zdarzeniem negatywnym w ontogenezie jest podejmowanie zachowań przestępczych w adolescencji, czego ukoronowaniem jest wyższa aprobata dla ekstremalnych form agresji oraz pozanormatywnych okoliczności jej manifestacji we wczesnej dorosłości. Fakt, że antecedentem wysokiej aprobaty agresji interpersonalnej jest więcej niż jedno negatywne zdarzenie z poprzedzających dorosłość okresów rozwojowych, ma wymiar pozytywny, gdyż stwarza możliwość podjęcia skutecznej interwencji w okresie dzieciństwa czy adolescencji, przerywającej ich bieg.

W kolejnym badaniu z użyciem kwestionariusza do pomiaru aprobaty agresji interpersonalnej, podjęto problematykę związku retrospektywnie mierzonych stylów wychowania z poziomem aprobaty dla form i okoliczności dopuszczających stosowanie agresji (Dominiak-Kochanek, Frączek, Konopka, 2012). Z badań wyłania się pozytywna i

nieoczekiwana funkcja stylu liberalno-kochającego, który okazał się najsilniejszym czynnikiem ochronnym wysokiej aprobaty dla ekstremalnych form agresji interpersonalnej, w przeciwieństwie do stylu liberalno-niekochającego, pełniącego w modelach regresji funkcję czynnika ryzyka. Styl permisywny pełni podobną, pozytywną rolę w psychologicznej adaptacji dziecka w Hiszpanii (Gámez-Guadix, Carrobles, Muñoz-Rivas, Almendros, 2012), wyniki badań z Chin, wskazują zaś, że pewnych okolicznościach pożądany jest styl autorytarny (Quoss, Zhao, 1995). Uzyskany przeze mnie wynik wespół z innymi przywołanymi badaniami kwestionuje bezwarunkowy prymat stylu demokratycznego i eksponuje znaczenie kongruencji oddziaływań wychowawczych i kontekstu społeczno-kulturowego, w którym przebiega proces wychowania.

Odrębnym wątkiem, podejmowanym przeze mnie w badaniach, były różnice międzypłciowe w agresji oraz różnice międzypłciowe związane z doświadczanymi metodami wychowawczymi, stylami oraz postawami rodzicielskimi. Ta problematyka pojawia się we wspomnianych już przeze mnie artykułach w formie deskryptywnej analizy różnic w badanej próbie (por. Dominiak-Kochanek, Frączek, 2014), która stanowi opisowy wstęp towarzyszący weryfikowanym modelom regresji, ale dwa teksty w całości poświęciłam wspomnianym różnicom. Pierwszy dotyczył różnic międzypłciowych związanych z doświadczanymi w dzieciństwie postawami rodzicielskimi (Dominiak-Kochanek, Gosk, 2014). Na podstawie różnic w zakresie natężenia postawy autonomii i nadmiernego ochraniania, przejawianych przez ojców wobec synów i córek można wnioskować o stypizowanej płciowo socjalizacji ojców oraz egalitarnym wychowaniu matek, które nie różnicują postaw rodzicielskich ze względu na płeć dziecka. Profil różnic w zakresie postawy autonomii i nadmiernego ochraniania odpowiadał stereotypowemu ujęciu ojcostwa. W opinii badanych kobiet ojcowie ograniczali im autonomię z chwilą wkroczenia w średnią adolescencję oraz wykazywali nadmierne skłonności do ochraniania. Drugi tekst empiryczny ukierunkowany był na uchwycenie różnic międzypłciowych w gotowości do agresji w ujęciu międzynarodowym (Frączek, Konopka, Dominiak-Kochanek, 2016), które przedstawiłam również w mojej monografii. W artykule wyjaśniono uzyskane różnice korzystając z bogatego zaplecza teoretycznego, w tym problematyki stereotypów płci, teorii sprawczości i wspólnotowości oraz społecznych reprezentacji agresji (Campbell, Muncer, Gorman, 1993). Podobna intencja, ukierunkowana na prezentację i zrozumienie różnic międzynarodowych w zakresie rodzicielstwa towarzyszyła mi w artykule przygotowanym do trzeciej części serii wydawniczej „Development and Social Adaptation of Children and Youth" (Dominiak-Kochanek, 2018). Nawiązując do ewolucyjnego podejścia do kwestii rodzicielstwa,

reprezentowanego przez teorię inwestycji rodzicielskich (Trivers, 1972) oraz podejścia kulturowego (Bornstein, Cheah, 2006), eksponującego różnice we wzorcach wychowania jako naturalnej konsekwencji różnic w zakresie społecznie podzielanych norm i standardów zachowania, porównałam natężenie różnych metod wychowawczych stosowanych przez matki i ojców w Polsce i USA. Mocną stroną tekstu jest omówienie dotychczasowych wyników badań w zakresie różnic we wzorcach rodzicielstwa, w odniesieniu do szerokiego i zróżnicowanego dziedzictwa kulturowego, w tym konfucjanizmu czy spuścizny judeochrześcijańskiej.

W pracy badawczej eksplorowałam również problematykę agresji wykraczając poza czynniki wychowawcze odpowiadające za jej natężenie. Kontynuując badania w nurcie poznawczego podejścia do agresji, zaangażowałam się w opracowanie narzędzia do pomiaru dostępności poznawczej konstruktu agresji, inspirowanego Word Complection Task (Anderson i in., 2004). W efekcie opracowano tzw. Test Umiejętności Językowych (TUJ), który składa się z 23 wyrazów służących do diagnozy dostępności poznawczej agresji oraz 9 pozycji buforowych. Badani otrzymują wyrazy z pominięciem jednej bądź dwóch liter, a ich zadaniem jest uzupełnić brakujące litery w sposób, który najszybciej przychodzi im na myśl, przy czym zawsze istnieje możliwość dokonania uzupełnienia o charakterze agresywnym lub nieagresywnym. I tak KRE_ można odczytać i uzupełnić jako KREW lub KREM, zaś _LOTKA jako ULOTKA bądź PLOTKA. W stosunku do oryginału w TUJ, poza wyrazami diagnozującymi dostępność poznawczą agresji fizycznej, uwzględniono wyrazy odnoszące się do agresji werbalnej, relacyjnej oraz emocji powiązanych z zachowaniami agresywnymi. W trzech odrębnych eksperymentach, przy pomocy trzech odrębnych procedur podjęto próbę torowania konstruktu agresji odnoszącego się do czterech uwzględnionych w TUJ kategorii (Konopka, Rajchert, Dominiak-Kochanek, 2017). Bez względu na zastosowane procedury, które polegały na przypomnieniu sobie i opisaniu sytuacji ze sobą w roli agresora, wypełnieniu kwestionariusza do pomiaru zachowań agresywnych czy też ocenianiu zdjęć, wywołujących pobudzenie seksualne bądź negatywne stany emocjonalne, ich efektem była większa dostępność agresji fizycznej. Fakt, że żadna z procedur nie miała znaczenia dla dostępności poznawczej pozostałych rodzajów agresji, potwierdza prototypowy charakter agresji fizycznej, która w toku ontogenezy, ze względu na normy społeczne i socjalizację podlega sublimacji na mniej widoczne i bardziej akceptowane społecznie formy agresji.

W innym badaniu skoncentrowano się na określeniu funkcji indywidualnej podatności na sytuacje frustracji i prowokacji oraz społecznych reprezentacji agresji, w regulacji zachowań agresywnych (Konopka, Zajenkowska, Dominiak-Kochanek, 2017). Uwzględniono

ekspresyjną i instrumentalną reprezentację agresji, które odpowiadają za odmienny sposób postrzegania agresji, odpowiednio w kategoriach aktu sterowanego negatywnym pobudzeniem emocjonalnym bądź środka służącego do przejęcia kontroli nad ludźmi lub sytuacją. W badaniu testowano model ścieżkowy z indywidualną podatnością na sytuacje frustracji i prowokacji jako zmiennymi egzogenicznymi, agresją werbalną i fizyczną jako zmiennymi endogenicznymi oraz społecznymi reprezentacjami agresji, pełniącymi funkcję potencjalnych mediatorów badanej relacji. Przyjęto zatem, że natężenie agresji interpersonalnej jest funkcją zmiennych emocjonalnych i poznawczych, a aktywacja negatywnego pobudzenia emocjonalnego podlega, zgodnie z koncepcją poznawczego neoasocjacjonizmu Berkowitza (1990) modyfikacji pod wpływem czynników poznawczych, takich jak atrybucja przyczyn pobudzenia, czy też uwewnętrzniona reprezentacja agresji, określająca społeczne ramy jej ekspresji. Badania potwierdziły tę hipotezę, ale tylko w odniesieniu do instrumentalnej reprezentacji agresji, która mediowała związek między indywidualną podatnością na sytuację prowokacji a dwiema, bezpośrednimi formami agresji interpersonalnej.

5.2. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W pierwszym badaniu z obszaru psychologii dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zajęłam się kwestią tożsamości osobistej osób dorastających z niepełnosprawnością fizyczną (Dominiak-Kochanek, 2016). Skoncentrowałam się na ustaleniu, czy formowanie się tożsamości w okresie dorastania jest zadaniem rozwojowym, którego realizacja w przypadku osób z niepełnosprawnością fizyczną przebiega w sposób odmienny w porównaniu do sprawnych rówieśników. Odnotowałam dominację osób ze statusem tożsamości rozproszonej wśród dorastających z niepełnosprawnością w porównaniu do młodzieży bez niepełnosprawności, którzy w większości uwzględnionych sfer uzyskali już status tożsamości osiągniętej. Na podstawie dodatkowych analiz sformułowałam przypuszczenie, że wskazana różnica może wynikać z odmiennego, wolniejszego tempa, z jakim osoby z niepełnosprawnością realizują zadania rozwojowe, w tym zmiany w zakresie tożsamości. Nie znalazłam natomiast wyrazistych przesłanek wskazujących na odmienny kierunek tych zmian, choć konkluzja ta ma nadal status hipotezy ze względu na porównawczy, a nie longitudinalny charakter przeprowadzonych badań.

W kolejnym badaniu, poświęconym postawom rodzicielskim postrzeganym przez osoby dorastające z wrodzoną niepełnosprawnością oraz sprawnych rówieśników, stwierdzono również znaczący zakres podobieństwa doświadczeń porównywanych grup (Gosk, Dominiak-

Kochanek, 2015). Przejawiał się on w tym, że obie grupy wskazały na postawę akceptacji i autonomii jako najczęściej doświadczane ustosunkowania rodziców w przeciwieństwie do rzadziej odczuwanych postaw negatywnych. Porównanie nasilenia poszczególnych postaw wykazało jednak, że choć postawa autonomii rodziców jest jedną z częściej wskazywanych przez dorastających z niepełnosprawnością, to jej natężenie jest wciąż mniejsze w porównaniu do osób bez niepełnosprawności. Druga różnica dotyczyła postawy nadmiernego ochraniania, która odczuwana była w większym stopniu przez młodzież z niepełnosprawnością, zwłaszcza synów w porównaniu do sprawnych rówieśników. Choć charakter obu różnic wskazuje, że ich źródłem jest niepełnosprawność dziecka, a motywacją rodziców próba eliminacji sytuacji zagrażających, nawet kosztem autonomii, to wnioski wyłaniające się z tych badań są pozytywne. Ze względu na znaczący zakres podobieństwa doświadczeń związanych z postawami rodzicielskimi, można powiedzieć, że badani dorastali w rodzinach, których funkcje nie zostały trwale zakłócone w skutek niepełnosprawności jednego członka systemu rodzinnego.

W kolejnych badaniach porównawczych skoncentrowano się na diagnozie zewnętrznych i wewnętrznych zasobów młodzieży z dysleksją rozwojową, koncentrując się na poczuciu koherencji i poszukując predyktorów natężenia tego poczucia w postrzeganym wsparciu społecznym (Gosk, Dominiak-Kochanek, Kulesza, 2015). Określając poczucie wsparcia społecznego młodzieży z dysleksją rozwojową, uwzględniono cztery różne źródła osobowe wsparcia (matka, ojciec, nauczyciele, koledzy) w czterech następujących rodzajach (informacyjne, instrumentalne, emocjonalne, wartościujące). Porównanie natężenia postrzeganego wsparcia pochodzącego od różnych osób przez dorastających z dysleksją i bez dysleksji rozwojowej ujawniło interesującą prawidłowość. W środowisku rodzinnym badani z dysleksją rozwojową odczuwali mniejsze wsparcie społeczne w porównaniu do badanych bez dysleksji rozwojowej, natomiast w przypadku dwóch pozarodzinnych źródeł wsparcia tj. kolegów i nauczycieli, stwierdzono zależność odwrotną. Oznacza to, że potencjalne deficyty wsparcia społecznego w środowisku rodzinnym, zwłaszcza ze strony ojca, młodzież z dysleksją może częściowo zrekompensować w codziennych kontaktach z nauczycielami, a zwłaszcza rówieśnikami, którzy w okresie dorastania stanowią przecież podstawową grupę odniesienia. Znaczenie tego faktu uwidaczniają dodatkowo modele regresji, w których istotnym predyktorem poczucia koherencji okazało się postrzegane wsparcie społeczne zarówno matki jak i nauczycieli, przy czym w pierwszym przypadku najistotniejsze było wsparcie emocjonalne, w drugim zaś wartościujące. Uzyskane wyniki znakomicie akcentują złożoną rolę nauczyciela w środowisku szkolnym, wykraczającą poza kształcenie ucznia i

obejmującą kwestię wspierania jego poczucia wartości i samooceny szkolnej. Za najistotniejszy wynik przeprowadzonych badań uważam jednak to, że sama dysleksja rozwojowa jako niezależny predyktor warunkujący potencjalnie natężenie poczucia koherencji okazała się nieistotna statystycznie, w przeciwieństwie do uwarunkowań społecznych, które można przecież zmieniać i kształtować poprzez odpowiednio skonstruowaną, pozytywną interwencję w system szkolny. Najistotniejszym czynnikiem wyłaniającym się z badań jest wsparcie wartościujące nauczycieli, którego funkcją jest nie tylko wkład w wyższe poczucie koherencji, ale i w lepsze osiągnięcia szkolne z przedmiotów stwarzających uczniom z dysleksją największe trudności edukacyjne (Gosk, Dominiak-Kochanek, 2018).

Podsumowując w badaniach nad funkcjonowaniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi koncentrowałam się przede wszystkim na uwarunkowaniach społecznych, które mogą rekompensować potencjalne trudności w realizacją zadań rozwojowych związanych z adolescencją. Taki sposób definiowania celów badawczych w obszarze problematyki niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych koresponduje z założeniami psychologii pozytywnej. Ten obszar badawczy, wraz z zaprezentowanymi badaniami z kręgu psychologii agresji stanowi fundament mojej pracy badawczej i zainteresowań naukowych.

6.Dalsze plany badawcze

Bezpośrednią inspiracją do dalszych poszukiwań badawczych był uzyskany przeze mnie w badaniu 2, nieoczekiwany wynik, wskazujący na przeżywanie złości przez osoby badane, które przypominając sobie metody wychowawcze, stosowane przez rodziców, zaznaczyły karanie fizyczne. Jedną z możliwych interpretacji tego wyniku jest uznanie, że proces odpamiętywania negatywnych zdarzeń z dzieciństwa może uruchamiać negatywne emocje i intruzywne myśli dotyczące tych zdarzeń, co z kolei rodzi pytanie o znaczenie myśli ruminacyjnych w regulacji zachowań agresywnych osób z negatywnymi doświadczeniami socjalizacyjnymi. Tak zdefiniowany problem badawczy zamierzam podjąć, przeprowadzając badania korelacyjne i eksperymentalne. Punktem wyjścia do badań korelacyjnych jest adaptacja kwestionariusza Anger Rumination Scale (Sukhodolsky i in., 2001), nad którym obecnie pracuję, zbierając dane umożliwiające poddanie kwestionariusza procedurze walidacyjnej. W kolejnych krokach zamierzam sprawdzić czy i w jakim stopniu skłonność do ponownego przeżywania zdarzeń z własnej przeszłości, które wzbudziły złość, mierzona Skalą Gniewnej Ruminacji, pełni funkcję mediatora relacji między doświadczanymi w

dzieciństwie metodami wychowawczymi a agresją interpersonalną przejawianą w życiu dorosłym. Nawiązując do opisanych przeze mnie w monografii ścieżek nabywania przez osoby karane fizycznie skłonności do zachowań agresywnych, zamierzam eksplorować ścieżkę poznawczą, koncentrując się na skłonnościach ruminacyjnych osób z doświadczeniem surowej dyscypliny w dzieciństwie.

Natomiast projekt badań eksperymentalnych obejmuje cykl czterech, powiązanych ze sobą eksperymentów, w których przedmiotem manipulacji będą myśli ruminacyjne, dotyczące zdarzeń z własnego dzieciństwa, zmienną zależną zaś, w zależności od badania, natężenie negatywnego i pozytywnego afektu (PANAS), dostępność myśli agresywnych (mierzona TUJ, Konopka i in. 2018) oraz natężenie zachowań agresywnych i submisywnych. Nie wchodząc szczegółowo w procedury eksperymentalne, zamierzam zbadać wpływ ruminacji polegającej na przypomnienia sobie i opisaniu negatywnego zdarzenia z dzieciństwa związanego ze stosowaną przez rodziców dyscypliną na poznawcze i emocjonalne funkcjonowanie jednostki. Ponadto będę również badać natężenie zachowań agresywnych i submisywnych, podejmowanych w warunkach prowokacji doznanej tuż po aktywizacji myśli ruminacyjnych. Kluczowym aspektem procedury jest manipulacja dwoma rodzajami ruminacji, wyróżnionymi przeze mnie na podstawie dotychczasowych badań i konceptualizacji teoretycznych konstruktu ruminacji. Jest to ruminacja skierowana na JA i ruminacja skierowana na rodziców. W pierwszym przypadku rozmyślając o sytuacji z dzieciństwa, która wymagała od rodziców użycia kary, jednostka ma za zadanie skoncentrować się na opisie własnych przeżyć, myśli i zachowań, które towarzyszyły karze. W drugim przypadku należy skoncentrować się na zachowaniach, słowach i odczuciach rodziców. Wprowadzone różnicowanie sposobu, w jaki ludzie mogą ruminować wokół negatywnych zdarzeń z dzieciństwa uważam za obiecujące z punktu widzenia możliwości wyjaśnienia tak szerokiego zakresu negatywnych skutków rozwojowych, wynikających z doświadczania surowej dyscypliny w dzieciństwie, które obejmują zarówno zaburzenia internalizacyjne, jak i eksternalizacyjne (Gershoff, 2002). Stawiana przeze mnie hipoteza zakłada, że skłonności agresywne nabyte między innymi poprzez proces modelowania ujawniają się w repertuarze zachowań tych osób, które mają tendencję do ruminacji skierowanej na zachowania rodziców. Z kolei ruminacja ukierunkowana na JA będzie prowadziła do wzrostu natężenia zaburzeń internalizacyjnych. Uważam, że weryfikacja sformułowanych hipotez stwarza przesłanki do zrozumienie mechanizmów sterujących dezadaptacyjnymi zachowaniami dorosłych z negatywnymi doświadczeniami socjalizacyjnymi z dzieciństwa, co ma kluczowe znaczenie dla doboru adekwatnych form ich

wsparcia.

Ważnym aspektem planowanych badań jest również stworzenie okoliczności, w których badany tuż po manipulacji ruminacją ma wybór, co do kierunku podjętego zachowania, ulegając (zachowanie submisywne) bądź atakując (zachowanie agresywne) przeciwnika, reprezentującego wysoki bądź niski status społeczno-zawodowy. Kwestię tę po raz pierwszy poruszam w monografii w kontekście badania 2, pisząc o tym, że osoba z doświadczeniem karania fizycznego winna powstrzymać się od reakcji agresywnej wobec prowokatora o wysokim statusie, zgodnie z wyuczonym w okresie dzieciństwa schematem, nakazującym podporządkowanie się i okazanie posłuszeństwa silniejszemu partnerowi interakcji. Stwierdzenie to ma jednak nadal status hipotezy, którą zamierzam zweryfikować w kolejnych badaniach. Chciałabym również zwrócić uwagę na fakt, że zaproponowane przeze mnie badanie agresji i uległości jest ważną alternatywą w stosunku do tradycyjnego łączenia ze sobą w badaniach i konceptualizacjach teoretycznych zachowań agresywnych i prospołecznych (zob. Saleem, Anderson, Barlett, 2015). Zachowania dyscyplinujące rodziców polegające na stosowaniu surowych kar są przez nich uruchamiane z intencją wymuszenia natychmiastowego posłuszeństwa, nie zaś w celu uczenia dzieci prospołeczności. Wprowadzenie alternatywnej dychotomii zachowań, obejmującej z jednej strony zachowania agresywne, z drugiej submisywne, uważam za istotny element moich planów badawczych, który koncepcyjnie wywodzi się z psychologii wpływu społecznego i klasycznych już badań Milgrama nad posłuszeństwem autorytetom.

Drugi nurt badań, który zamierzam podjąć w przyszłości, znajduje się w fazie konceptualizacji i dotyczy różnic międzypłciowych w agresji. Choć różnice te stosunkowo dobrze opisałam w monografii, to z przeglądu badań w tym obszarze tematycznym wyłoniła się luka, którą zamierzam uzupełnić. W dotychczasowych badaniach praktycznie pominięto rolę kontekstu sytuacyjnego, w którym agresja w różnych formach, jest podejmowana przez kobiety i mężczyzn. Wyjątkiem są badania nad „kulturami honoru" przeprowadzone w całości na próbie męskiej (Cohen i in., 1996), które wykazały, że w pewnych kulturach mężczyźni odpowiadają agresją na zniewagę, gdyż w przeciwnym razie „utraciliby twarz". Czy istnieje analogiczny kontekst sytuacyjny, skłaniający kobiety do podjęcia zachowania agresywnego w większym stopniu niż mężczyzn? Uważam, że takim kontekstem może być uznanie przez kobietę, że działanie drugiej osoby ukierunkowane jest na intencjonalne zadanie fizycznej, psychicznej bądź moralnej szkody ich dziecku. Tak więc podejście ewolucyjne, które zakłada unikanie przez kobiety ryzyka wynikającego z bezpośrednich konfrontacji ze względu na obowiązki wobec potomstwa, może również stanowić znakomite

zaplecze teoretyczne, wyjaśniające większe natężenie zachowań agresywnych kobiet podjętych w celu obrony potomstwa. Badania w tym obszarze tematycznym chciałabym prowadzić w kontekście edukacyjnym, diagnozując w pierwszym kroku doświadczenia nauczycieli z interakcji z matkami i ojcami, którym przekazali opinię o niewłaściwym zachowaniu dziecka. Choć zakładam, że nauczyciele spotykają się z napastliwością werbalną rodziców, a zwłaszcza matek, samo zjawisko wymaga systematycznych badań. W kroku drugim, chciałabym przeprowadzić badania na matkach i ojcach, którzy mieliby za zadanie określić na kontinuum odwet-akceptacja własne reakcje na uprzednio przygotowane scenariusze, w których obca osoba kwestionowałaby różne atrybuty ich dzieci. Podsumowując, w obu zasygnalizowanych przeze mnie obszarach tematycznych przyszłych badań dominuje problematyka agresji interpersonalnej, którą zamierzam rozwijać w kontekście wychowawczo-edukacyjnym. Dlatego wnioski wynikające z realizacji moich planów badawczych postrzegam w kategoriach potencjalnego wkładu w poszerzenie wiedzy z zakresu społecznej psychologii wychowawczej.

Literatura cytowana:

Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology, 53*, 27–51.

Anderson, C. A., Carnagey, N. L., Flanagan, M., Benjamin, A. J.,Eubanks, J., Valentine, J. C. (2004). Violent video games: Specific effects of violent content on aggressive thoughts and behavior. *Advances in Experimental Social Psychology, 36*, 199–249.

Archer, J., Benson, D. (2008). Physical Aggression as a Function of Perceived Fighting

Ability and Provocation: An Experimental Investigation. *Aggressive Behavior, 34*, 9–24.

Arrindell, W.A., Sanavio, E., Aguilar, G., Sica, C., Hatzichristou, C., Eisemann, M., Recinos, L.A., Gaszner, P., Peter, P., Battagliese, G., Kállai, J., vanEnde, J. (1999). The development of a short form of the EMBU: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and Individual Differences, 27*, 613–628.

Baumeister, R.F., Smart, L., Boden, J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review, 103*, 5–33.

Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression. A cognitive - neoassociationistic analysis. *American Psychologist, 45(4)*, 494–503.

Berkowitz, L., Harmon-Jones, E. (2004). Toward an understanding of determinants of anger. *Emotion, 4(2)*, 107-30.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Toward a Sociology of Languge.* London and Boston: Routledge and Kegan Paul.

Bettencourt, B.A., Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 119*, 422–447.

Bornstein, M.H., Cheah, C.S.L. (2006). The place of "culture and parenting" in an ecological contextual perspective on developmental science. W: K.H. Rubin, B.Chung (red.), *Parental Beliefs, Parenting, and Child Development in Cross-cultural Perspective* (s. 4–33). London: Psychology Press.

Brown, G.W., Craig, T.K.J., Harris, T.O., Handley, R.V., Harvey, A.L. (2007). Validity of retrospective measures of early maltreatment and depressive episodes using the Childhood Experience of Care and Abuse (CECA) instrument – A life-course study of adult chronic depression – 2. *Journal of Affective Disorder*, *103*, 217–224.

Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: GWP.

Campbell, A., Muncer, S., Gorman, B. (1993). Gender and social representations of aggression: A communal-agentic analysis. *Aggressive Behavior*, *19*, 95–108.

Cohen, D., Nisbett, R.E., Bowdle, B.F., Schwartz, N. (1996). Insult, aggression, and the southern culture of honour: An "experimental ethnography". *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 945–960.

Coyne, S.M., Archer, J., Eslea, M. (2006). "We are not friends anymore! unless...": The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, *32(4)*, 294–307.

Côté, S.M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J.C., Nagin, D.S., Tremblay, R.E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nationwide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 71–85.

Della Femina, D., Yeager, C.A., Lewis, D.O. (1990). Child abuse: adolescents records vs. Adult recall. Child Abuse & Neglect, 14, 227–231.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology, 104*, 632–643.

Dominiak-Kochanek, M. (2016). A preliminary examination of identity exploration and commitment among Polish adolescents with and without motor disability: Does disability constitute diversity in identity development? International Journal of Disability, Development and Education, 63, 357–368.

Dominiak-Kochanek, M. (2018). Culture and patterns of parenting. Is parenting universal or culture-specific? Evidence from Poland and the USA. W: U.Markowska-Manista (red.), Childern and Youth in Varied Socio-Cultural Context. Theory, Research, Praxis (s. 168–188). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Dominia-Kochanek, M., Konopka, K. (2018). Doświadczenia wychowawcze z dzieciństwa jako predyktory cechy, ekspresji i kontroli złości młodych kobiet. Psychologia Wychowawcza, 14, 173–191.

Dominiak-Kochanek, M., Frączek, A. (2014). Retrospektywna ocena doświadczania kar fizycznych w dzieciństwie a wzorce gotowości do agresji u młodych dorosłych. *Psychologia Rozwojowa*, *19*, 69–84.

Dominiak-Kochanek, M., Frączek, A., Konopka, K. (2012). Styl wychowania w rodzinie a aprobata agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych. *Psychologia Wychowawcza*, *1–2*, 66–85.

Dominiak-Kochanek, M., Gosk, U. (2014). Postawy rodzicielskie matek i ojców wobec synów i córek w różnych fazach adolescencji. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, 4(26)*, 69–84.

Dominiak-Kochanek, M., Konopka, K., Bower-Russa, M., Frączek, A. (2015). Harsh discipline and readiness for interpersonal aggression in Poland and the USA: the mediating role of sensitivity to provocations and frustration. *Polish Psychological Bulletin, 46*, 543–55.

Dominiak-Kochanek, M., Konopka, K., Rutkowska, M., Frączek, A., Ramirez, J.M. (2018). Direct and indirect effects of parenting practices on socio-moral approval of aggression in Polish young adults. Do all practices matter? *International Journal of Psychology, 53*(3), 200–209.

Frączek, A. (1986). Psychologiczne i socjologiczne uwarunkowania przemocy wobec dzieci. W: A. Frączek (red.), *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej* (s. 138–160). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Frączek, A. (2002). O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej. W: I. Kurcz, D. Kądzielawa (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy* (s. 45–64). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Frączek, A., Konopka, K., Dominiak-Kochanek, M. (2016). Patterns of readiness for interpersonal aggression: cross-national study on sex difference. W: H. Liberska, M. Farnicka (red.), *Aggression as a challenge: Theory and Research: Current Problems* (s. 33–50). Berlin: Peter Lang Publishing.

Gámez-Guadix, M., Carrobles, J.A., Muñoz-Rivas, M., Almendros, C. (2012). Interparental Violence and Children's Long-Term Psychosocial Adjustment: The Mediating Role of Parenting Practices.*The Spanish Journal of Psychology, 15*,145–155

Gosk, U., Dominiak-Kochanek, M. (2018). Perceived social support and school achievements of students with developmental dyslexia. w: 12th International Technology, Education and Development Conference, 5-7 March, 201, Valencia, Spain / Gómez Chova Luis , López Martínez Alberto , Candel Torres Ignacio (*red.*), 2018, IATED Academy, ISBN 978-84-697-9480-7, ss. 1564-1571, DOI:10.21125/inted.2018.0269

Gosk, U., Dominiak-Kochanek, M. (2015). Postawy rodzicielskie w percepcji dorastającej młodzieży z wrodzoną niepełnosprawnością ruchową oraz ich sprawnych rówieśników. *Człowiek - Niepełnosprawność – Społeczeństwo, 4*, 73-94.

Gosk, U., Dominika-Kochanek, M., Kulesza, E. M. (2015). Wybrane zasoby wewnętrzne i zewnętrzne młodzieży z dysleksją rozwojową i młodzieży bez dysleksji rozwojowej – badania porównawcze. W: A. Olubiński, M. Suska-Kuźmicka (red.), *Zagrożone człowieczeństwo*, tom III, (s. 273-294). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gershoff, E.T. (2002a). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 128, 4*, 539–579.

Gurycka, A. (1999). Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością* (s. 105–119). Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS.

Hardt, J., Rutter, M. (2004). Validity of adult retrospective reports of adverse childhood experiences: review of the evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 260–273.

Harmon–Jones, E. (2003). Anger and the behavioral approach system. *Personality and Individual Differences, 35*, 995–1005.

Hoffman, M.L. (1979). Development of moral thought, feeling, and behavior. *American Psychologist, 34*, 958–966.

Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP.

Hubbard, J.A., McAuliffe, M.D., Morrow, M.T., Romano, L.J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality, 78*, 95–116.

Kochanska, G., Aksan, N. (1995). Mother-child Mutually Positive Affect, the Quality of Child Compliance to Requests and Prohibitions, and Maternal Control as Correlates of Early Internalization. *Child Development, 66*, 236–254.

Konarzewski, K. (1982). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: PWN.

Landsford, J.E., Chang, L., Dodge, K.A., Malone, P.S., Oburu, P., Palmérus, K., Pastorelli, C., Bombi, A.S., Zelli, A., Topanya, S., Chaudhary, N., Deater-Deckard, K., Manke, B., Quinn, N. (2005). Physical discipline and children's adjustment: Cultural normativeness as a moderator. *Child Development, 76*, 1234–1246.

Konopka, K., Dominiak-Kochanek, M. (2012). Orientacja edukacyjna a wzorce gotowości do agresji interpersonalnej w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości. *Ruch Pedagogiczny, 3*, 69–84.

Konopka, K., Rajcher, J., Dominiak-Kochanek, M. (2017). The Influence of Aggression-Evoking Cues on Aggressive Cognitions in Males and Females: Different Procedures – Similar Effects. *Current Psychology*. DOI: 10.1007/s12144-017-9747-9.

Konopka, K, Zajenkowska, A., Dominiak-Kochanek, M. (2018). Mediating effect of beliefs about aggression between sensitivity to provocation or frustration and physical and verbal aggression. *Revista de Psicologia Social, 33(1)*, 81– 110.

Liberska, H., Matuszewska, M. (2014). Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 115–148). Warszawa: WN PWN.

Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview. *Developmental Psychology, 28*, 10061017.

Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. W: P. H. Mussen, E. M. Hetherington (red.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (s. 1–101) New York: Wiley.

Maruszewski, T. F. (2010). Pamięć autobiograficzna - nowe dane. Neuropsychiatia i *Neuropsychologia, 5(3–4)*, 122–129.

Mika, S. (1969). *Skuteczność kar w wychowaniu*. Warszawa: PWN.

Obuchowska, I. (2002). Portret psychologiczny dziecka w wieku przedszkolnym. Style rodzicielskiego wychowania i wychowawcze problemy. W: T. Ogrodzińska (red.), *Potrzeby naszych dzieci. Eseje o wychowaniu* (s. 29–44). Warszawa: Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży.

Piotrowski, P. (2011). Kontrowersyjna dychotomia. Agresja wroga, agresja instrumentalna i zastosowanie reversal theory M.J. Aptera do analizy przestępczości. *Czasopismo Psychologiczne, 17*, 29–35.

Plopa, M. (2008). *Psychologia rodziny. Teoria i badania.* Kraków: Oficyna Wydawnicza

Impuls.

Poraj-Weder, M. (2013). Czy wychowujemy do materializmu? O związkach postaw rodzicielskich z materializmem dorosłych, *Psychologia Wychowawca, 4*, 46-63.

Quoss, B., Zhao, W. (1995). Parenting styles and children'ssatisfaction with parenting in China and the United States. *Journal of Comparative Family Studies, 26*, 265–280.

Rutkowska, M. (2014). Wzorce gotowości do agresji u młodzieży przystosowanej i nieprzystosowanej społecznie. *Psychologia Wychowawcza, 6*, 128–138.

Ryś, M. (2004). *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej.* Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Saleem, M., Anderson, C.A., Barlett, C.P. (2015). Assessing helping and hurting behaviors through the Tangram Help/Hurt Task. Personality and Social Psychology Bulletin, 41, 1345–1362.

Socolar, R.R.S. (1997). A classification scheme for discipline: type, mode of administaration, context. *Aggression and Violent Behavior*, 2(*4*), 355–364.

Straus, M.A., Paschall, M.J. (2009). Corporal punishment by mothers and development of children's cognitive ability: a longitudinal study of two nationally representative age cohorts. Journal of Aggression, *Maltreatment & Trauma, 18*, 459–483.

Sukhodolsky, D.G., Golub, A., Cromwell, E.N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences, 31*, 689–700.

Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*(*2*), 129–141.

Trivers, R.L. (1972). Parental investment and sexual selection. W: B. Campbell (red.*), Sexual Selection and the Descent of Man* (s. 136–179). New York: Aldine de Gruyter.

Weiss, B., Dodge, K.A., Bates, J.E., Pettit, G.S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development, 63*(*6*), 1321–1335.

Monika Dominiak-Kochanek