

Monika Dominiak-Kochanek

METODY WYCHOWAWCZE RODZICÓW A AGRESJA INTERPERSONALNA MŁODYCH DOROŚŁYCH

Word cloud containing terms related to parenting methods and aggression: KARY, GROŻBY, LEKCEWAŻENIE, KLAPSY, SZARPANIE, WYSMIĘWANIE, ODRZUCENIE, STRASZENIE, IGNOROWANIE, WYZYWANIE, KARY, GROŻBY, KLAPSY, ODRZUCENIE, KLAPSY, WYSMIĘWANIE, SZARPANIE, KARY, STRASZENIE, WYZYWANIE, WYSMIĘWANIE, KLAPSY, ODRZUCENIE, KLAPSY, WYSMIĘWANIE, SZARPANIE, KARY, WYZYWANIE, KARY, WYZYWANIE, AGRESJA, GROŻBY, KARY, KLAPSY, ODRZUCENIE, WYSMIĘWANIE, LEKCEWAŻENIE, GROŻBY, WYZYWANIE, ODRZUCENIE, STRASZENIE, SZARPANIE, KLAPSY, WYSMIĘWANIE, ODRZUCENIE, KARY, IGNOROWANIE, KARY, WYZYWANIE, WYSMIĘWANIE, KLAPSY, ODRZUCENIE, KLAPSY, ODRZUCENIE, KLAPSY, KARY, GROŻBY, WYZYWANIE, GROŻBY, WYSMIĘWANIE, KARY, STRASZENIE, ODRZUCENIE, STRASZENIE, GROŻBY, STRASZENIE, LEKCEWAŻENIE, WYSMIĘWANIE, LEKCEWAŻENIE, KARY, GROŻBY.



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

**METODY WYCHOWAWCZE RODZICÓW
A AGRESJA INTERPERSONALNA
MŁODYCH DOROSŁYCH**

Książkę tę dedykuję mojej córce Oli

Monika Dominiak-Kochanek

METODY WYCHOWAWCZE RODZICÓW A AGRESJA INTERPERSONALNA MŁODYCH DOROSŁYCH



Recenzenci

Dr hab., prof. nadzw. UE Grażyna Poraj

Prof. dr hab. Adam Frączek

Projekt okładki

Studio-R Rafał Bielski

Redakcja i korekta

Monika Bielska-Lach

Publikacja dofinansowana przez

Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ze środków na działalność statutową

Copyright © by

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Warszawa 2017

ISBN 978-83-64953-51-4

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40

tel. 22 589 36 45

e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Spis treści

| | |
|--|-----------|
| Podziękowania | 7 |
| Wprowadzenie | 9 |
| Część I. Kontekst teoretyczny badań | 15 |
| 1. Metody wychowawcze rodziców a psychospołeczna adaptacja dziecka | 17 |
| 1.1. Zakres znaczeniowy pojęcia metody wychowawczej i stylu wychowania | 17 |
| 1.2. Typy i rodzaje metod wychowawczych | 23 |
| 1.3. Metody imperatywne rodziców a efekty socjalizacji dziecka ... | 36 |
| 1.3.1. Karanie fizyczne a zachowania agresywne dziecka – analiza mechanizmów | 41 |
| 1.3.2. Agresja psychologiczna rodziców a efekty socjalizacji dziecka | 47 |
| 1.3.3. Metody punitywne rodziców a efekty socjalizacji dziecka | 52 |
| 1.4. Metody indukcyjne a efekty socjalizacji dziecka | 54 |
| 2. Paradygmaty badań nad agresją interpersonalną | 59 |
| 2.1. Formy agresji interpersonalnej jako przedmiot badań | 61 |
| 2.2. Funkcje agresji interpersonalnej jako przedmiot badań | 69 |
| 2.3. Własności i mechanizmy regulujące agresję interpersonalną jako przedmiot badań | 75 |
| Część II. Metody wychowawcze a agresja młodych dorośli – badania własne | 85 |
| 1. Problematyka cyklu badań własnych | 87 |
| 2. Metody wychowawcze a gotowość do agresji interpersonalnej | 92 |

Spis treści

| | |
|--|------------|
| 2.1. Cel, problemy i hipotezy badawcze pierwszej części badania 1 .. | 92 |
| 2.2. Charakterystyka badanej próby | 105 |
| 2.3. Pomiar metod wychowawczych i gotowości do agresji interpersonalnej | 106 |
| 3. Prezentacja wyników pierwszej części badania 1 | 110 |
| 3.1. Metody wychowawcze matek i ojców w retrospektywnej ocenie dorosłych dzieci | 110 |
| 3.2. Gotowość do agresji interpersonalnej w badanej próbie | 120 |
| 3.3. Związek metod wychowawczych z gotowością do agresji młodych dorosłych | 124 |
| 3.4. Podstawowe ustalenia i interpretacja wyników pierwszej części badania 1 | 135 |
| 4. Prezentacja wyników drugiej części badania 1 | 149 |
| 4.1. Cel, problemy i hipotezy badawcze drugiej części badania 1 .. | 149 |
| 4.2. Pomiar zmiennych endogenicznych i egzogenicznych | 157 |
| 4.3. Bezpośrednie i pośrednie znaczenie metod wychowawczych dla agresji interpersonalnej młodych dorosłych | 158 |
| 4.4. Podstawowe ustalenia i interpretacja wyników drugiej części badania 1 | 162 |
| 5. Prezentacja wyników badania 2 | 167 |
| 5.1. Cel badania 2 i hipotezy badawcze | 167 |
| 5.2. Charakterystyka badanej próby | 176 |
| 5.3. Narzędzia pomiaru zmiennych | 177 |
| 5.4. Zastosowana procedura eksperymentalna | 179 |
| 5.5. Wpływ prowokacji na agresję młodych dorosłych z różnymi doświadczeniami w zakresie karania fizycznego | 181 |
| 5.5.1. Skuteczność manipulacji eksperymentalnej | 181 |
| 5.5.2. Empiryczna walidacja modelu prowokacji–agresji | 182 |
| 5.6. Podstawowe ustalenia i interpretacja wyników badania 2 | 188 |
| Część III. Wnioski końcowe i kierunek przyszłych badań | 195 |
| Literatura cytowana | 203 |
| Summary | 221 |
| Table of Contents | 225 |

Podziękowania

Inspiracją do napisania tej książki była długoletnia praca badawcza prowadzona w Zespole Badań nad Socjalizacją i Agresją kierowanym przez prof. dr. hab. Adama Frączka. Doświadczenia, jakie zdobyłam dzięki pracy we wspomnianym Zespole, ukształtowały mnie pod względem naukowym. Możliwość dzielenia się wątpliwościami w trakcie pisania monografii, wspólnego planowania przedsięwzięć badawczych, których urzeczywistnieniem jest cykl zaprezentowanych w niej badań, sprawia, że na ostateczny kształt pracy miało wpływ wiele osób.

W pierwszym rzędzie chciałabym podziękować prof. Adamowi Frączkowi za gotowość do dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem. Profesor nauczył mnie należytego dystansu do wyników badań, krytycznego podejścia do własnej pracy naukowej, która jest według mnie kluczem do własnego rozwoju naukowego.

Pasję badania i odkrywania dzieliłam przez lata z dr Karoliną Konopką i mgr Martą Rutkowską, członkiniami Zespołu, które na co dzień służyły mi wsparciem merytorycznym, ale również emocjonalnym, tak istotnym w toku długotrwałej i wymagającej pracy nad monografią. Dzięki zaangażowaniu Marty Rutkowskiej, która poświęciła mi swój czas, udało się przeprowadzić badania eksperymentalne, zaprezentowane w książce. Moje wątpliwości statystyczne cierpliwie wyjaśniała dr Magdalena Rowicka, za co jestem jej niezmiernie wdzięczna. Chciałabym podziękować dr Urszuli Gosk, która jako pierwszy czytelnik książki wskazała fragmenty warte doprecyzowania i wspierała mnie podczas pracy nad zamieszczonymi w monografii rysunkami. Podziękowania należą się także prof. Mary

Bower-Russa oraz prof. Martinowi J. Ramirezowi, którzy zebrali dla mnie dane w swoich krajach. Nasza współpraca naukowa zaowocowała – i mam nadzieję, że jeszcze zaowocuje – wspólnymi publikacjami naukowymi.

Ostateczny kształt książki został nadany po uwzględnieniu cennych uwag odnośnie do struktury pracy, które dr hab., prof. nadzw. UŁ Grażyna Poraj zawarła w recenzji.

Na zakończenie chciałabym podziękować swojej rodzinie za wyrozumiałość wobec mnie w trakcie pisania monografii, a zwłaszcza córce, która doskonale rozumie to, że jej mama często pracuje w domu.

Wprowadzenie

Czy zdarzenia z okresu dzieciństwa na trwałe określają to, jacy jesteśmy w życiu dorosłym? Czy błędy wychowawcze popełniane przez rodziców można rozpoznać w zachowaniach, podejmowanych przez dorosłe dzieci? Wreszcie, czy wysiłek rodziców polegający na próbach wyjaśnienia dziecku, jakie zachowanie jest słuszne i prawe, a jakie niepożądane, prowadzi do trwałego odrzucenia zachowań nieaprobowanych społecznie, nawet w życiu dorosłym? Patrząc na sformułowane pytania z szerszej perspektywy, można powiedzieć, że wszystkie one dotyczą znaczenia i trwałości efektów socjalizacji pierwotnej dla kształtowania się własności psychicznych i zachowań człowieka w kolejnych okresach rozwojowych. W prezentowanej pracy podjęto próbę określenia wielkości i wagi tych efektów, tak aby poprzez fakty empiryczne uzyskać odpowiedzi na pytania otwierające monografię.

Inspiracją do podjęcia cyklu badań nad rolą retrospektywnie ocenianych metod wychowawczych matki i ojca dla agresji interpersonalnej młodych dorosłych było szeroko zakrojone przedsięwzięcie badawcze, znane jako *International Parenting Study*. Pomysłodawcą projektu był prof. Murray A. Straus, wraz z którym przeprowadzono w roku 2010 pierwsze badania na próbie polskiej, ukierunkowane na określenie, które metody wychowawcze są czynnikiem ochrony, a które czynnikiem ryzyka dla rozwoju szerokiego spectrum zaburzeń internalizacyjnych i eksternalizacyjnych. Z uwagi na obszar zainteresowań naukowych autorki tej monografii, kolejne badania przeprowadzone z wykorzystaniem narzędzi badawczych przygotowanych do *International Parenting Study* zawężono

do kwestii związanych z socjalizacyjnymi uwarunkowaniami rozwoju wzorców agresywnego zachowania wśród młodych dorosłych.

Książka składa się z dwóch części – teoretycznej i empirycznej. W pierwszej z nich poruszona została problematyka metod wychowawczych i agresji interpersonalnej. W rozdziale poświęconym metodom wychowawczym podjęto próbę usystematyzowania wiedzy na temat sposobów, w jaki rodzice korygują niewłaściwe zachowanie dziecka, wykraczając poza charakterystyczny dla podejścia behawioralnego podział na kary i nagrody. Nawiązano zatem do koncepcji Martina L. Hoffmana (2006), który eksponuje znaczenie metod indukcyjnych, polegających na wyjaśnianiu zasad zachowania i akcentowaniu tego, jak bardzo i dlaczego dane zachowanie dziecka może zranić uczucia innych osób. W przypadku metod imperatywnych, polegających na używaniu przez rodziców różnych form przymusu, podjęto również próbę ich uporządkowania wraz ze wskazaniem skutków ich stosowania dla psychospołecznego funkcjonowania dziecka, na podstawie przeglądu dotychczas przeprowadzonych badań empirycznych.

W rozdziale poświęconym problematyce agresji interpersonalnej zdecydowano, że głównym kryterium porządkującym wiedzę z zakresu agresji będzie sposób operacjonalizacji pojęcia agresji w badaniach empirycznych. Wyłoniono trzy odrębne paradygmaty badań nad agresją interpersonalną oraz omówiono kluczowe dla danego paradygmatu problemy badawcze. Wyodrębniono paradygmat ujmujący agresję w kategoriach: form czynności agresywnych, funkcji czynności agresywnych oraz własności, struktur i mechanizmów, które odpowiadają za regulację agresji interpersonalnej. Porządkowanie badań nad agresją interpersonalną wedle wymienionych paradygmatów koresponduje z częścią empiryczną monografii, w której wykorzystano dwa z trzech paradygmatów badań nad agresją interpersonalną. Jest to paradygmat traktujący agresję interpersonalną jako efekt specyficznych własności człowieka oraz paradygmat porządkujący zjawisko agresji wedle form czynności agresywnych.

Część empiryczną monografii otwiera rozdział poświęcony omówieniu problematyki cyklu badań własnych. W rozdziale tym wyjaśniono, na czym polegają różnice w sposobie definiowania problemu badawczego w trzech zaprezentowanych raportach statystycznych.

W pierwszym raporcie skoncentrowano się na określeniu, czy istnieje bezpośredni związek między metodami wychowawczymi, jakich badana osoba doświadczyła w okresie dzieciństwa, a natężeniem jej gotowości do agresji interpersonalnej w okresie wschodzącej dorosłości. Wybór gotowości do agresji wynikał z faktu, że konstrukt ten pozwala na różnicowanie przesłanek psychologicznych, które odpowiadają za regulację czynności agresywnych. Na gotowość do agresji interpersonalnej składają się trzy dystynktywne mechanizmy wewnątrzpsychiczne sterujące zachowaniami agresywnymi człowieka. Należy do nich mechanizm emocjonalny (gotowość emocjonalno-impulsywna), mechanizm poznawczy, oparty o skrypty i schematy agresywnego zachowania (gotowość nawykowo-poznawcza) oraz mechanizm osobowościowy, w którym kluczową rolę pełni immanentna potrzeba agresji i szkodenia innym (gotowość osobowościowo-immanentna). W pierwszej części badania I akcent położono na określenie, które metody wychowawcze są czynnikiem ryzyka, a które czynnikiem ochrony dla rozwoju intrapsychoicznych mechanizmów, regulujących czynności agresywne. Przyjęto zatem, że metody wychowawcze pełnią antecedentną rolę w formowaniu się gotowości do agresji dziecka. Następstwa ich stosowania przez matki i ojców mogą ujawniać się w okresie dorosłości, różnicując dorosłe osoby pod względem ogólnego natężenia skłonności agresywnych, jak również mechanizmów wewnątrzpsychicznych, które skłonnościami tymi zarządzają. Zasygnalizowane założenia, które legły u podstaw pierwszej części badania I stoją w otwartej sprzeczności z funkcjonującymi w opinii publicznej, obiegowymi przekonaniem, które bagatelizują skutki doświadczenia przez dziecko surowej dyscypliny. Najlepszym przykładem ilustrującym to stanowisko jest stwierdzenie, że „łanie jeszcze nikomu nie zaszkodziło”, z którym w roku 2012 zgadzało się 34% dorosłych Polaków, w odniesieniu do stosowania w wychowaniu klapsa aż 75% respondentów uznało zaś, że „są sytuacje, że dziecku trzeba dać klapsa” (CBOS, 2012). W badaniach własnych przyjęto, że stosowanie przez rodziców wspomnianych kar fizycznych przynosi dziecku przejściową szkodę fizyczną w postaci bólu fizycznego, ale względnie trwałą szkodę psychiczną, przejawiającą się w życiu dorosłym w większych skłonnościach agresywnych. Warto dodać, że choć wszystkie uwzględnione w badaniach własnych metody wychowawcze były podejmowane przez rodziców w reakcji na niewłaściwe zachowanie

dziecka, to ich zakres dalece wykracza poza wspomniane już sposoby dyscyplinowania. Uwzględniono również metody, polegające na karaniu przez ograniczanie przywilejów lub atrakcyjnych dla dziecka aktywności, czy też wyjaśnianiu bądź demonstrowaniu dziecku, jakie zachowanie jest właściwe. Tak szeroki zakres metod wychowawczych stwarza przesłanki empiryczne do poszukiwania w ich obszarze zarówno czynników stymulujących, jak i hamujących rozwój agresywnych skłonności dziecka. Jest to pierwszy obszar poszukiwań badawczych, podjętych w monografii i realizowanych w oparciu o dane empiryczne, zebrane w Polsce, Hiszpanii i USA.

Kolejny sposób ujmowania związku doświadczanych w dzieciństwie metod wychowawczych z agresją interpersonalną, przedstawiony w drugiej części badania 1, eksponuje pośredniczącą rolę procesów i własności psychicznych, które pozwalają zrozumieć i wyjaśnić ten związek. W dotychczasowych rozważaniach z tego obszaru tematycznego skoncentrowano się przede wszystkim na konsekwencjach doświadczania w dzieciństwie karania fizycznego dla agresji dziecka, akcentując znaczenie procesu modelowania (Borecka-Biernat, 2014). W części teoretycznej pracy opisano i wyjaśniono pozostałe ścieżki nabywania skłonności agresywnych przez dziecko karane fizycznie w środowisku rodzinnym, odnosząc się do procesów i własności emocjonalnych, poznawczych i uwarunkowań, odpowiadających za rozwój moralny dziecka. W części empirycznej skoncentrowano się zaś wyłącznie na ścieżce emocjonalnej. Przedmiotem zainteresowania było to, czy własność człowieka, warunkująca natężenie negatywnego pobudzenia emocjonalnego w sytuacji prowokacji i frustracji pełni funkcję mediatora relacji między określonymi metodami wychowawczymi, doświadczanymi w dzieciństwie, a agresją werbalną i fizyczną młodych dorosłych. Własność tę określa się mianem indywidualnej podatności na sytuacje prowokacji i frustracji (Lawrence, 2006). W testowanym modelu strukturalnym rolę zmiennych egzogenicznych pełniły te metody wychowawcze, których wartość predykcyjna oszacowana uprzednio dla gotowości do agresji interpersonalnej okazała się istotna statystycznie. Były to wyłącznie metody wychowawcze oparte na przymusie, które w pracy określono mianem metod imperatywnych.

W badaniu 2 skoncentrowano się na określeniu, czy i jak bardzo doświadczenia socjalizacyjne, związane ze stosowanymi przez rodziców

określonych metod wychowawczych warunkują zachowania agresywne człowieka w trudnych sytuacjach społecznych. Przedmiotem zainteresowania była reakcja dorosłych ludzi na sytuacje prowokacji ze strony osoby z równorzędnym bądź wysokim statusem społeczno-zawodowym, przy czym czynnikiem kluczowym, różnicującym badanych był stopień, w jakim przeszli oni w dzieciństwie trening posłuszeństwa przy użyciu kar fizycznych. W stosunku do badań otwierających część empiryczną monografii, w których uwzględniono szeroki zakres metod wychowawczych, w tym przypadku ograniczono się do karania fizycznego. Wybór karania fizycznego jako czynnika, który może określać wielkość reakcji agresywnej, ukierunkowanej na prowokatora wynikał wprost z ustaleń empirycznych, opisanych w rozdziałach poprzedzających. Przyjęto, że to właśnie ten rodzaj doświadczeń wychowawczych może wpływać na natężenie agresji, podejmowanej w sytuacji prowokacji, choć czynnikiem kluczowym, uruchamiającym bądź hamującym reakcje odwetowe będzie status społeczno-zawodowy prowokatora. W przypadku wysokiego statusu prowokatora osoba z doświadczeniem karania fizycznego winna powstrzymać się od reakcji agresywnej, zgodnie z wyuczonym w okresie dzieciństwa schematem, nakazującym podporządkowanie się i okazanie posłuszeństwa silniejszemu partnerowi interakcji, dysponującemu możliwością użycia dotkliwej kary. Natomiast niski bądź równorzędny status prowokatora może być sygnałem do aktywizacji skryptów agresywnego zachowania, które człowiek karany fizycznie ma bardziej rozbudowane i częściej uruchamiane niż osoba bez doświadczeń w zakresie karania fizycznego (Crick, Dodge, 1994; Weiss i in., 1992). Zatem tym, co różni badanie 2 od pierwszej i drugiej części badania 1, jest założenie, że doświadczenia socjalizacyjne, zwłaszcza te, związane z karaniem fizycznym w dzieciństwie, warunkują w stopniu największym natężenie reakcji agresywnych dorosłych osób w konkretnych sytuacjach społecznych. Tę część badań należy również traktować jako formę eksperymentalnej weryfikacji założeń, które legły u podstaw przypisania indywidualnej podatności na sytuacje prowokacji i frustracji funkcji mediatora między imperatywnymi metodami wychowawczymi a agresją interpersonalną manifestowaną w życiu dorosłym.

Podsumowując część empiryczną monografii, w przeprowadzonych badaniach nad rolą doświadczanych w dzieciństwie metod wychowaw-

czych w formowaniu się skłonności i zachowań agresywnych młodych dorosłych testowano tę rolę w sposób komplementarny. Wyrazem tej komplementarności jest z jednej strony dążenie do ustalenia, czy i w jakim stopniu metody wychowawcze rodziców warunkują bezpośrednio lub pośrednio agresję interpersonalną dorosłej osoby. Z drugiej strony, przeprowadzenie badań eksperymentalnych stworzyło przesłanki do ustalenia, czy i jak zmienia się zachowanie agresywne osoby karanej fizycznie w zależności od stopnia, w jakim sytuacja społeczna, w jakiej się znalazła i własności partnera interakcji korespondują ze specyfiką treningu posłuszeństwa, doświadczanego w okresie dzieciństwa.

Część I

Kontekst teoretyczny badań

1. Metody wychowawcze rodziców a psychospołeczna adaptacja dziecka

1.1. Zakres znaczeniowy pojęcia metody wychowawczej i stylu wychowania

Pojęcie metody wychowawczej i stylu wychowania pojawia się w obszarze psychologii i pedagogiki w kontekście różnych strategii, jakie dana rodzina adaptuje, po to by wypełnić immanentne dla środowiska rodzinnego zadania i funkcje. Jedną z podstawowych funkcji rodziny jest funkcja socjalizacyjna (Ziemska, 1986), którą nie sposób realizować bez stosowania określonych metod wychowawczych oraz stylów wychowania. Celem tego rozdziału jest pokazanie podobieństw i różnic między pojęciami metody i stylu wychowania, uwzględniając kwestię znaczenia, funkcji oraz wskaźników, które pozwalają na ich diagnozę w określonym systemie rodzinnym.

Pojęcie metod wychowawczych odnosi się do sposobów postępowania wychowawczego, podejmowanego przez rodziców, w formie systematycznie powtarzalnych czynności, ukierunkowanych na urzeczywistnienie ważnych celów wychowawczych (Okoń, 1992), spośród których na plan pierwszy wyłania się „zmiana postępowania dziecka oraz kształtowanie bądź utrwalanie jego dyspozycji psychicznych” (Cudak, 1999, s. 226). Przykładem takiej metody jest stosowanie przez rodziców kar fizycznych lub perswazji po to, aby zmienić niewłaściwe zachowanie dziecka, podjęte w określonym kontekście sytuacyjnym.

Styl wychowania obejmuje swoim zakresem znaczeniowym całokształt ustosunkowań rodziców wobec dziecka o wyrazistym, afektywnym za-

barwieniu, warunkującym specyficzny dla danego środowiska rodzinnego klimat emocjonalny (Darling, Steinberg, 1993; Płopa, 2008). Styl wychowania współtworzą dwa wymiary (Liberska, Matuszewska, 2014). Pierwszym wymiarem jest natężenie ciepła emocjonalnego, okazywanego dziecku przez rodziców. Do stylów, które charakteryzują się wysokim ciepłem emocjonalnym należy styl autorytatywny i permissywno-pobłażliwy. Na przeciwległym biegunie wymiaru ciepła emocjonalnego znajduje się zaś styl autorytarny i permissywno-obojętny. Drugi wymiar stylu wychowania odpowiada za stopień, w jakim rodzice uważają za słuszne kontrolowanie zachowania dziecka. W tym przypadku styl autorytatywny i autorytarny charakteryzuje podobny, wysoki poziom kontroli zachowań dziecka, cechą wspólną zaś obu stylów pobłażliwych jest to, że rodzice rzadko podejmują czynności rodzicielskie, polegające na sprawdzaniu, czy zachowania dziecka są właściwe i moralne (tamże).

Z zasygnalizowanego zakresu znaczeniowego obu pojęć wynika, że styl wychowania jest konstruktem nieco bardziej złożonym niż metoda wychowawcza. Jego składową jest aspekt emocjonalno-uczuciowy, niewystępujący w metodzie wychowawczej. Wymiar kontroli zachowania nie jest zaś unikalnym składnikiem stylu wychowania. Wśród rodzajów metod wychowawczych wymienia się monitoring zachowania, który polega na kontroli zachowania dziecka w celach prewencyjnych, ukierunkowanych na zapobieganie zachowaniom niewłaściwym czy ryzykownym (por. Stattin, Kerr, 2000). Można zatem przyjąć, że rodzic, mitorując zachowanie dziecka w wymienionych celach, przejawia wzorzec zachowań charakterystyczny dla wysokiej kontroli, która jest jednocześnie cechą deficycyjną stylu autorytatywnego i autorytarnego.

Nancy Darling i Laurence Steinberg (1993) przypisują stylowi wychowania rolę tła emocjonalnego, na którym przebiegają wszystkie interakcje między członkami rodziny, w tym zachowania celowe rodzica, świadczące o zastosowaniu określonej metody wychowawczej. Relację stylów wychowania do metod wychowawczych warto zilustrować przykładem, nawiązując do konkretnej sytuacji wychowawczej. Demonstrowanie właściwego zachowania poprzedzone perswazją w okoliczności zbyt szybkiej i nieuważnej jazdy dziecka na rowerze jest rodzajem metody wychowawczej, którą rodzic stosuje w kontekście ciepła bądź chłodu emocjonalne-

go. W pierwszym przypadku szanse internalizacji przez dziecko przekazu perswazyjnego rodzica są znacznie większe niż w przypadku drugim, gdyż dziecko, które ma poczucie, że jest ważne, wartościowe i kochane częściej postrzega zachowania wychowawcze rodzica jako przejaw troski i miłości niż dziecko doświadczające postawy autorytarnej. Oznacza to, że efektywność danej metody wychowawczej jest nie tylko funkcją jej jakości, lecz także może zależeć od dominującego stylu wychowawczego, gdyż ten warunkuje sposób postrzegania przez dziecko czynności wychowawczych, podejmowanych przez rodziców. W wymiarze empirycznym stylowi wychowania należałoby zatem przypisać funkcję moderatora relacji między metodami wychowawczymi a efektami socjalizacji dziecka. Moderujące własności stylu wychowania potwierdzają badania, w których wykazano, że jeśli w repertuarze zachowań dyscyplinujących matki dominuje kara, to nasilenie u dziecka zaburzeń internalizacyjnych i eksternalizacyjnych następuje zwłaszcza wówczas, gdy przejawia ona dodatkowo styl autorytarny (Fletcher i in., 2008). Podobne, niekorzystne efekty rozwojowe zaobserwowano wówczas, gdy zachowania matki wobec dziecka były niekonsekwentne i podejmowane w kontekście autorytarnego klimatu emocjonalnego. Wysoka przypadkowość zachowań dyscyplinujących matki nie prowadziła jednak do znaczącego nasilenia zaburzeń inter- i eksternalizacyjnych, jeśli w tle dominowało ciepło emocjonalne, wynikające ze stosowania stylu autorytatywnego (tamże). Nie oznacza to automatycznie, że postawa niekonsekwencji w socjalizacji dziecka jest bez znaczenia dla trajektorii jego rozwoju, ale styl autorytatywny potrafi znacząco zrekomensować błędy popełniane przez rodziców w codziennych sytuacjach wychowawczych.

Kolejny aspekt, który różni styl wychowania od metody wychowawczej, dotyczy stopnia, w jakim rodzic i dziecko mają swój udział w tym, jaki typ stylu i rodzaj metody wychowawczej będzie stosowany w toku socjalizacji. Na podstawie własności charakteryzujących style wychowania, Irena Obuchowska (2002) konkluduje, że ideałem wychowawczym rodziców autorytarnych jest posłuszeństwo, dla rodziców permissywnych istotna jest pełna swoboda, podczas gdy rodzice autorytatywni cenią sobie współdziałanie dla dobra wspólnoty, jaką jest rodzina oraz dla dobra każdego jej członka. Różnicowanie stylów wychowania w odniesieniu do

odmiennych ideałów wychowawczych rodziców stwarza przesłanki do stwierdzenia, że wybór stylu wychowania może być w większym stopniu integralną decyzją rodzica, podyktowaną pragnieniem realizacji własnych aspiracji wychowawczych, niż wybór metod wychowawczych. Ideały te pozostają w dość wyraźnym związku ze statusem socjodemograficznym rodziny (Kohn, 1977); Luster, Rhoades, Haas, 1989), a ich urzeczywistnienie w toku socjalizacji ma odpowiednio przygotować dziecko do pełnionych w przyszłości ról społeczno-zawodowych. Spośród innych czynników, warunkujących dobór stylu wychowania przez rodziców Mieczysław Plopa (2008) wymienia także doświadczenia rodziców, nabyte w rodzinie generacyjnej, ich cechy podmiotowe oraz jakość związku małżeńskiego. Trzeba jednak podkreślić, że pomimo przewagi czynników związanych z charakterystyką rodziców, decydujących o wyborze stylu wychowania, Plopa (tamże) wskazuje również na własności związane z dzieckiem, takie jak jego płeć, wiek rozwojowy czy własności temperamentu.

W przypadku metod wychowawczych proporcja wkładu własności rodziców i własności dziecka w dobór określonego sposobu postępowania wychowawczego wydaje się bardziej zrównoważona. Spośród aspektów związanych z charakterystyką rodzica, warunkujących wybór przez niego metod wychowawczych, wymienia się czynniki związane z warunkami ekonomicznymi, stresem i poziomem postrzeganego wsparcia społecznego, czy też własnymi doświadczeniami socjalizacyjnymi, wyniesionymi z rodziny generacyjnej (Belsky, 1984; Frączek, 1986). Wkład dziecka w dobór metod wychowawczych, jakie stosuje rodzic, wynika zarówno z jego własności temperamentnych, jak i osobowych, które warunkują to, jak często dziecko podejmuje zachowania wykraczające poza aprobowane przez rodziców normy oraz jak łatwo jest rodzicom to zachowanie wyeliminować. W badaniach nad związkiem własności temperamentalnych dziecka ze stosowanymi przez rodziców metodami wychowawczymi wykazano, że surowość metod wychowawczych stosowanych przez matki była wprost proporcjonalna do stopnia, w jakim postrzegały one temperament dziecka jako trudny (Lee, Bates, 1985). W innych badaniach pokazano, że dzieci, które mają obniżony próg tolerancji na frustrację, czy demonstrują wzorzec zachowań wskazujący na zaburzenia o charakterze eksternalizacyjnym, są w grupie ryzyka, jeśli idzie o stosowanie wobec

nich kar fizycznych (Anderson, Lytton, Romney, 1986; Stormshak i in., 2000). Związek temperamentu dziecka z surowością stosowanych wobec niego kar nie należy postrzegać w kategoriach prostej relacji przyczynowo-skutkowej, gdyż wówczas wina za stosowanie kar fizycznych leżałaby po stronie dziecka. Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że niektórzy rodzice ze względu na szczególne wyzwania wychowawcze, wynikające z własności dziecka, potrzebują nieco większego wsparcia, po to, by nie podejmować niewłaściwych zachowań dyscyplinujących, prowadzących w istocie do dalszej eskalacji agresji dziecka (Gershoff, 2002a). W przypadku dziecka przejawiającego agresję istnieje bowiem znaczne ryzyko wywołania sprzężenia zwrotnego. Polega ono na tym, że manifestacja zachowań agresywnych skłania rodzica do użycia dotkliwych kar. Te z kolei wzmacniają wyjściowy, dezadaptacyjny wzorzec zachowania dziecka (Rostkowski, 2003).

Na ostateczną decyzję rodzica, którą metodę wychowawczą wybrać, wpływa również szereg aspektów sytuacyjnych. Należy do nich to, czy niewłaściwe zachowanie dziecko podjęło w sytuacji publicznej czy prywatnej (Davis, 2003), jaką normę przekroczyło oraz jak bardzo jego zachowanie stworzyło zagrożenie dla niego i innych uczestników interakcji. Wszystkie te czynniki mają mniejsze znaczenie w przypadku stylu wychowania, którego dobór ma wesprzeć urzeczywistnienie ideału wychowawczego rodziców, silnie skorelowanego z ich statusem socjodemograficznym.

Kwestią dyskusyjną pozostaje to, czy kategoria celowości zachowania rodziców jest czynnikiem, który różnicuje styl wychowania od metody wychowawczej. Określając to, czym jest metoda wychowawcza, wielu badaczy eksponuje celowy charakter zachowania rodzica, ukierunkowanego na zmianę niewłaściwego zachowania dziecka, kształtowanie zachowania właściwego bądź utrwalanie poprawnych wzorców zachowań, które dziecko zdążyło już nabyć (Brenner, Fox, 1999; Darling, Steinberg, 1993). Jednocześnie, porównując metodę wychowawczą ze stylem wychowania akcentują to, że w przypadku stylu nie tyle kryterium celowości, ile aspekt emocjonalny stanowi główną cechę definicyjną tego pojęcia. Nie sposób jednak zignorować faktu, że style wychowania opisuje się w kategoriach różnych ideałów wychowawczych, które stymulują przecież rodziców do podjęcia zachowania ukierunkowanego na cel.

Dlatego kryterium różnicowania metody od stylu, opierające się na parze przeciwstawnych przymiotników „celowy vs. emocjonalny”, wydaje się niewłaściwe. Można co najwyżej mówić o pewnym przesunięciu akcentu na kategorię celowości w przypadku metody wychowawczej i kategorię emocjonalności w przypadku stylu wychowania, ale uznanie, że zachowania będące wskaźnikiem danego stylu wychowania są zupełnie nieustrukturalizowane pod względem celowości, jest niezasadne. Przedmiotem różnicowania powinna być sama jakość celów realizowanych za pośrednictwem stylu i metody wychowawczej. Jeśli style wychowania pozwalają rodzicom, zgodnie z tezą Obuchowskiej (2001), realizować ważne dla nich ideały wychowawcze, to należy przyjąć, że za ich pośrednictwem rodzice osiągają nadrzędne cele wychowania (Petrykowski, 2005). W toku socjalizacji opiekun podejmuje szereg działań, ukierunkowanych również na rozwiązanie bieżących problemów wychowawczych, które stoją na drodze do realizacji celów nadrzędnych. Podejmowanie bezpośredniej działalności wychowawczej poprzez stosowanie określonych metod wychowawczych służy z kolei realizacji celów operacyjnych (tamże). Konkludując, za pośrednictwem stylów wychowania opiekun osiąga cel nadrzędny, jakim jest określony ideał, metody wychowawcze zaś pozwalają na realizację celów operacyjnych, wynikających z różnych sytuacji wychowawczych, które „dzieją” się na drodze ku pożądanym ideałom wychowawczym.

Ostatni aspekt, który warto poruszyć w kontekście różnic między stylem wychowania a metodą wychowawczą dotyczy wskaźników obu konstruktywów. W przypadku metod wychowawczych, bez względu na to, czy pomiar następuje poprzez obserwację, wywiad, czy przy użyciu kwestionariusza, wskaźnikami są zawsze konkretne działania wychowawcze rodziców, którym towarzyszy zwerbalizowane dziecku oczekiwanie odnośnie do jego przyszłego zachowania. Przykładem jest zastosowanie przez rodziców kary w postaci ograniczenia przywilejów, polegającej na czasowym zablokowaniu dziecku możliwości oglądania telewizji oraz sprecyzowaniu, pod jakim warunkiem przywilej ten zostanie przywrócony. W przypadku stylu wychowania, zachowania rodziców są jednym ze wskaźników stylu, ale również ważne dla operacjonalizacji stylu są te wymiary relacji rodzic–dziecko, które rzadko werbalizuje się w codziennych

interakcjach. Dobrym przykładem tych niewyrażonych w konkretnych słowach i czynach aspektów stylu wychowania są stwierdzenia zaczerpnięte z kwestionariusza do pomiaru stylów wychowania, opracowanego przez Marię Ryś (2004, s. 72–73), w brzmieniu: „Dzisiaj czuję, że z rodzicami nie łączą mnie pozytywne uczucia” czy „Jako dziecko traktowałem rodziców bardziej jak osoby stojące wyżej w hierarchii, niż jak troskliwych i życzliwych mi ludzi”. Ilustrują one to, jak ważny dla określenia stylu jest wymiar subiektywnych odczuć i przekonań dziecka na temat rodziców. Trudno jednoznacznie wskazać, jakie zachowania rodziców stały się źródłem tych opinii, ale warunkują one specyficzną atmosferę w danym środowisku rodzinnym – trudną do wyrażenia słowami, a jednak istotną dla przebiegu procesu socjalizacji dziecka.

1.2. Typy i rodzaje metod wychowawczych

Koncepcję stylów wychowania wyróżnia na tle problematyki metod wychowawczych stosunkowo klarowna typologia, która obejmuje trzy (Baumrind, 1967, 1972) bądź cztery (Ryś, 2004) rodzaje stylów wychowania, przy czym bez względu na liczbę stylów kwestia natężenia ciepła emocjonalnego i kontroli zachowania dziecka jest kluczowa i uniwersalna dla obu typologii. Problematykę metod wychowawczych charakteryzuje mniejszy poziom systematyzacji oraz wielość podejść i typologii, z których część zostanie zaprezentowana w tym rozdziale wraz z typologią, którą posłużono się, przygotowując badania własne, zaprezentowane w części empirycznej monografii.

Podstawowy podział metod wychowawczych koresponduje wprost z socjalizacyjną funkcją rodziny, która obejmuje zarówno kształtowanie właściwych postaw i zachowań dziecka, jak i korygowanie ich, jeśli stoją w sprzeczności z aprobowanym w danej rodzinie systemem wartości (Ziemska, 1986). W konsekwencji odróżnia się metody wychowawcze, ukierunkowane na formowanie lub utrwalanie pożądaných zachowań dziecka od metod wychowawczych, podjętych w reakcji na niewłaściwe zachowanie dziecka. Pierwszy typ metod określa się mianem **proaktywnych** (Socolar, 1997) lub **prewencyjnych metod wychowawczych**

(Straus, Fauchier, 2005–2011). Jeśli dyscyplinujące zachowanie rodzica zostało zaś podjęte w reakcji na niewłaściwe postępowanie dziecka, to mamy wówczas do czynienia z zastosowaniem **reaktywnych** metod wychowawczych (Socolar, 1997) lub inaczej **korekcyjnych** (Straus, Fauchier, 2005–2011). W monografii przyjęto terminologię zaproponowaną przez Rebeccę R.S. Socolar (1997), posługując się zarówno w części teoretycznej, jak i empirycznej pojęciem reaktywnych i proaktywnych metod wychowawczych. Oba typy metod wychowawczych są równie istotnym instrumentem socjalizacji pierwotnej i nie sposób określić, który z nich jest ważniejszy z punktu widzenia efektów socjalizacji dziecka, tym bardziej, że pozostają one ze sobą w niemal symbiotycznym związku. Odpowiednie posługiwanie się metodami proaktywnymi, dostosowane do możliwości poznawczych dziecka zmniejsza potrzebę używania metod reaktywnych, gdyż dziecko wie i rozumie, dlaczego dane postępowanie jest pożądane, a inne należy zaniechać. Z kolei korygowanie zachowań dziecka przy pomocy nieodpowiednich metod reaktywnych, opierających się niemal całkowicie na karze i przymusie może obniżyć skuteczność metod proaktywnych, gdyż zamiast uwewnętrznić właściwą postawę (Grusec, Goodnow, 1994), dziecko koncentruje się na tym, jak uniknąć kary, której się boi. W konsekwencji pożądane zachowanie dziecka pojawia się tylko w obecności rodziców i wyłącznie ze względu na strach przed kolejną karą (Gershoff, 2002a; Ranschburg, 1993). Mówiąc o symbiotycznym związku metod proaktywnych i reaktywnych warto podkreślić również to, że właściwie każda metoda reaktywna niesie za sobą przesłanie o charakterze proaktywnym. Kiedy bowiem rodzic informuje dziecko, że w określony sposób nie należy się zachowywać, zawiera w owym komunikacie oczekiwania, odnośnie do przyszłych zachowań dziecka. Ilustrując związek metod proaktywnych z reaktywnymi konkretną sytuacją wychowawczą, należy założyć, że rodzic, który komunikuje dziecku konieczność podziękowania za otrzymany prezent, oczekuje stałości takiego zachowania we wszystkich analogicznych sytuacjach w przyszłości.

W literaturze poświęconej stosowanym przez rodziców metodom wychowawczym oraz ich konsekwencjom dla socjalizacji dziecka, dominują badania i konceptualizacje teoretyczne odnoszące się do metod reaktywnych (Socolar, 1997). Większa aktywność badaczy ukierunkowana na

określenie psychospołecznych konsekwencji doświadczania metod reaktywnych w porównaniu do proaktywnych wynika również z faktu, że jedną z metod reaktywnych jest kara fizyczna. Próby dokonania zmian legislacyjnych (np. w USA) ukierunkowane na wprowadzenie całkowitego zakazu stosowania kar fizycznych wobec dziecka, inspirują badaczy do intensywnego prowadzenia badań nad psychospołecznymi skutkami karania fizycznego, po to, aby jednoznacznie stwierdzić, czy, w jakich okolicznościach i w jakim stopniu kara fizyczna prowadzi do trwałych, odległych i niekorzystnych efektów dla psychospołecznego funkcjonowania człowieka (por. Gershoff, 2002a; Gershoff, Grogan-Kaylor, 2016; Larzelere, 2000).

Przedmiotem zainteresowania w części teoretycznej i empirycznej tej monografii są reaktywne metody wychowawcze. Metody reaktywne nie są konstruktem monolitycznym. Różni je po pierwsze stopień, w jakim rodzice korygują zachowanie dziecka, wykorzystując różne środki przymusu. Po drugie, ważnym aspektem różnicującym metody reaktywne jest to, czy i jak często rodzic wykorzystuje wzmocnienia pozytywne oraz aktualne kompetencje poznawcze dziecka, podejmując takie działania wychowawcze, jak chwalenie, demonstrowanie właściwego zachowania oraz wyjaśnianie, dlaczego dane zachowanie dziecka było niestosowane. W książce przyjęto, że jeśli w repertuarze zachowań stosowanych przez rodzica dominuje przymus, to mamy do czynienia z imperatywnymi metodami wychowawczymi¹, podczas gdy stymulowanie rozumowania moralnego, czy modelowanie zachowań dziecka jest wskaźnikiem metod indukcyjnych. Pojęcie metod imperatywnych zaczerpnięto z terminologii, którą pierwotnie posłużył się Basil Bernstein (1971) do opisu sposobów, w jaki rodzice kontrolują na co dzień swoje dzieci. Mówiąc o kontroli imperatywnej, Bernstein miał na myśli posługiwanie się przez rodziców systemem nakazów, zakazów i gróźb w celu wywarcia pożądanego wpływu na zachowanie dziecka, przy czym system ten jest z reguły nieco chaotyczny, formułowany ad hoc, na potrzeby bieżącej sytuacji wychowawczej.

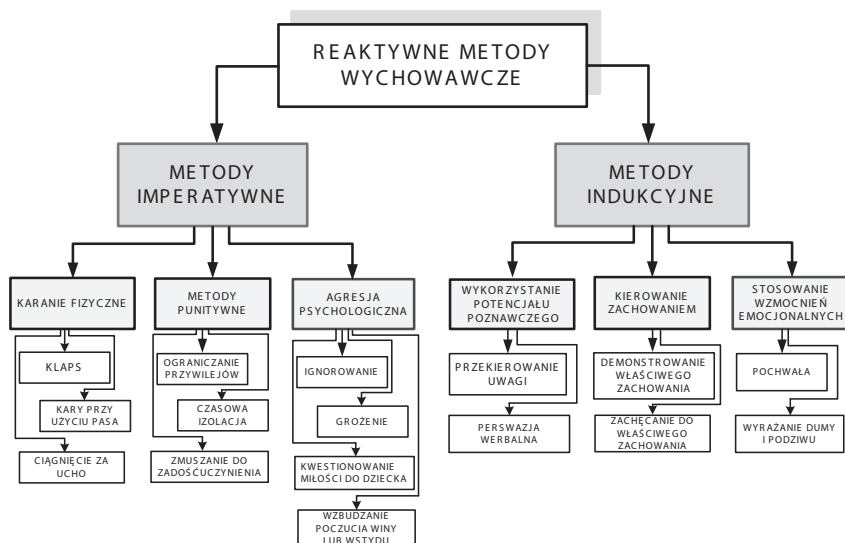
¹ Propozycja posłużenia się w monografii terminologią zaczerpniętą z koncepcji Basila Bernsteina była sugestią prof. dr hab. Marii Kielar-Turskiej, za którą bardzo dziękuję.

Choć nie istnieje spójny katalog reguł postępowania, rodzice posługujący się kontrolą imperatywną, nie potrzebują go, gdyż posiadają niekwestionowaną władzę i autorytet, na który mogą zawsze się powołać wówczas, gdy podejmują niekonsekwentne lub niezrozumiałe dla dziecka decyzje wychowawcze. Zrozumienie przez dziecko zaistniałej, problematycznej sytuacji wychowawczej jest zresztą kwestią drugorzędną. Dziecko ma po prostu podjąć zachowanie zgodne z oczekiwaniem rodzica, który nie wyjaśnia tego, jakie przesłanki natury moralnej stoją za tym zachowaniem. Kontrola imperatywna zoperacjonalizowana do konkretnych poleceń rodzica sprowadza się do jednoznacznych i wyrażonych kodem ograniczonym określeń typu „przestań tak hałasować”, bez zbędnego wyjaśniania dlaczego i komu zachowanie dziecka może w danym momencie przeszkadzać. Równie często zdarza się, że rodzic preferujący kontrolę imperatywną manipuluje poczuciem wstydu dziecka, wykorzystując jego lęk przed utratą aprobaty ze strony osób znaczących (Bielecka-Prus, 2010). Biorąc pod uwagę to, na czym polega kontrola imperatywna i w jaki sposób wyznacza relację dziecko–rodzic, określenie karania fizycznego, ograniczania przywilejów czy wzbudzania poczucia wstydu mianem metod imperatywnych wydaje się trafnie oddawać ich istotę.

W przeciwieństwie do metod imperatywnych, metody indukcyjne polegają na demonstrowaniu przez rodziców właściwego zachowania, stosowaniu emocjonalnych wzmocnień pozytywnych (np. pochwał), ukierunkowanych na utrwalenie bądź nabycie przez dziecko pożądanego wzorca zachowań oraz wyjaśnianiu, dlaczego jeden wzorec jest właściwy, inny zaś niepożądany. Pojęcia metod indukcyjnych użył pierwotnie Hoffman (2006) na określenie takich zachowań dyscyplinujących, podejmowanych przez rodziców, które ukierunkowane są na zrozumienie przez dziecko, dlaczego dane postępowanie jest niestosowane. Rodzic stosujący metody indukcyjne wskazuje zatem na potencjalne, negatywne konsekwencje, jakie zachowanie dziecka może nieść dla innych lub dla niego samego, wzbudza dysonans poznawczy lub umiejętnie posługuje się wzmocnieniami pozytywnymi. Podejmując indukcję, rodzic chce bez wątplenia zmienić niewłaściwe zachowanie dziecka w danej sytuacji społecznej, ale celem nadrzędnym i dalekosiężnym jest to, aby dziecko zrozumiało i uwewnętrzniło normę, która leży u podstaw aprobaty czy odrzucenia danego

sposobu zachowania się. Tylko wówczas można oczekiwać stałości zachowania dziecka w przyszłości, zwłaszcza w podobnych okolicznościach.

Przyjętą w książce typologię reaktywnych metod wychowawczych opracowano na podstawie konceptualizacji wielu badaczy (rysunek 1). Podejmując próbę usystematyzowania wiedzy na temat metod wychowawczych stosowanych przez rodziców, wyróżniono ich typy i rodzaje, uzupełnione o konkretne wskaźniki, czyli przykładowe zachowania dyscyplinujące, podejmowane przez rodziców w określonej sytuacji wychowawczej.



Rysunek 1. Typy, rodzaje i wskaźniki reaktywnych metod wychowawczych

Źródło: opracowanie własne na podst. Baumrind, 1996; Hoffman, 2006; Socolar, 1997; Straus, Fauchier, 2005–2011.

W zaproponowanej typologii pierwszoplanową osią porządkowania metod wychowawczych jest podział na opisane metody imperatywne i indukcyjne. Spośród metod imperatywnych wyróżniono trzy następujące rodzaje: kary fizyczne, metody punitywne oraz agresję psychiczną. Cechą wspólną wymienionych metod wychowawczych jest po pierwsze to, że wykorzystują one przewagę rodzica nad dzieckiem. Po drugie, sto-

sując metody imperatywne rodzic sygnalizuje dziecku, choć nie zawsze poprzez wprost wyrażony komunikat, że charakter ich relacji wyznacza status władzy i autorytet. Posiadając wyższy status, rodzic ma zatem prawo oczekiwać od dziecka posłuszeństwa i podporządkowania się jego woli w sposób bezdyskusyjny i najczęściej bezrefleksyjny. Wreszcie po trzecie, redukują one podmiotowość dziecka, gdyż ograniczają mu możliwość kształtowania relacji wychowawczych z rodzicem, hamują proces nabywania poczucia przyczynowości osobistej (Gurycka, 1999) oraz obniżają samoocenę (Donovan, Brassard, 2011).

Poza elementami wspólnymi wymienione rodzaje imperatywnych metod wychowawczych różnią się znacznie na poziomie konkretnych wskaźników behawioralnych. O ile zatem, karząc dziecko fizycznie, rodzic daje klapsa, szarpie bądź ciągnie za ucho, o tyle stosowanie metod punitywnych wyklucza możliwość podjęcia wobec dziecka działania o wyraźnej konotacji agresywnej. Nadal jednak podstawą dyscyplinowania jest mniej lub bardziej spójny katalog kar, polegający na ograniczaniu dziecku dostępu do atrakcyjnych aktywności, zabieraniu kieszonkowego czy posyłaniu na określony czas do własnego pokoju. Najłagodniejszą formą karania przy pomocy metod punitywnych jest zmuszanie dziecka do zadośćuczynienia za popełnione przewiny.

Istotą agresji psychologicznej jest wykorzystywanie zależności emocjonalnej dziecka w celu zmuszenia go do podjęcia zachowania zgodnego z oczekiwaniem rodzica. Rodzic stosujący agresję psychologiczną manipuluje poczuciem winy oraz wstydem dziecka, czasowo je ignoruje, udaje odrzucenie emocjonalne, wreszcie stosuje groźby czy wyzwiska godzące w poczucie wartości dziecka (Barber, 1996; Straus, Fauchier, 2005–2011). Zachowania te powodują szkodę w psychicznym dobrostanie dziecka, raniąc jego uczucia, czy zagrażając samoocenie. Samo pojęcie agresji psychologicznej wynika zatem wprost z konsekwencji i kosztów, jakie ponosi ofiara (Eagly, Steffen, 1986). Kwestią drugorzędną jest to, czy skutki te spowodowane są ignorowaniem, czy wyzywaniem ofiary, choć przecież w drugim przypadku równie często mówi się po prostu o agresji werbalnej. Pojęcie agresji werbalnej odnosi się jednak do formy czynności agresywnej, podjętej przez agresora, pojęcie agresji psychologicznej nawiązuje zaś do konsekwencji tych czynności, ponoszonych przez ofiarę. Zbliżony

zakres znaczeniowy do pojęcia agresji psychologicznej ma pojęcie krzywdzenia emocjonalnego dziecka, które polega na wywoływaniu w dziecku przeświadczenia, że jego wartość jako osoby jest warunkowa i zależy od stopnia, w jakim spełni ono oczekiwania i potrzeby innych (Iwaniec, 2012). Rodzice krzywdzący dziecko emocjonalnie stosują podobny wzorzec zachowań do behawioralnych wskaźników agresji psychologicznej, zastraszając, izolując, czy ignorując dziecko po to, aby zachowało się zgodnie z ich intencjami i oczekiwaniami.

Rodzic preferujący metody indukcyjne korzysta z szerokiego spectrum mechanizmów i procesów psychologicznych, wspomagających dziecko w trwałym odrzuceniu danego zachowania oraz zrozumieniu i zinternalizowaniu normy, którą to zachowanie naruszało (Hoffman, 2006). Wykorzystując potencjał poznawczy dziecka i wyjaśniając mu, dlaczego dane zachowanie jest niepożądane, rodzic stymuluje rozwój jego rozumowania moralnego. Nawet jeśli początkowo wyjaśnienia te są przez dziecko kwestionowane, to aranżowanie przez rodzica takich sytuacji wychowawczych sprawia, że dziecko aktywnie współuczestniczy w procesie wychowania, staje się podmiotem tego procesu (por. Gurycka, 1999). Rodzic stosujący metody indukcyjne formuje właściwe zachowania dziecka, wykorzystując również mechanizm modelowania. W warunkach identyfikacji dziecka z opiekunem oraz silnej więzi emocjonalnej, wzrasta prawdopodobieństwo podjęcia zachowania, które intencjonalnie i świadomie zademonstrował opiekun (Mika, 1969; Skorny, 1977). Ponadto poprzez eksponowanie właściwego zachowania opiekun sygnalizuje dziecku to, że reguły zachowania są takie same dla każdego bez względu na wiek, czy pozycję w strukturze rodziny. Kolejnym mechanizmem, który wykorzystują rodzice stosujący metody indukcyjne jest autopercepcja. Mechanizm działania autopercepcji opisał Daryl Bem (1967), pokazując, że obserwacja własnych zachowań jest cennym źródłem wiedzy o JA, o wartościach istotnych dla człowieka, jego priorytetach, czy życiowych postawach. Zachęcając zatem dziecko do działania zgodnego z pożądanymi normami, rodzice stwarzają okoliczności, w których normy te mogą stać się równie ważne dla samego dziecka, nawet jeśli początkowo się z nimi nie utożsamia, czy ich nie rozumie. Obserwacja i analiza własnego zachowania toruje bowiem drogę do uwewnętrznienia normy, która stoi za tym zachowaniem.

Rodzice preferujący metody indukcyjne stosują również emocjonalne wzmocnienia pozytywne, których działanie opiera się na mechanizmie warunkowania sprawczego. Przejawem używania przez rodziców wzmocnień pozytywnych jest chwalenie dziecka za porzucenie nieakceptowanego postępowania, czy otwarte wyrażanie dumy za podjęcie zachowania zgodnego z ich intencjami. Efekty stosowania wzmocnień pozytywnych wykraczają dalece poza utrwalenie czy zwiększenie częstości podejmowania przez dziecko określonych wzorców zachowania. Wyrażanie przez znaczących innych afirmatywnej opinii o zachowaniu dziecka, wielokrotnie powtarzane, może umacniać więzi uczuciowe z osobami nagradzającymi oraz być ważnym źródłem formowania się pozytywnego obrazu własnej osoby i wysokiej samooceny (Jundziłł, 1986). Wzmocnienia pozytywne jest jednak nieco trudniej wykorzystać jako reaktywną metodę wychowawczą. Aby wyrazić zadowolenie czy dumę, dziecko musi bowiem postępować we właściwy sposób, a taki schemat stosowania wzmocnień pozytywnych jest charakterystyczny dla proaktywnych metod wychowawczych. Dlatego używanie pochwał ogranicza się w istocie do okoliczności, w których dziecko porzuca nieaprobowane przez rodziców postępowanie. Rozszerzenie zakresu sytuacji wychowawczych, w których można w sposób reaktywny użyć wartościujących wzmocnień pozytywnych wymaga uprzedniego zachęcenie rodziców do podjęcia przez dziecko właściwego zachowania.

Zaproponowana typologia metod wychowawczych jest próbą usystematyzowania sposobów, jakie stosują rodzice w okoliczności niewłaściwego zachowania dziecka, która wykracza poza proste różnicowanie „karać bądź nie karać”. Warto jednak podkreślić, że w literaturze poświęconej problematyce metod wychowawczych istnieje szereg innych sposobów ujmowania reaktywnych zachowań dyscyplinujących, stosowanych przez rodziców. Wspomniany już Hoffman (2006), który po raz pierwszy posłużył się pojęciem metod indukcyjnych, wymienia ponadto metody oparte na statusie władzy rodzicielskiej i sile (ang. *power assertion*) oraz na czasowym wycofaniu miłości (ang. *love withdrawal*). Metody oparte na statusie władzy rodzicielskiej polegają na używaniu karania fizycznego, groźeniu czy zabieraniu dziecku przywilejów, co z perspektywy zaproponowanej typologii najbardziej koresponduje z metodami imperatywnymi.

Z kolei czasowe wycofanie miłości, wyrażające się w ignorowaniu dziecka bądź okazywaniu mu chłodu emocjonalnego, odpowiada pod wieloma względami agresji psychologicznej, choć ta obejmuje swoim zakresem znaczeniowym także grożenie i wyzywanie dziecka.

Inne podejście do klasyfikacji reaktywnych metod wychowawczych polega na posłużeniu się kryterium wartościującym, które pozwala wyróżnić pozytywne i negatywne metody wychowawcze (por. Dallaire i in., 2006; Smokowski i in., 2015). Odwołanie się do kryterium wartościującego wymaga jednak precyzyjnego zdefiniowania punktu odniesienia, który pozwoli orzec, czy i dlaczego dana metoda wychowawcza jest pozytywna, czy też negatywna. Jeśli zatem rodzice używają metod wychowawczych jako instrumentu socjalizacji dziecka, to najlepszą i niemal naturalną miarą oceny danej metody wychowawczej będą skutki jej stosowania dla rozwoju i psychospołecznego funkcjonowania dziecka. Badania empiryczne omówione w kolejnych rozdziałach, nie dają jednak jednoznacznych wskazówek odnośnie do tego, która metoda jest pozytywna, która zaś negatywna, przynajmniej dla nabywania wzorców agresywnego zachowania. Dlatego przesłanki, które towarzyszą decyzji o posługiwaniu się kryterium wartościującym dla klasyfikacji metod wychowawczych mogą wynikać wprost z warstwy opisowej, ukazującej to, na czym dana metoda polega i z jakimi zachowaniami dyscyplinującymi się wiąże. W takim ujęciu kara fizyczna, czy nawet czasowa izolacja dziecka, będzie bez wątpienia metodą negatywną, opierającą się na stratach, nagradzanie zaś w formie emocjonalnej czy też materialnej można będzie nazwać metodą pozytywną, związaną z zyskiem. Idea porządkowania metod wychowawczych na podstawie charakterystyki czynności dyscyplinujących wydaje się jednak niewłaściwa. Podmiotem procesu wychowania jest bowiem dziecko i to skutki stosowania danej metody dla jego socjalizacji powinny mieć znaczenie pierwszoplanowe w określaniu tego, czy dana metoda wychowawcza jest pozytywna, czy też negatywna.

W podobny sposób kwestię metod wychowawczych ujmuje Krzysztof Konarzewski (1982, s. 23), który kwestionuje zasadność kategoryzacji metod wychowawczych na metody całkowicie skuteczne i całkowicie nieskuteczne w wywoływaniu oczekiwanych zmian, jakie mogą zająć w wychowaniu. Kierunek tych zmian warunkują bowiem dodatkowo i nie za-

wsze w pełni kontrolowane czynniki (np. własności dziecka), które mogą prowadzić także do niepożądanych i nieoczekiwanych zmian ubocznych. Wyklucza to możliwość uszeregowania metod wychowawczych wedle kryterium skuteczne–nieskuteczne, czy też pozytywne–negatywne. Według Konarzewskiego (tamże) głównym kryterium wyodrębniania metod wychowawczych jest psychologiczny mechanizm, który leży u podstaw zmiany behawioralnej zachodzącej w wychowanku, po doświadczeniu określonej metody wychowawczej. Tak więc wymienia on po pierwsze karanie i nagradzanie, które poprzez mechanizm warunkowania mogą prowadzić do nabycia i utrwalenia pożądanych wzorców zachowania. Po drugie, jego zdaniem, wykorzystując mechanizm uczenia się przez obserwację można wpływać na zachowanie dziecka metodą modelowania. Trzecią metodą wychowawczą uwzględnioną przez Konarzewskiego jest perswazja, polegająca na próbie zmiany postawy czy przekonań dziecka drogą komunikatów językowych, trwale zmieniających struktury wiedzy dziecka o danej klasie zachowań czy zjawisk. Ostatnią wymienioną przez Konarzewskiego metodą, która wykorzystuje mechanizm uczenia się poprzez działanie jest metoda zadaniowa. Polega ona na strukturalizacji aktywności dziecka poprzez celowy dobór zadań, których wykonanie może doprowadzić do pożądanej zmiany w strukturach jego wiedzy odnośnie do obowiązujących reguł postępowania. Wartością zasygnalizowanej typologii jest bez wątpienia to, że wykorzystuje ona wiedzę o psychologicznych mechanizmach regulacji zachowań człowieka do uporządkowania wiedzy o metodach wychowawczych, ich rodzajach oraz uwarunkowaniach skuteczności. Takie podejście do problematyki metod wychowawczych, skoncentrowane na psychologicznych mechanizmach aktywizowanych w następstwie zastosowania przez rodzica określonej metody wychowawczej, koresponduje ze sposobem, w jaki metody wychowawcze zostały ujęte w typologii zaproponowanej w monografii. Ponadto w części empirycznej książki uwzględniono wybrane mechanizmy psychologiczne, które mogą stymulować do zmian, zachodzących w dziecku po doświadczeniu określonych metod wychowawczych. Podejście skoncentrowane na mechanizmach psychologicznych umożliwia bowiem udzielenie odpowiedzi na pytania dlaczego i pod jakimi warunkami może zajść określona zmiana w zachowaniu dziecka po zastosowaniu określonej metody wychowawczej.

Inny podział metod wychowawczych zaproponował Henryk Cudak (1999). Wyróżnione przez niego rodzaje metod wychowawczych odnoszą się przede wszystkim do oddziaływań wychowawczych, ukierunkowanych na małe dziecko, ale większość z nich daje się zaadaptować do aranżowania sytuacji wychowawczych z dzieckiem nastoletnim. Cudak wymienia metody egzekutywne, takie jak kary, nagrody, zakazy i nakazy. Wyłączywszy z tej grupy nagrody, można przyjąć, że odpowiadają one metodom imperatywnym, choćby ze względu na kategorię przymusu, która jest immanentnym aspektem każdego z wymienionych sposobów postępowania wychowawczego. Drugą grupę metod stanowią metody intelektualne, obejmujące takie zachowania rodziców, jak pouczenie czy dyskusja. Choć porównanie z metodami indukcyjnymi nasuwa się niemal automatycznie, to trzeba podkreślić, że zakres sposobów oddziaływań wychowawczych, współtworzących metody intelektualne, jest nieco węższy niż ma to miejsce w przypadku metod indukcyjnych. Metody intelektualne nie obejmują bowiem wartościujących wzmocnień pozytywnych oraz demonstrowania bądź zachęcania dziecka do właściwego zachowania, które uruchamiają proces modelowania i autopercepcji. Nie oznacza to jednak, że takie sposoby dyscyplinowania w ogóle w propozycji Cudaka nie występują. Tworzą one odrębną grupę tzw. metod uczuciowych oraz metod o charakterze funkcjonalnym. Pisząc o metodach uczuciowych, Cudak wymienia takie kategorie rodzicielskich zachowań, jak np. przytulanie czy pocałowanie dziecka. Metody o charakterze funkcjonalnym opierają się zaś na mechanizmie modelowania i polegają na prezentowaniu dziecku właściwego zachowania. Podsumowując, większość metod, wymienionych przez Cudaka pojawia się również w zaproponowanej w monografii typologii metod wychowawczych, z tą różnicą, że typologia Cudaka nie określa *explicite*, czy wymienione metody mają charakter proaktywny, czy reaktywny.

Kolejną klasyfikacją metod wychowawczych jest próba usystematyzowania ich na podstawie kryterium kar i nagród. Kryterium to ma w obszarze pedagogiki i psychologii wychowawczej status historycznego podejścia do kwestii metod wychowawczych. Pojawiło się on w następstwie silnych wpływów behawioryzmu na sposób uprawiania badań nad socjalizacją dziecka w pierwszej połowie XX wieku (Maccoby, 1992).

W kulturze masowej nadal obecne jest jednak myślenie o sposobach socjalizacji dziecka, ograniczające się do kar i nagród, czego wyrazem jest obiegowe stwierdzenie, że dzieci należy wychowywać „metodą kija i marchewki”. Dość oczywiste fakty przemawiają za tym, dlaczego podział na kary i nagrody jest uproszczonym sposobem porządkowania metod wychowawczych. Wyklucza on całkowicie ważną w metodach indukcyjnych rozmowę z dzieckiem, wyjaśniającą zasady, jakie rządzą zachowaniem, która zgodnie z ustaleniami empirycznymi stymuluje rozwój rozumowania moralnego oraz zachowań prospołecznych dzieci (Krevans, Gibbs, 1996). Także modelowanie zachowania, czy zachęcanie do jego zmiany, nie daje się wpisać w model metod wychowawczych, składający się z kar i nagród. Wreszcie rzadko podejmowana kwestia, ale niezwykle istotna, dotyczy progresywności kar i nagród, czyli tego, w jaki sposób modyfikować system kar i nagród wraz z przejściem dziecka do kolejnego okresu rozwojowego. W przypadku metod imperatywnych, rodzice, opierający wychowanie na statusie władzy, mogą zamienić klapsa na bardziej zawołany sposób wywierania wpływu, jakim jest agresja psychologiczna. Stosując metody indukcyjne, wystarczy ująć treści w przekazie werbalnym tak, by przekraczały one o jedno stadium aktualny poziom rozwoju myślenia moralnego dziecka, co najbardziej sprzyja jakościowym zmianom rozwojowym w sferze rozumowania moralnego (Włodarski, Hankała, 2004). W przypadku kar i nagród trudno wyobrazić sobie takie modyfikacje, które pozwalałyby je nadal skutecznie stosować po wkroczeniu dziecka w okres adolescencji. Aprobata rodziców, którą zalicza się do grupy efektywnych nagród w okresie dzieciństwa (Cudak, 1999), może u dorastającego człowieka wywoływać efekt bumerangowy w okresie wzmoczonego kontestowania władzy czy autorytetu rodziców.

Podział na metody imperatywne i indukcyjne to fundament różnicowania reaktywnych metod wychowawczych. Wyróżnienie poszczególnych rodzajów w obrębie metod imperatywnych i indukcyjnych wraz z przykładami konkretnych zachowań dyscyplinujących uwidacznia różnice bardziej nawet niż ich charakterystyka opisowa. Różnice te przejawiają się nie tylko w odmiennym sposobie dyscyplinowania dziecka w obu typach metod reaktywnych, ale przede wszystkim w innym podejściu do roli i statusu dziecka w procesie socjalizacji. Stosując metody indukcyjne, opiekun

postrzega dziecko jako podmiot własnych oddziaływań wychowawczych, podczas gdy rodzic, posługując się metodami imperatywnymi, redukuje bądź wręcz eliminuje wkład dziecka w proces wychowania, czyniąc go tym samym przedmiotem własnych oddziaływań wychowawczych. W warstwie konceptualnej różnice między dwoma typami reaktywnych metod wychowawczych są bardzo wyraziste. Dane empiryczne wskazują jednak na dodatnią korelację między metodami indukcyjnymi i imperatywnymi, co oznacza, że rodzice, wychowując dziecko korzystają z szerokiego spektrum metod wychowawczych (Taillieu, Brownridge, 2015). Zdecydowanie rzadziej wyniki badań empirycznych pokazują, że stosowanie przez rodziców metod indukcyjnych wyklucza bądź zmniejsza prawdopodobieństwo wykorzystania metod imperatywnych (Dallaire i in., 2006).

W pedagogice i psychologii wychowawczej poza obszarem dyskursu jest to, który typ reaktywnych metod wychowawczych pozwala rodzicom lepiej wypełnić funkcję socjalizacyjną i sprawić, że proces „wraństwa” dziecka w społeczeństwo zakończy się sukcesem. Są to metody indukcyjne, a w przypadku różnicowania metod na kary i nagrody, to nagrody wskazywane są jako bardziej skuteczne środki wychowawcze (Cudak, 1999; Jundziłł, 1986). Polemika toczy się natomiast wokół metod imperatywnych. Wciąż otwarte pozostają pytania o to, czy i które metody imperatywne stosować oraz jakie są psychospołeczne konsekwencje doświadczania ich przez dziecko. Nie udało się nawet zamknąć dyskusji na temat skutków stosowania kar fizycznych (por. Baumrind, Larzelere, Cowan, 2002; Gershoff, 2002b), pomimo tego, że badania w tym obszarze prowadzone są już od blisko 60 lat. W kolejnym rozdziale podjęto próbę przedstawienia różnych punktów widzenia na temat stosowania metod imperatywnych, w tym karania fizycznego, ilustrując omawiane stanowiska wynikami badań empirycznych. Termin „metody imperatywne” jest elementem aparatu pojęciowego, wykorzystanego jak dotychczas wyłącznie w tej monografii. Dlatego doboru badań empirycznych oraz przedstawienia poglądów badaczy na korzystanie w procesie socjalizacji z metod imperatywnych dokonano, uwzględniając przede wszystkim behawioralne wskaźniki tej metody w postaci podejmowanych przez rodziców konkretnych zachowań dyscyplinujących, które pozwalają orzec, czy mamy do czynienia z użyciem metody imperatywnej.

1.3. Metody imperatywne rodziców a efekty socjalizacji dziecka

Polemika wokół efektywności stosowania metod imperatywnych toczy się na dwóch poziomach. Poziom pierwszy dotyczy generalistów, które dobrze ilustrują następujące pytania: czy w procesie socjalizacji dziecka w ogóle należy wykorzystywać metody imperatywne, czy też używać wyłącznie metod indukcyjnych? Przeciwnicy metod imperatywnych twierdzą, że sankcje zewnętrzne za określone zachowanie nie sprzyjają internalizacji normy, która została przez to zachowanie naruszona, a jedynie stymulują zewnętrzną motywację dziecka do powstrzymania się przed ponownym podjęciem takiego działania (Poraj, 2003; Ranschburg, 1993). W efekcie uzyskujemy jedynie posłuszeństwo sytuacyjne, które Grażyna Kochańska i Nazan Aksan (1995) przeciwstawiają posłuszeństwu zaangażowanemu, opartemu na rozumieniu przez dziecko normy, regulującej dane zachowanie. Ponadto w wielu sytuacjach wychowawczych kara, zwłaszcza w postaci wyzwisk czy też kłapsa, dostarcza dziecku dwa sprzeczne komunikaty. Najbardziej wyrazistym przykładem takiej sytuacji wychowawczej jest próba wygaszenia reakcji agresywnych dziecka poprzez kary fizyczne, czyli paradoksalnie poprzez zachowania, które „z psychologicznego punktu widzenia stanowią szczególną postać agresji interpersonalnej” (Frączek, 1986, s. 140). Daje to dziecku sygnał, że wprawdzie agresja jest niewłaściwym zachowaniem, ale w pewnych okolicznościach jej użycie jest przedmiotowe. Jak podkreśla Joana McCord (1997), dzieci są niezwykle wrażliwe na wszelkie przejawy hipokryzji i jeśli chcemy skorygować określone zachowanie, to żadną miarą nie można podejmować analogicznego zachowania w obecności dziecka, zwłaszcza, że w środowisku rodzinnym wchodzimy z dzieckiem w relację typu „modelujący–modelowany”.

Zwolennicy metod imperatywnych twierdzą, że metody te są skutecznymi sposobami zmiany niewłaściwego zachowania dziecka, o ile korzysta się z nich pod pewnymi warunkami (Baumrind, 1997; Bean, Roberts, 1981). Dla Diany Baumrind (1997) warunkiem tym jest ciepły klimat emocjonalny w środowisku rodzinnym. Wówczas zastosowana kara czy restrykcja postrzegana jest przez dziecko jako niemal natural-

na konsekwencja przekroczenia określonych norm, które zostały z nim uprzednio omówione. Określając warunki stosowania metod imperatywnych, Baumrind (tamże) nawiązuje zatem wprost do stylów wychowania, bowiem okazywana dziecku miłość, której towarzyszy stawianie mu wymagań jest przecież wskaźnikiem stylu autorytatywnego. Stanowisko Baumrind koresponduje zatem z omówionym już sposobem, w jaki ujmują relację metod wychowawczych do stylów wychowania Darling i Steinberg (1993), przypisując stylowi wychowania rolę klimatu emocjonalnego, wpływającego na efektywność metod wychowawczych.

Przekonanie o skuteczności metod imperatywnych podziela również Gerald R. Patterson (1982, za: Wells, 1997; Patterson, DeBaryshe, Ramsey, 1989), podkreślając analogicznie do Baumrind (1997), że ich stosowanie przynosi pozytywne efekty socjalizacyjne, jednak przy spełnieniu przez rodziców pewnych warunków. Patterson i współpracownicy zdecydowanie przeciwstawiają się karaniu fizycznemu, twierdząc, że właśnie ten rodzaj metod imperatywnych jest nadużywany przez rodziców dzieci, które przejawiają skłonności do zachowań agresywnych (Patterson, Dishion, Bank, 1984). Rodzice utrwalają negatywne wzorce zachowania dziecka ze względu na modelujący charakter podejmowanych czynności wychowawczych, polegających w istocie na agresji fizycznej w przypadku stosowania kary fizycznej i agresji werbalnej w przypadku grożenia czy wyzywania (Patterson, 1982, za: Wells, 1997). Konsekwencje takich doświadczeń wychowawczych przejawiają się w dwóch obszarach. Pierwszym są kontakty z rówieśnikami. Dzieci karane fizycznie są zagrożone odrzuceniem przez grupę rówieśniczą (Patterson, Dishion, Bank, 1984). Dzieje się tak dlatego, że doświadczając dyscypliny opartej na karach fizycznych dzieci przechodzą w środowisku rodzinnym przez podstawowy trening w zakresie agresji, który wykorzystują właśnie w kontaktach z rówieśnikami. To z kolei motywuje grupę rówieśniczą do uruchomienia działań wykluczających osobę agresywną ze swojego grona (tamże). Ponadto kary fizyczne mają negatywny wpływ na jakość więzi emocjonalnej łączącej dziecko z rodzicem, co z kolei utrudnia dziecku identyfikację z systemem wartości i norm podzielanych przez rodziców. Patterson i współpracownicy (1989) konkludując, stwierdzają, że dla nabywania przez dziecko wzorców agresywnego zachowania kluczowe znaczenie mają błędy popełnione

w toku socjalizacji pierwotnej. W kontakcie z rodzicem, którego dziecko przejawia wzorzec zachowań antyspołecznych, zadaniem kluczowym jest nauczenie go właściwego korzystania z metod imperatywnych (Patterson, 1982, za: Wells, 1997). Opowiadając się za stosowaniem tylko wybranych, łagodnych kar, polegających przede wszystkim na wykorzystywaniu restrykcji i ograniczeń, Patterson przenosi dyskurs na temat zasadności posługiwania się metodami imperatywnymi na poziom drugi. Toczy się on pomiędzy badaczami, którzy uznają metody imperatywne za ważny instrument socjalizacji pierwotnej, a przedmiotem polemiki jest to, które rodzaje tych metod są dopuszczalne (por. Baumrind, 1997; Larzelere, Kuhn, 2005; Patterson, DeBaryshe, Ramsey, 1989; Wells, 1997). Z perspektywy tak postawionego problemu, stanowiska Pattersona i Baumrind odnośnie do tego, które metody wychowawcze są pożądane, a które nie, stają się krańcowo różne. O ile Baumrind dopuszcza stosowanie kar fizycznych w reakcji na niewłaściwe zachowanie dziecka, o tyle Patterson i współpracownicy możliwość taką wykluczają (por. Baumrind, 1996; Baumrind, Larzelere, Cowan, 2002; Patterson i in., 1989).

Opowiadając się za używaniem kar fizycznych, Baumrind i współpracownicy ponownie formują szereg warunków, które muszą być spełnione, aby kara nie była szkodliwa dla dziecka, tylko wspierała proces jego socjalizacji (Baumrind, Larzelere, Cowan, 2002). Do warunków tych należy: stosowanie jedynie klapsów, wyłącznie otwartą dłońią, tylko wobec dzieci w przedziale wiekowym od 2 do 6 lat (tamże). Niedopuszczalne jest użycie środka przymusu w postaci klapsa wobec dziecka w pierwszym roku jego życia, jak również korzystanie z innych form karania fizycznego w postaci ciągnięcia za ucho, czy karcenia przy użyciu pasa. Próba tak precyzyjnego określenia, co jest właściwą karą fizyczna, a co wykracza poza tzw. normatywne karanie fizyczne oznacza, że dla Baumrind i współpracowników (2002) sprawą kluczową jest odróżnienie karania fizycznego (ang. *corporal punishment*) od stosowania wobec dziecka przemocy (ang. *child abuse*). Twierdzą oni, że wszelkie rozbieżności empiryczne odnośnie do psychospołecznych skutków doświadczania kar fizycznych wynikają właśnie z nieporozumień natury metodologicznej, polegających na tym, że badacze często diagnozują natężenie przemocy w środowisku rodzinnym, mówiąc o karaniu fizycznym (tamże). Nie chodzi wyłącznie o samą czę-

stość czy dotkliwość stosowania kar, ale i formę. Nawet jeśli pociągnięcie dziecka za ucho dokonane jest w sposób o wiele łagodniejszy niż klaps otwartą dłonią w dolne partie ciała, to i tak w pierwszym przypadku zachowanie rodzica przynależy do zachowań przemocowych, w drugim zaś do karania normatywnego, gdyż tylko drugi sposób nie upokarza dziecka. Stosując bardzo precyzyjne kryteria, pozwalające na wyróżnienie subkategorii karania fizycznego, Robert Larzelere i Brett Kuhn (2005) wykonali, zgodnie z postulatami Baumrinda, metaanalizę badań nad psychospołecznymi skutkami doświadczania przez dzieci kar fizycznych. Na podstawie sposobu operacjonalizacji kary fizycznej w poszczególnych badaniach, uwzględnionych w metaanalizie, wyróżnili oni cztery następujące subkategorie karania fizycznego: warunkowe karanie, konwencjonalne karanie fizyczne, karanie nadmiernie surowe oraz dyscyplina oparta wyłącznie na karaniu fizycznym. Karanie warunkowe polega na stosowaniu maksymalnie dwóch klapsów o umiarkowanej sile, wymierzonych otwartą dłonią tylko wówczas, gdy nie udaje się zmienić niewłaściwego zachowania dziecka innymi sposobami. Wskaźnikiem konwencjonalnego karania fizycznego jest posługiwanie się karą fizyczną w sposób typowy dla przeciętnego rodzica, ze wskazaniem na kryterium częstości jako miary owej typowości i pominięciem kryterium surowości, czy proporcji używania kar fizycznych w stosunku do innych metod wychowawczych. Za karanie nadmiernie surowe uznano takie zachowania rodziców, jak używanie pasa w celu wymierzenia kary fizycznej oraz potrząsanie, uderzanie dziecka po głowie oraz policzkowanie. O tym zaś, że dziecko doświadcza w środowisku rodzinnym zachowań dyscyplinujących opartych głównie na karaniu fizycznym świadczyła rezygnacja rodziców z posługiwania się innymi, mniej dotkliwymi sposobami korygowania zachowania dziecka na rzecz wymierzania wyłącznie klapsów. Analizując wyniki 26 badań empirycznych, dobranych pod kątem czterech opisanych subkategorii karania fizycznego, Larzelere i Kuhn (tamże) doszli do następujących konkluzji. Dzieci doświadczające karania konwencjonalnego nie różniły się pod względem psychospołecznego funkcjonowania od swoich rówieśników, których rodzice preferowali inne metody wychowawcze niż fizyczne karanie. Natomiast karanie warunkowe okazało się korzystne rozwojowo, ponieważ współwystępowało z mniejszą częstotliwością podejmowanych

przez dziecko zachowań antyspołecznych oraz większym posłuszeństwem. Badacze wyrazili również przekonanie, że przy takim poziomie posłuszeństwa dziecka karanie warunkowo klapsami, całkowita rezygnacja z karania w następstwie wzorowego zachowania dziecka, jest tylko kwestią czasu. Przypuszczenie to wydaje się jednak zbyt daleko idące, gdyż tak jak karanie fizyczne przejawia się w wielu formach, tak i posłuszeństwo dziecka nie jest zjawiskiem homogenicznym (por. Zumkley-Münkel, 1993). Potwierdzeniem tej tezy jest wspomniane już różnicowanie, wprowadzone przez Grażynę Kochańską i współpracowników (Kochanska, Coy, Murray, 2001), na posłuszeństwo sytuacyjne, wymagające stałej kontroli zachowania dziecka, posłuszeństwo zaangażowane, przejawiające się w traktowaniu przez dziecko rodzicielskich norm i standardów zachowania jako tożsamy z własnymi. Zastosowanie kary fizycznej istotnie prowadzi do niemal natychmiastowego posłuszeństwa dziecka (Gershoff, 2002a), ale ze względu na fakt, że karanie koreluje negatywnie z internalizacją norm (Grusec, Goodnow, 1994), rodzic przy użyciu kary osiągnie raczej przejściowe i niestabilne posłuszeństwo sytuacyjne niż oparte na uwewnętrznionych normach posłuszeństwo zaangażowane.

Pozostałe dwie subkategorie karania, polegające na karaniu nadmiernie surowym bądź posługiwaniu się wyłącznie karą fizyczną okazały się predyktorem negatywnych wzorców zachowań, przejawianych przez dziecko, w tym zachowań agresywnych. Zwolennicy karania warunkowego czy konwencjonalnego twierdzą zatem, że uzyskana w wielu badaniach (Gámez-Guadix, i in., 2010b; Gershoff, 2002a) dodatnia korelacja między karaniem fizycznym a przyszlą agresją dziecka jest efektem traktowania złożonego zjawiska, jakim jest karanie fizyczne, jak monolitycznego konstruktu. Warto podkreślić, że lista kryteriów, które można uwzględnić, podejmując próbę uporządkowania różnych form karania fizycznego, wykracza poza wspomnianą już częstość czy surowość. Niektórzy badacze uważają, że błędem jest pomijanie kryterium stylu wymierzania kary przez rodziców (por. Straus, Mouradian, 1998). Rodzice stosujący kary fizyczne wobec dzieci mogą zadawać je w sposób całkowicie opanowany i przemyślany bądź też pod wpływem silnego pobudzenia emocjonalnego (Różycka-Jaroś, 2012). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z instrumentalnym karaniem fizycznym („na chłodno”), w drugim z ka-

raniem emocjonalnym bądź impulsywnym. Według zwolenników kar fizycznych tylko pierwszy sposób gwarantuje osiągnięcie pożądaných efektów wychowawczych w postaci posłuszeństwa (raczej sytuacyjnego niż zaangażowanego) i zmiany zachowania dziecka (por. Baumrind, Larzelere, Cowan, 2002; Larzelere, 1996, 2000). W badaniach wykazano bowiem, że stosowanie kar przez matki pod wpływem emocjonalnego wzburzenia zwiększa impulsywność dziecka oraz tendencję do podejmowania zachowań agresywnych (Straus, Mouradian, 1998). Należy jednak zaznaczyć, że tak jak mamy do czynienia z różnymi klasyfikacjami kar fizycznych, tak i sama agresja interpersonalna nie jest jednorodnym zjawiskiem, uruchamianym wyłącznie przez pobudzenie emocjonalne. Można wobec tego przypuszczać, że kara fizyczna wymierzana w sposób opanowany toruje drogę innemu procesowi psychicznemu, który skutkuje większym poziomem przejawianej przez dziecko agresji zadaniowej, czy też proaktywnej. Tak sformułowana teza jest w istocie fundamentem argumentacji przeciwników stosowania kar fizycznych, którzy wymieniają aż cztery procesy psychiczne, za pośrednictwem których dochodzi do wzrostu natężenia agresji dziecka w efekcie doświadczania karania.

1.3.1. Karanie fizyczne a zachowania agresywne dziecka – analiza mechanizmów

Pierwszy mechanizm wewnątrzpsychiczny, który odpowiada za większe skłonności agresywne dzieci karanych fizycznie opiera się na procesach emocjonalnych. Na podstawie badań udokumentowano, że wymierzanie kary, zwłaszcza pod wpływem pobudzenia emocjonalnego, utrudnia rozwój kontroli emocjonalnej dziecka (Chang i in., 2003; Straus, Mouradian, 1998). Przejawiając deficyty w zakresie kontroli emocji, dziecko skłonne jest podjąć zachowanie agresywne, sterowane negatywnym pobudzeniem emocjonalnym, ilekroć doświadcza bodźców frustracyjnych, czy trudnych emocjonalnie sytuacji społecznych. Inny proces emocjonalny, odpowiadający za związek między doświadczaniem karania fizycznego a przyszłą agresją interpersonalną uruchamiany jest przez ocenę poznawczą sytuacji, w której dziecko doznało kary. Jeśli kara postrzegana jest jako zbyt surowa bądź niesprawiedliwa, dziecko odczuwa gniew, co zwiększa prawdopodo-

bieństwo podjęcia reakcji agresywnej w formie agresji przemieszczonej, często na inny obiekt niż rodzice (Ranschburg, 1993) lub w formie agresji symbolicznej, skutecznie rozładowującej negatywne pobudzenie emocjonalne (Poraj, 2003). Uruchomione w ten sposób czynności agresywne dziecka, bez względu na to, czy przejawiają się w formie werbalnej, czy też fizycznej, są wskaźnikiem agresji reaktywnej (Raine i in., 2006).

Drugi mechanizm wewnątrzpsychiczny, który wyjaśnia większe natężenie zachowań agresywnych, podejmowanych przez dziecko doświadczające w środowisku rodzinnym surowej dyscypliny opiera się na procesach poznawczych. Chodzi o specyficzny sposób przetwarzania informacji społecznych przez te osoby, których rodzice trudne sytuacje wychowawcze rozwiązują zwykle przy pomocy kar. Błędy w procesie przetwarzania informacji, jakie popełniają dzieci karane fizycznie, mogą pojawiać się już w fazie pierwszej, która polega na odkodowaniu sygnałów społecznych (Crick, Dodge, 1994; Weiss i in., 1992). Osoby karane fizycznie charakteryzuje znaczna selektywność uwagi ukierunkowana na bodźce, które mogą sygnalizować zagrożenie. W badaniach eksperymentalnych selektywność tą potwierdzono nadmierną koncentracją dzieci karanych fizycznie na fotografiach twarzy ludzkich wyrażających złość, zwłaszcza jeśli była to twarz matki (Shackman, Shackman, Pollak, 2007) oraz trudnością ze zignorowaniem negatywnych bodźców emocjonalnych, nawet wówczas, gdy utrudniały one poprawne wykonanie zadania (Pollak, Tolley-Schell, 2003). Druga faza przetwarzania informacji społecznych może pogłębić jeszcze bardziej rozbieżność między obiektywnymi własnościami danej sytuacji społecznej a tym, w jaki sposób sytuację tę postrzega człowiek z doświadczeniem karania fizycznego. W fazie tej podmiot dokonuje interpretacji bodźców, które uprzednio przyciągnęły jego uwagę. Okazuje się, że osoby, których rodzice używali kar fizycznych częściej przypisują innym wrogie zamiary, zwłaszcza w sytuacjach dwuznacznych (Dodge i in., 1995). Pochopne i błędne wnioskowanie o intencji szkodenia skłania je do podjęcia zachowań agresywnych, wymierzonych w partnera interakcji i umotywowanych pragnieniem odwetu (Castro i in., 2002). Znaczne nasilenie podejrzliwości sprawia, że nawet prospołeczne zachowania innych, osoby z doświadczeniem karania fizycznego skłonne są wyjaśniać w odniesieniu do czynników zewnętrznych, odmawiając im altruizmu

czy empatii (Dix, Grusec, 1983). Kolejne fazy przetwarzania informacji społecznej utrwalają różnice między osobami z różnymi doświadczeniami wychowawczymi w zakresie karania fizycznego. Człowiek karany fizycznie posiada bardziej rozbudowany skrypt możliwych reakcji agresywnych, które są łatwiej dostępne poznawczo, a ponadto ich manifestacja w relacjach społecznych na ogół skutkuje pozytywną oceną powziętej decyzji (Castro i in., 2002).

Kolejna ścieżka formowania się skłonności agresywnych u osób karanych fizycznie angażuje mechanizmy transmisji międzypokoleniowej w rodzinie, takie jak naśladownictwo, modelowanie i identyfikacja. Naśladownictwo należy uznać za pierwotny mechanizm transmisji oddziaływań wychowawczych. W postaci tzw. naśladownictwa odruchowego proces ten wpływa na zachowanie podmiotu już w okresie niemowlęcym za pośrednictwem wrodzonych połączeń nerwowych (Farnicka, Liberska, 2014; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2014). W toku rozwoju ontogenetycznego naśladownictwo zaczyna przybierać postać naśladownictwa nabytego, które polega na mimowolnym, a następnie dowolnym odtwarzaniu wzorca zachowania, prezentowanego przez osobę, która jest dla dziecka obiektem zainteresowania. Ze względu na fakt, że fundamentem naśladownictwa nabytego są odruchy warunkowe, tendencje do odtwarzania danego wzorca behawioralnego zaczynają być wzmacniane przez system kar i nagród, przy czym nagrodą stają się także wewnętrzne gratyfikacje związane z przyjemnością, jaką dziecko znajduje w imitowaniu zachowań najbliższych. W okresie wczesnego dzieciństwa dziecko nie jest jeszcze zdolne do dokonania oceny moralnej zachowania własnego czy rodziców. Dlatego poziom dopasowania zachowań dziecka do społecznie aprobowanych standardów jest wprost pochodną stopnia, w jakim standardy te są drogowskazem moralnym zachowań podejmowanych przez rodziców. Naśladownictwo w mniej sprzyjających okolicznościach może zatem służyć nie tyle uspołecznieniu dziecka, ile nabyciu przez nie dezadaptacyjnych form zachowania. Warto w tym miejscu przywołać badania Alberta Bandury i współpracowników (Bandura, Ross, Ross, 1961), w których pokazano mechanizm uczenia się agresji interpersonalnej poprzez naśladownictwo. W wyniku obserwacji agresywnego zachowania dorosłej osoby wobec dmuchanej lalki Bobo, grupa dzieci przedszkolnych

podjęła analogiczne, agresywne zachowania, wówczas gdy stworzono im możliwość zabawy identyczną lalką. Odwzorowanie zaobserwowanego zachowania oddaje istotę tego, czym jest proces naśladownictwa. Fakt, że przedmiotem imitacji było zachowanie agresywne potwierdza zaś znaczenie naśladownictwa dla nabywania przez dziecko szerokiego spektrum zachowań społecznych, zarówno tych pożądaných, jak i tych niewłaściwych, w zależności od rodzaju czynności prezentowanych przez obserwowaną osobę. Nawiązując do kwestii karania fizycznego, jeśli karę fizyczną uznać za specyficzny rodzaj agresji interpersonalnej, to poprzez mechanizm naśladownictwa, rodzic stosujący takie kary zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia agresji u dziecka karanego.

Modelowanie jest rozwojowo późniejszym mechanizmem międzypokoleniowej transmisji norm i wartości niż naśladownictwo, gdyż proces ten jest w pełni wolicjonalny i wymaga od dziecka opanowania pewnych kompetencji poznawczych, polegających na tworzeniu schematów spostrzeżeniowo-poznawczych (Farnicka, Liberska, 2014). Schematy te zawierają podstawową wiedzę o zachowaniu obserwowanego modelu, która zostaje przez dziecko aktywowana i wykorzystana w okolicznościach uznanych za sprzyjające dla „sprawdzenia się” w nabytej umiejętności. Modelowanie wymaga zatem zarówno przyswojenia danego wzorca zachowania wraz ze zrozumieniem, na czym zachowanie to polega i ku czemu zmierza, jak również przejścia do fazy wykonawczej. Brak motywacji dziecka do podjęcia konkretnych działań hamuje proces modelowania, nawet jeśli sens danej czynności został przez dziecko zrozumiany i przyswojony. Jeśli natomiast nastąpi faza wykonawcza, dziecko nie odwzorowuje jedynie zaobserwowanej czynności (naśladownictwo), lecz dysponując bogatą wiedzą o tej czynności, potrafi wykorzystać ją w szerszym zakresie okoliczności sytuacyjnych (modelowanie) niż okoliczność, w której wiedza ta została pierwotnie nabyta. Mechanizm modelowania warto zilustrować przykładem konkretnej sytuacji wychowawczej. Korzystanie przez opiekuna z kar fizycznych może stanowić dla dziecka jasny sygnał, że można wykorzystywać przewagę nad partnerem interakcji. W konsekwencji dziecko, wchodząc w interakcję rówieśniczą wyrывa młodszemu i mniejszemu uczestnikowi zabawy atrakcyjny przedmiot, co wskazuje na przejście do fazy wykonawczej procesu modelowania, ukierunkowanej

na urzeczywistnienie doświadczonej w środowisku rodzinnym zasady, że decyduje silniejszy i starszy. Jeśli dodatkowo rodzic podejmuje nieco odroczonej reakcję na zachowanie dziecka, a później wyraża otwarcie dumę z zaradności dziecka, to takie postępowanie wzmacnia agresywne tendencje dziecka, wytworzone w toku modelowania. Uczenie się w środowisku rodzinnym niewłaściwych wzorców zachowań drogą naśladownictwa i modelowania pełni pierwotną i fundamentalną rolę w nabywaniu wzorców antyspołecznych zachowań (Borecka-Biernat, 2014; Poraj, 2009).

Proces przejmowania niewłaściwych, w tym agresywnych zachowań manifestowanych przez najbliższych w toku socjalizacji pierwotnej może wzmacniać mechanizm identyfikacji. Ponownie, jak w przypadku naśladownictwa i modelowania, identyfikacja stanowi ważny mechanizm socjalizacji, który stymuluje człowieka przeważnie do przejmowania adaptacyjnych norm i właściwych ocen moralnych od osób znaczących (Liberska, Matuszewska, 2014), ale w mniej sprzyjających okolicznościach wychowawczych proces ten może prowadzić do negatywnych efektów wychowawczych bądź hamować proces socjalizacji pierwotnej. W dwóch następujących okolicznościach wychowawczych należałoby się spodziewać negatywnych skutków wynikających wprost z mechanizmu identyfikacji. Pierwsza sytuacja ma miejsce wówczas, gdy siła identyfikacji dziecka z rodzicami jest na tyle słaba, że nie dochodzi do przejścia pożądanym społecznie wzorców zachowań. Należy w tym miejscu podkreślić, że stosowanie kar fizycznych zwiększa ryzyko osłabienia pozytywnej więzi emocjonalnej z rodzicem (Halemba, Izdebska, 2009; Van Houten, 1983). Siła tej więzi stanowi zaś fundament procesu identyfikacji w przeciwieństwie do procesu modelowania i naśladownictwa, które zachodzą bez względu na klimat emocjonalny w środowisku rodzinnym. Druga sytuacja jest w zasadzie konsekwencją pierwszej, gdyż wskutek słabej więzi emocjonalnej z rodzicami, a co za tym idzie frustracji potrzeby przynależności, obiektem identyfikacji dziecka mogą stać się negatywne wzorce osobowe, np. fikcyjne postacie filmowe, aprobujące zachowania agresywne (Huesmann i in., 2003; Rostowski, 2003).

Ostatnia, czwarta ścieżka nabywania skłonności agresywnych przez dziecko doświadczające kar fizycznych, wiedzie przez rozwój moralny. Pomimo różnych sposobów konceptualizacji poszczególnych stadiów roz-

woju moralnego dziecka, można przyjąć, że dla badaczy tej problematyki kluczowe jest osiągnięcie przez człowieka stadium moralności autonomicznej (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Wówczas kryterium słuszności podjętych decyzji i zachowań staje się ich zgodność z uświadomionymi i uwewnętrznionymi normami. Warunkiem przejścia przez „sumienie” człowieka funkcji drogowskazu moralnego odnośnie do tego, które zachowanie aprobować, a które piętnować, jest pomysłne przejście przez proces internalizacji wartości. Jest to punkt zwrotny, w którym rodzaj podejmowanych czynności i zasadność formułowanych ocen podlega regulacji wewnętrznej, a nie jak dotychczas zewnętrznej, sterowanej przez potrzebę aprobaty ze strony innych, czy z obawy przed konsekwencjami (tamże). Dzieci, których doświadczenia wychowawcze obejmują kary fizyczne trudniej przechodzą od zewnętrznej do wewnętrznej samoregulacji zachowań, gorzej internalizują normy i standardy zachowania oraz mają skłonność do nabywania zewnętrznego poczucia kontroli (Grusec, Goodnow, 1994; Hoffman, 1975). Próby przekazywania dziecku normy za pośrednictwem dotkliwych kar fizycznych kończą się niepowodzeniem dlatego, że takie oddziaływanie wychowawcze rodzi u dziecka jedynie strach przed karą, a co za tym idzie koncentrację nie tyle na zrozumieniu normy, ile na możliwości uniknięcia kary. Ponadto samo dążenie do transmisji normy za pośrednictwem kary zwiększa prawdopodobieństwo, że norma ta pozostanie w oczach dziecka wyznacznikiem tego, jakie zachowanie jest właściwe w ocenie rodziców, bez przejścia do fazy jej internalizacji. W efekcie podejmowanie przez dziecko zachowań dopasowanych do norm aprobowanych przez rodziców wystąpi w okoliczności wysokiego zagrożenia karą fizyczną i będzie umotywowane wyłącznie pragnieniem jej uniknięcia. Pod nieobecność rodziców, w sytuacjach słabo zagrożonych karą, dziecko ponownie powróci do dezadaptacyjnych sposobów zachowania.

Omówione ścieżki nabywania agresywnych wzorców zachowań przez dzieci karane fizycznie implikują w wymiarze empirycznym dwa równorzędne podejścia badawcze w tym obszarze tematycznym. Podejście pierwsze polega na poszukiwaniu bezpośrednich związków między doświadczaniem kary fizycznej a skłonnościami agresywnymi dziecka (por. Dominiak-Kochanek, Frączek, 2014; Gershoff, 2002a). Opiera się ono koncepcyjnie na ścieżce trzeciej, eksponującej funkcję modelowa-

nia i naśladownictwa dla nabywania wzorców agresji interpersonalnej, przejmowanych od znaczących innych w środowisku rodzinnym. Drugie podejście eksponuje rolę zmiennych pośredniczących, czyli procesów i własności psychicznych o etiologii poznawczej (por. Crick, Dodge, 1994; Weiss i in., 1992), emocjonalnej (por. Chang i in., 2003), czy tej związanej z rozwojem moralnym (por. Grusec, Goodnow, 1994), które kształtują się pod wpływem surowej dyscypliny, a następnie warunkują natężenie agresji interpersonalnej człowieka. Oba podejścia wzajemnie się uzupełniają, pozwalając wespół na wyjaśnienie znaczącego zakresu zmienności skłonności agresywnych wśród osób karanych fizycznie, co zostanie w wymiarze empirycznym pokazane w drugiej części książki, poświęconej prezentacji badań własnych.

1.3.2. Agresja psychologiczna rodziców a efekty socjalizacji dziecka

Agresja psychologiczna jest w porównaniu do karania fizycznego przedmiotem mniejszej liczby studiów empirycznych. Agresja psychologiczna jest rodzajem reaktywnej metody wychowawczej (por. Straus, Field, 2003), o charakterze imperatywnym, ale bywa również traktowana jako dymensja stylu wychowania (por. Soenens i in., 2005). W drugim przypadku częściej stosuje się wówczas pojęcie kontroli psychologicznej. Agresja psychologiczna polega na manipulowaniu emocjami dziecka, tak aby w efekcie zmusić je do podjęcia zachowania, które jest wedle rodzica właściwe i pożądane (Straus, Fauchier, 2005–2011; Straus, Field, 2003). Opiekun stosujący agresję psychologiczną wykorzystuje więź emocjonalną dziecka, sygnalizując mu w sposób pośredni, poprzez czasowe okazywanie chłodu emocjonalnego, że miłość rodzicielska jest warunkowa i trzeba sobie na nią zasłużyć odpowiednim zachowaniem. W repertuarze sposobów zachowania opiekuna, który używa agresji psychologicznej, jest intencjonalne indukowanie wstydu i poczucia winy u dziecka oraz nadmierne krytykowanie jego zachowań, zwłaszcza jeśli odbiegają one od oczekiwań i aspiracji rodziców (Barber, 1996; Miller-Perrin, Perrin, Kocur, 2009). Za agresję psychologiczną uznaje się również te zachowania rodzica, które polegają na wyzywaniu, groźeniu, obrażaniu dziecka oraz dezawuowaniu

jego osiągnięć (Straus, Field, 2003). Podejmując je, rodzic pragnie zmotywować dziecko do poprawy zachowania czy wyników w nauce. Tymczasem fakt, że krytyczne i obraźliwe opinie o dziecku wyrażają osoby znaczące, niesie za sobą poważne konsekwencje dla JA dziecka, stwarzając zagrożenie dla poziomu jego samooceny i samoakceptacji. Zagrożenie to jest tym bardziej realne, że wygłaszane przez rodzica sądy mają postać bezpośredniego ataku wymierzonego w samo dziecko, a nie w jego niewłaściwe zachowanie.

Dotychczas przeprowadzone badania empiryczne nad skutkami stosowania agresji psychologicznej wychodzą od dwóch odmiennych hipotez roboczych. Pierwsza hipoteza zakłada, że skoro używanie agresji psychologicznej tworzy w środowisku rodzinnym klimat warunkowej miłości i akceptacji, to dziecko winno przejawiać wzorzec zaburzeń internalizacyjnych, zwłaszcza wysokie poczucie lęku przed odrzuceniem (Barber, 1996). Według drugiej hipotezy, doświadczając agresji psychologicznej, dziecko uczy się od najwcześniejszych lat, że manipulując emocjami można skutecznie wywierać wpływ społeczny, co stanowi znakomity trening, przygotowujący do używania w życiu dorosłym agresji relacyjnej (Kuppens i in., 2013; Nelson, Crick, 2002). W dotychczas przeprowadzonych badaniach nad psychospołecznymi konsekwencjami doświadczania przez dziecko agresji i kontroli psychologicznej pokazano po pierwsze, że konsekwencje te są zawsze negatywne (por. Bean, Barber, Crane, 2006; Gámez-Guadix i in., 2010b). Nie istnieją żadne ambiwalentne dane empiryczne, wskazujące, że pod pewnymi warunkami, czy w określonych uwarunkowaniach kulturowych agresja psychologiczna przestaje mieć niekorzystny wpływ na rozwój i funkcjonowanie dziecka. O ile zatem dyskurs na temat konsekwencji karania fizycznego, przedstawiony w poprzednich rozdziałach, trwa i ma kształt walki na wyniki badań empirycznych, w których sposób operacjonalizacji kary zajmuje miejsce kluczowe, o tyle żadne wyniki i żaden badacz nie kwestionują negatywnych skutków rozwojowych, związanych z doświadczaniem przez dziecko agresji psychologicznej. Po drugie w badaniach wykazano, że używanie przez rodziców agresji i kontroli psychologicznej współwystępuje z szerokim spectrum zaburzeń zarówno o charakterze internalizacyjnym (Barber, Olsen, Shagle, 1994), jak i eksternalizacyjnym (Petit i in., 2001).

W obszarze badań nad zaburzeniami internalizacyjnymi stwierdzono, że dzieci doświadczające agresji i kontroli psychologicznej rodziców gorzej funkcjonują pod względem emocjonalnym oraz mają problemy o charakterze tożsamościowym. Źródłem trudności natury emocjonalnej, przejawiających się w podwyższonym poziomie lęku, nieśmiałości i symptomach depresji oraz labilności emocjonalnej (Barber, 1996; McShane, Hastings, 2009; Pettit i in., 2001; Soenens i in., 2012), jest przede wszystkim wzmacnianie lęku separacyjnego przez rodziców stosujących psychologiczne mechanizmy wywierania wpływu (Wood, 2006). Takie destruktywne zachowanie rodziców wynika z błędnego przeświadczenia, że wszelkie symptomy niezależności dziecka mogą być zagrożeniem dla jakości relacji wewnątrzrodzicznych (Soenens, Vansteenkiste, Luyten, 2010). Kształtowanie w dziecku postawy lękowej wobec podejmowania aktywności, ukierunkowanych na rozwój psychicznej autonomii i emocjonalnej niezależności jest zatem wprost pochodną problemów rodzica z akceptacją dorastania dziecka. Próby psychicznego uzależnienia dziecka od rodzica poprzez stosowanie agresji psychologicznej, a w szczególności kontroli psychologicznej, prowadzą również do obniżonej i niestabilnej samooceny dziecka (Bean i in., 2003; Kernis, Brown, Brody, 2000), która zależna jest od bieżącej, a zatem zmiennej opinii rodzica. Brak względnie spójnych i przewidywalnych dla dziecka wzmoceń pozytywnych względem JA, czemu towarzyszy poczucie warunkowej miłości i akceptacji ze strony rodziców, skutkuje również trudnościami z wypracowaniem adekwatnej samowiedzy (Barber, Stolz, Olsen, 2005), zwłaszcza że to właśnie rodzice odgrywają we wczesnych latach życia dziecka rolę „znaczących innych” w procesie kształtowania struktur tożsamościowych (Rostowska, 1995). Wreszcie próby hamowania rozwoju autonomii i niezależności dziecka przez rodziców, stosujących agresję i kontrolę psychologiczną, dają niepożądany efekt w postaci obniżonego poziomu eksplorowania własnych możliwości, alternatyw życiowych, a także testowania i sprawdzania siebie w różnych rolach społecznych (Barber, Stolz, Olsen, 2005). Można zatem przypuszczać, że doświadczanie kontroli czy agresji psychologicznej utrudnia osobie dorastającej uzyskanie statusu tożsamości osigniętej, którą można uformować, podejmując zobowiązanie poprzedzone fazą intensywnych poszukiwań (Brzezińska, 2006; Meeus i in., 1999; Rostowski, 1997).

Tak szeroki zakres konsekwencji o charakterze internalizacyjnym, występujący u dzieci z doświadczeniem agresji i kontroli psychologicznej, zainspirował badaczy do podjęcia ponownych prób konceptualizacji tego zjawiska. Bart Soenens i współpracownicy (2012), którzy posługują się pojęciem kontroli psychologicznej, przyjęli, że przejawia się ona w dwóch odmiennych formach. I choć każda postać kontroli psychologicznej prowadzi w efekcie do skutków negatywnych, głównie w postaci symptomów depresyjnych, to ścieżki rozwoju depresji dla obu typów kontroli psychologicznej są odmienne. Pierwszy typ kontroli psychologicznej ukierunkowany jest na utrudnianie, a najlepiej zablokowanie dziecku możliwości nabywania poczucia autonomii i niezależności emocjonalnej. Ten rodzaj kontroli określono mianem kontroli psychologicznej zorientowanej na zależność (ang. *dependency-oriented psychological control*). Efektem kontroli psychologicznej zorientowanej na zależność jest nazbyt wysoka i dezadaptacyjna dla systemu rodzinnego spójność (ang. *family cohesion*), określana mianem „splątania”, która zaciera granice między członkami rodziny i utrudnia im realizację zadań rozwojowych (Braun-Gałkowska, 2010; Soenens, Vansteenkiste, Luyten, 2010; Cierpka, 2003). Drugim obszarem, w którym rodzice stosują kontrolę psychologiczną, są osiągnięcia dziecka. To na ile osiągnięcia dziecka są ważne, wartościowe, czy zasługujące na wzmocnienia zależy wprost od stopnia, w jakim zaspakajają one ambicje i aspiracje rodzica. Jest to kontrola psychologiczna zorientowana na osiągnięcia (ang. *achievement-oriented psychological control*). Nie ma istotnych różnic w sposobie zachowania się rodziców, zorientowanych na zależność czy osiągnięcia dziecka, który niezmiennie polega na indukowaniu poczucia winy czy też strachu przed utratą miłości rodzica. Kluczowym i zarazem jedynym aspektem różnicującym są okoliczności, w których kontrola zostaje podjęta. Jest to manifestowanie przesadnej zdaniem rodziców samodzielności i znaczenia relacji rówieśniczych, w przypadku kontroli psychologicznej zorientowanej na zależność oraz niesatysfakcjonujące wyniki w ważnej dla rodzica dziedzinie, w przypadku kontroli psychologicznej zorientowanej na osiągnięcia. W drugim przypadku rodzice podejmują wobec dziecka otwartą krytykę, której funkcją jest zakomunikowanie dziecku, jakiego poziomu wykonywania zadań od niego oczekują, jeśli nadal pragnie być ważnym i wartościowym członkiem rodziny.

Soenens i współpracownicy (2010) wykazali, że regularne stosowanie wobec dziecka kontroli psychologicznej zorientowanej na zależność istotnie skutkuje podwyższonym poziomem poczucia zależności od osób bliskich w okresie adolescencji, co prowadzi z kolei do nasilenia objawów depresji. Przekonanie, że radzenie sobie w sytuacjach trudnych jest wyłącznie funkcją zaangażowania się osób bliskich stoi bowiem wprost w sprzeczności z zadaniami rozwojowymi okresu adolescencji. Obejmują one między innymi budowanie autonomii w stosunku do rodziców oraz osiągnięcie emocjonalnej i ekonomicznej niezależności od dorosłych (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016), co wręcz wymusza na osobie dorastającej emancypację od kontroli rodzicielskiej. Emocjonalna zależność od rodziców w kontekście wyłaniającej się dorosłości rówieśników musi zatem rodzić poczucie nieadekwatności i wywoływać stany depresyjne (Soenens, Vansteenkiste, Luyten, 2010). Z kolei traktowanie przez rodziców kontroli psychologicznej w kategoriach bodźca stymulującego dziecko do osiągnięcia sukcesów w danej dziedzinie wzmaga samokrytycyzm, który w okresie adolescencji sprzyja nasileniu objawów depresyjnych (tamże). Mamy zatem do czynienia z sytuacją, w której kontrola psychologiczna, stosowana w dwóch odmiennych okolicznościach, prowadzi odrębnymi ścieżkami do identycznych, negatywnych skutków, mieszczących się w obszarze zaburzeń internalizacyjnych.

Dzieci i osoby dorastające, doświadczające kontroli bądź agresji psychologicznej, przejawiają również wzorzec zaburzeń eksternalizacyjnych. W dotychczasowych badaniach pokazano, że forma czynności agresywnych manifestowana przez osoby z doświadczeniem agresji psychologicznej wykracza dalece poza zakładaną przez Davida A. Nelsona i Nicki R. Crick (2002) agresję relacyjną. Odnotowano również większe natężenie przejawianych zachowań przestępczych oraz częstsze manifestowanie agresji fizycznej (Barber, 1996; Casas i in., 2006; Pettit i in., 2001; Vissing i in., 1991). Wyższy niż przeciętny poziom manifestowanej agresji przez dzieci, których rodzice preferują agresję i kontrolę psychologiczną, naraża je również na ryzyko odrzucenia przez grupę rówieśniczą (Mills, Rubin, 1998), co potęguje skalę problemów interpersonalnych i może wzmacniać wzorzec agresywnego zachowania ukierunkowanego na rówieśników. Agresja i kontrola psychologiczna rodziców sprzyja również rozwojowi

zaburzeń behawioralnych w postaci zaburzeń jedzenia w okresie późnej adolescencji (Soenens i in., 2008) oraz skłonności do nadużywania substancji psychoaktywnych w okresie wczesnej dorosłości (Kaiser, Miller-Perrin, 2009).

Podsumowując, agresja i kontrola psychologiczna prowadzą do negatywnych efektów socjalizacyjnych w formie całego spectrum możliwych zaburzeń. Tak niekorzystne dla rozwoju dziecka konsekwencje doświadczania agresji i kontroli psychologicznej mają charakter ponadkulturowy (por. Nelson i in., 2006, 2013), występują w różnych okresach rozwojowych, zarówno w dzieciństwie (por. Nelson, Crick, 2002), jak i w okresie wyłaniającej się dorosłości (por. Dominiak-Kochanek i in., 2015). Zatem wbrew wyjściowej hipotezie, zakładającej związek agresji i kontroli psychologicznej wyłącznie z agresją relacyjną, celowe manipulowanie emocjami dziecka współwystępuje również z jego większą skłonnością do podejmowania agresji fizycznej. Pewnych wyjaśnień odnośnie do szerokiego spectrum zachowań agresywnych, podejmowanych przez dzieci z doświadczeniem kontroli psychologicznej, dostarczają podłużne badania, prowadzone przez 9 lat z udziałem dzieci, które na początku badań miały 5 lat (Pettit i in., 2001). Okazało się, że rodzice, którzy stosowali kontrolę psychologiczną wobec dorastających, dodatkowo posługiwali się karaniem fizycznym, wówczas gdy badani byli jeszcze dziećmi. Wraz z dorastaniem dziecka i wejściem w okres adolescencji, rodzice zamienili klapsa na kontrolę psychologiczną, która wydawała im się bardziej adekwatnym sposobem dyscyplinowania osoby dorastającej. W toku ontogenezy dziecko doświadczające kontroli psychologicznej miało zatem możliwość przyswojenia, drogą modelowania, wzorców agresji fizycznej ze względu na bogaty repertuar zachowań dyscyplinujących, które rodzice zamieniali, dostosowując je do wieku dziecka, choć zakres tej zmiany mieścił się zawsze w obrębie metod imperatywnych.

1.3.3. Metody punitywne rodziców a efekty socjalizacji dziecka

Metody punitywne są ostatnim rodzajem metod imperatywnych, który wymaga omówienia z uwagi na zaproponowaną w książce ty-

polożenie reaktywnych metod wychowawczych. Rodzic posługujący się metodami punitywnymi stosuje sankcje, odbiera przywileje lub celowo ogranicza dziecku atrakcyjne dla niego aktywności (Straus, Fauchier, 2005–2011). Działania rodzica nie mają charakteru agresywnego, a jedynie sygnalizują dziecku wprost, kto w relacji dziecko–rodzic posiada władzę. Przykładem takiej kary jest ograniczenie dziecku dostępu do telewizji czy komputera ze względu na przekroczenie określonej normy. Stosowanie restrykcji wobec dziecka jest w pewnym zakresie tożsame z używaniem przez rodziców tzw. kontroli behawioralnej, definiowanej jako dyscyplinowanie i regulowanie zachowania dziecka poprzez surowy, ale uzasadniony system kar o charakterze nieagresywnym oraz nieustanne monitorowanie jego zachowania (Shaffer, Kipp, 2007, s. 547). Kontrola behawioralna w przeciwieństwie do stosowania sankcji i ograniczeń zawiera jednak w sobie wyrazisty pierwiastek proaktywny, gdyż monitorowanie zachowania dziecka, poszerzanie wiedzy o jego pozarodzinnych relacjach i aktywnościach (Smetana, Daddis, 2002; Smetana, Robinson, Rote, 2015) ma przecież charakter prewencyjnych, a nie korekcyjnych działań wychowawczych.

Jak dotychczas nie prowadzono systematycznych studiów empirycznych nad skutkami stosowania sankcji, restrykcji i ograniczeń aktywności dziecka dla efektów jego socjalizacji. Pewnych przypuszczeń na temat skuteczności takich metod wychowawczych w eliminacji zachowań niepożądanych mogą dostarczyć jedynie badania nad związkiem doświadczanej przez dziecko kontroli behawioralnej z poziomem jego psychospołecznej adaptacji. Badania przeprowadzone na próbie Afroamerykanów wykazały, że wysoka kontrola behawioralna zachowań dorastających obniża poziom manifestowanych w środowisku rodzinnym zachowań antyspołecznych, takich jak ucieczki z domu czy dokonywanie drobnych kradzieży i przywłaszczeń rzeczy rodziców, lecz pozostaje bez związku z poziomem ocen szkolnych oraz skłonnościami depresyjnymi (Bean, Barber, Crane, 2006). Analogiczną zależność, eksponującą znaczenie kontroli behawioralnej jako czynnika ochrony dla natężenia manifestowanych zachowań antyspołecznych przez osoby dorastające stwierdzono w szeroko zakrojonych badaniach Briana Barbera i współpracowników (2005), które przeprowadzono wśród osób dorastających, reprezentujących różne grupy

etniczne i narodowe. Można zatem się zgodzić, że kontrola behawioralna stanowi ważny aspekt pozytywnego rodzicielstwa, blokujący nabywanie przez dzieci zaburzeń eksternalizacyjnych. Jednocześnie użyteczność tego wniosku dla formułowania hipotez w części empirycznej tej monografii jest ograniczona ze względu na wyrazisty aspekt proaktywnego monitoringu, który jest jednym ze wskaźników kontroli behawioralnej rodziców w przytoczonych badaniach. Stosowanie restrykcji i sankcji za określone zachowanie ma zaś charakter stricte reaktywny, dlatego wyniki badań nad kontrolą behawioralną rodziców należy z ostrożnością ekstrapolować na hipotezy i oczekiwania, co do skuteczności stosowania metod punitywnych w wychowaniu dziecka. Na przykładzie badań zaprezentowanych w części empirycznej monografii pokazano, czy i w jakim zakresie taka ekstrapolacja jest zasadna.

1.4. Metody indukcyjne a efekty socjalizacji dziecka

Metody indukcyjne wywodzą się z typologii metod wychowawczych Hoffmana (2006, 1979) i polegają na wyjaśnianiu reguł postępowania z uwzględnieniem wszystkich aspektów związanych z podjęciem przez dziecko niewłaściwego zachowania. Pierwszy aspekt polega na zwróceniu dziecku uwagi na nieodpowiednie zachowanie oraz wyjaśnieniu, jaką normę to zachowanie przekracza. Aspekt drugi obejmuje pokazanie dziecku, jakie konsekwencje jego zachowanie niesie dla innych, co Hoffman określa mianem indukcji zorientowanej na innych ludzi. Ostatni aspekt polega na wyjaśnieniu, dlaczego rodzic w świetle zachowania dziecka zmuszony był podjąć zachowania dyscyplinujące, co daje dziecku wgląd w rozumienie przyczyn, stojących za reakcją opiekuna i pozwala skutecznie przewidywać te reakcje w przyszłych działaniach. Taki sposób postępowania wychowawczego zwiększa szansę internalizacji przez dziecko norm, leżących u podstaw decyzji odnośnie do tego, które zachowania podejmować, a które trwale wyeliminować, a dodatkowo stymuluje rozwój rozumowania moralnego (Hoffman, Saltzstein, 1967). Ponadto dzięki indukcji zorientowanej na innych ludzi dziecko ma szansę nauczyć się rozpoznawać potrzeby innych, rozwijać zdolno-

ści empatyczne, postawę altruistyczną oraz gotowość do podejmowania zachowań prospołecznych. Na przeciwległym krańcu postępowania wychowawczego, polegającego na indukcji, znajduje się autorytarne podejście do wychowania dziecka, przejawiające się w sztywności reguł postępowania, w przypadku przekroczenia przez dziecko określonej normy (Hoffman, 2006). Efekty socjalizacji dziecka metodami opartymi na władzy i sile (ang. *power-assertive methods*) prowadzą do diametralnie odmiennych skutków w sferze rozwoju moralnego, czy nabywania empatii w porównaniu do socjalizacyjnych konsekwencji stosowania metod indukcyjnych (Hoffman, 1979, 2006). Celem metod opartych na władzy i sile jest wyłącznie wywołanie zmian w zachowaniu dziecka bez konieczności zrozumienia przez nie sensu i przesłanek moralnych, stojących za tą zmianą. Z tego punktu widzenia stosowanie restrykcji i odbieranie przywilejów byłoby zdaniem Hoffmana (1970, za: Spera, 2005) działaniem nieskutecznym wychowawczo, wymuszającym jedynie posłuszeństwo dziecka bez szans na zrozumienie i internalizację norm, których przekroczenie wywołało interwencję rodziców. Jednym z powodów, dla których różne rodzaje metod imperatywnych, uwzględnionych w tej książce, Hoffman (2006) uznałby za bezskuteczne, jest również to, że ich zastosowanie przez rodziców wywołuje u dziecka zbyt wysokie pobudzenie emocjonalne. Stan wysokiego pobudzenia emocjonalnego nie sprzyja zaś uczeniu się i przetwarzaniu informacji zwrotnych od rodzica o przyczynach zastosowanej kary, o ile takie wyjaśnienia w ogóle się pojawiają. Używanie metod indukcyjnych aktywizuje optymalny poziom pobudzenia emocjonalnego u dziecka z punktu widzenia możliwości przetworzenia i zrozumienia komunikatu opiekuna (tamże). Kolejnym aspektem, zwiększającym skuteczność metod indukcyjnych i powiązanych z procesami poznawczymi jest to, że rodzic stosujący indukcję kieruje uwagę dziecka na negatywne konsekwencje, jakie niesie za sobą jego niewłaściwe zachowanie dla innych ludzi. Inaczej procesy uwagi przebiegają w przypadku wysokiego ryzyka otrzymania przez dziecko kary, czy to w formie klapsa, czy też odebrania przywilejów. Wówczas dziecko koncentruje się na tym, jakie konsekwencje grożą mu za to zachowanie, co wywołuje strach i wzmacnia motywację do podjęcia działań, zwiększających prawdopodobieństwo uniknięcia kary, a nie zadośćuczynie-

nia ofierze (Hoffman, 1970, 1983, za: Spera, 2005). Z punktu widzenia koncepcji Hoffmana, zmuszanie dziecka do zadośćuczynienia, które jest w zaproponowanej typologii metod wychowawczych rodzajem restrykcji stosowanych przez opiekuna, nie będzie stymulować rozwoju moralnego dziecka i nabywania przez nie zdolności empatycznych. Wymuszając zadośćuczynienie, opiekun wzmaga jedynie zewnętrzną motywację dziecka do wykonania czynności, ze względu na strach przed przykrymi konsekwencjami za niewykonanie jego polecenia.

Weryfikację założeń Hoffmana odnośnie do pozytywnych efektów socjalizacyjnych, jakie niesie za sobą doświadczanie przez dziecko metod indukcyjnych dokonano w niewielu badaniach empirycznych, których celem było przede wszystkim określenie znaczenia metod indukcyjnych dla rozwoju moralnego dziecka, nabywania empatii i tendencji do zachowań prospołecznych (por. Hoffman, Saltzstein, 1967; Krevans, Gibbs, 1996). We wspomnianych badaniach wykazano, że stosowanie przez rodziców metod indukcyjnych sprzyjało rozwojowi moralnemu dziecka, jednak efekt ten okazał się warunkowy. Korzyści wynikające z używania metod indukcyjnych były tym większe, im rzadziej rodzice stosowali metody imperatywne, czy też usiłowali wpływać na zachowanie dziecka poprzez bezpośrednią ekspresję gniewu (Hoffman, Saltzstein, 1967). Wystarczy jednak zamienić ekspresję gniewu na ekspresję rozczarowania zachowaniem dziecka, aby w połączeniu z innymi metodami indukcyjnymi uzyskać pozytywne efekty socjalizacji dziecka (Patrick, Gibbs, 2012). W przytoczonych badaniach takim pozytywnym efektem było postrzeganie przez dziecko własnego JA w kategoriach osoby moralnej. Świadczył o tym częstszy wybór cech moralnościowych jako przynależących do JA przez dzieci wychowywane metodami indukcyjnymi w porównaniu do dzieci z doświadczeniem metod imperatywnych. Warto dodać, że Martin Hoffman i Herbert D. Saltzstein (1967) traktowali otwarte informowanie dziecka o rozczarowaniu jego zachowaniem jako formę indukcji ukierunkowanej na innych ludzi, w tym konkretnym przypadku na uczucia rodziców, zranione nieodpowiednim zachowaniem dziecka.

Równoległe do badań nad rozwojem moralnym dziecka, doświadczającego metod indukcyjnych, prowadzono badania nad funkcją tych me-

to dla kształtowania empatii i skłonności do zachowań prospołecznych (por. Hoffman, 1975; Krevans, Gibbs, 1996). Badania Hoffmana (1975) nad zachowaniami altruistycznymi dzieci wykazały, że dwa aspekty związane z ich środowiskiem rodzinnym pełnią kluczową rolę w socjalizacji zachowań ukierunkowanych na dobro drugiego człowieka. Pierwszym jest posiadanie przynajmniej jednego opiekuna, który zinternalizował altruistyczne wartości, przejawia je w zachowaniach i komunikuje w codziennych interakcjach z dzieckiem. Wówczas poprzez mechanizm modelowania dziecko przyswaja analogiczne sposoby zachowania wobec innych ludzi. Drugim aspektem jest stosowanie techniki wychowawczej, mieszczącej się w obszarze indukcyjnych metod wychowawczych, która polega na skierowaniu uwagi na uczucia osoby, która doznała określonej przykrości wskutek zachowania dziecka, tak aby wywołać w dziecku potrzebę zadośćuczynienia i naprawienia szkody. Z perspektywy założeń koncepcji Hoffmana wyraźnie widać zatem, na czym polega kreowanie sytuacji wychowawczych, w wyniku których dziecko ma odczuwać potrzebę zadośćuczynienia ofierze w porównaniu do sytuacji, w których dziecko zmusza się do zadośćuczynienia. Choć intencje rodziców w obu sytuacjach mogą być podobne, to tylko w przypadku zadośćuczynienia sterowanego motywacją wewnętrzną dziecka można mieć pewność, co do stałości takiego zachowania w przyszłości. Potwierdzeniem tej tezy są wyniki kolejnych badań, ukierunkowanych na określenie, czy dziecko z doświadczeniem metod indukcyjnych skłonne jest do podejmowania zachowań prospołecznych częściej niż dziecko, którego rodzice preferują metody wychowawcze oparte na władzy i sile (Krevans, Gibbs, 1996). W badaniach tych wykazano, że najsilniejszym, pozytywnym predyktorem zachowań prospołecznych dziecka jest posługiwanie się przez rodziców otwartym komunikowaniem dziecku rozczarowania, o ile zachowania dziecka odbiegają od ich oczekiwań (tamże). Jak już wspomniano ten sposób dyscyplinowania dziecka jest w koncepcji Hoffmana wskaźnikiem metod indukcyjnych. Ponadto stwierdzono, że mediatorem relacji między metodami indukcyjnymi, stosowanymi przez rodziców, a zachowaniami prospołecznymi dzieci są skłonności empatyczne dzieci, które zgodnie z założeniami koncepcji Hoffmana formują się dzięki indukcji ukierunkowanej na innych ludzi.

Jak dotychczas nie prowadzono badań na temat związku metod indukcyjnych z rozwojem skłonności agresywnych dziecka. Jeśli jednak potraktujemy agresję interpersonalną i zachowania prospołeczne jako dwa przeciwległe krańce jednego wymiaru, to można na tej podstawie spekulować, że wraz ze spadkiem częstości używania metod indukcyjnych przez rodziców może nastąpić wzrost częstości zachowań dziecka, reprezentujących przeciwległy kraniec tego wymiaru.

2. Paradygmaty badań nad agresją interpersonalną

Przegląd badań, w których przedmiotem zainteresowania jest agresja interpersonalna, pokazuje wyraźnie, jak wiele pojęć i zjawisk, opisujących zachowania człowieka w sytuacjach społecznych, określa się mianem zachowań agresywnych oraz jak różnie wspomniane zachowania próbuje się wyjaśnić. Celem tego rozdziału jest uporządkowanie sposobów, w jaki agresja interpersonalna ujmowana jest w badaniach empirycznych, wraz ze wskazaniem, które z podejść zostanie wykorzystane w części empirycznej książki. Zrezygnowano tym samym z rozważań poruszających kwestię różnic i podobieństw w zakresie definiowania agresji interpersonalnej i terminów pokrewnych, takich jak „przemoc”, „agresywność” czy „wrogość”, jak również pominięto problematykę koncepcji teoretycznych, wyjaśniających pochodzenie agresji. Zagadnienia te, choć istotne dla problematyki agresji, zostały szeroko omówione w innych opracowaniach (por. Farnicka, Liberska, Niewiedział, 2016; Frączek, 1993; Krahe, 2005; Pułal-Struzik, 2014; Wolińska, 2000). Próba uporządkowania podejść, jakie stosują badacze, podjęta w tym rozdziale, jest działaniem ukierunkowanym na konsolidację dotychczasowych wyników badań, dających wgląd w to, co o agresji interpersonalnej wiadomo i przed jakimi wyzwaniem nadal stoją badacze z kręgu psychologii agresji.

Przez pojęcie agresji interpersonalnej rozumie się „czynności podejmowane i realizowane przez podmiot wobec innych ludzi tak zorganizowane, że ich następstwem jest szkoda, utrata cenionych społecznie wartości, cierpienie, ból” (Frączek, 1979, s. 16). Z przytoczonej definicji wynika, że pierwszym, podstawowym kryterium, odróżniającym czynności agre-

sywne od innych zachowań interpersonalnych jest kryterium negatywnych skutków agresji interpersonalnej dla ofiary. Kryterium drugie zawiera się w określeniu ujmującym agresję interpersonalną w kategoriach działania zorganizowanego, co implikuje intencjonalność tego działania jako warunek konieczny, aby dane postępowanie w relacjach społecznych uznać za agresywne. Natomiast rodzaje możliwych szkód, jakie ponosi ofiara w następstwie agresji sygnalizują wprost, że samo działanie agresywne może przybierać różnorodne formy, wykraczające dalece poza agresję fizyczną, wywołującą ból. I to właśnie formy zachowań agresywnych, przejawiane w relacjach interpersonalnych, są jednym z najczęściej podejmowanych wątków w studiach nad agresją interpersonalną, który uznać należy za pierwszy integralny paradygmat w badaniach nad agresją interpersonalną. W drugim paradygmacie badawczym akcent położony jest na różnicowanie funkcji, jakie pełni dla sprawcy uruchomienie zachowania, ukierunkowanego na zamiar zaszkodzenia partnerowi interakcji. Wreszcie w trzecim paradygmacie badawczym uwzględnia się specyficzne własności, struktury i mechanizmy wewnątrzpsychiczne, które odpowiadają za regulację czynności agresywnych w wymiarze samego przebiegu aktu agresji (gwałtowny vs. zaplanowany), jak i warunków aktywizacji. Mówiąc o warunkach aktywizacji czynności agresywnych, mamy na myśli specyficzne bodźce sytuacyjne, które pełnią funkcje katalizatorów reakcji agresywnej dla osób charakteryzujących się określonymi własnościami. Jest to zatem podejście akcentujące wagę interakcji własności człowieka z określoną sytuacją bodźcową, zwiększającą prawdopodobieństwo wystąpienia czynności agresywnych (Anderson, Huesmann, 2003). Oznacza to, że porządkując stosowane w psychologii agresji paradygmaty badawcze pominięto podejście, upatrujące przyczyn agresji w uwarunkowaniach czysto sytuacyjnych, choć nie po to, aby negować wpływ silnej prowokacji na reakcję agresywną. Odnosząc się do podanego przykładu, akcent w trzecim paradygmacie badawczym położony jest na to, jakie własności i struktury intrapsychiczne moderują siłę reakcji agresywnej, wywołanej prowokacją oraz dlaczego samo zachowanie agresywne u pewnej grupy prowokowanych osób pojawia się szybciej i z większym natężeniem niż u innych.

2.1. Formy agresji interpersonalnej jako przedmiot badań

Wyjaśnienie, na czym polega ujmowanie agresji interpersonalnej w kategoriach różnych form zachowania agresywnego wymaga odniesienia się do dwóch podstawowych form agresji bezpośredniej oraz konstruktów agresji pośredniej (Lagerspetz, Björkqvist, Peltonen, 1988), porównywalnej, a często synonimicznie używanej, z pojęciem agresji relacyjnej (Crick, Grotpeter, 1995). **Agresja bezpośrednia** polega na podjęciu przez sprawcę czynności agresywnych w sposób, który powoduje, że ofiara ma pełną świadomość, kto stoi za doznaną szkodą fizyczną, moralną czy psychiczną oraz potrafi względnie obiektywnie odtworzyć zachowania agresora, który szkodę tę spowodował. Bezpośrednie formy agresji rozgrywają się zatem w interakcjach społecznych „twarzą w twarz” i wymagają uczestnictwa co najmniej dwóch parterów interakcji, którzy mogą podjąć **agresję fizyczną** bądź **agresję werbalną**. Termin **agresja pośrednia** został użyty na określenie takich zachowań agresywnych, w których skutki negatywne agresywnego działania wywołane są w sposób utrudniający określenie, kto jest odpowiedzialny za szkodę wyrządzoną ofierze. Sprawca pozostaje nieznany ze względu na sposób, w jaki realizuje agresywny zamiar, namawiając innych do zadania bólu czy cierpienia psychicznego, rozsiewając dezawuuujące ofiarę plotki, czy też podejmując próby wykluczenia ofiary z grup, z którymi się ona utożsamia (Lagerspetz, Björkqvist, Peltonen, 1988). Z punktu widzenia podanej definicji agresji pośredniej, należy przyjąć, że tę formę agresji można równie często realizować w sposób werbalny, co fizyczny, choć w badaniach akcent położony jest przede wszystkim na werbalne formy agresji pośredniej (Coyne, Archer, Eslea, 2006), do których przynależy między innymi wspomniane plotkowanie. W formie fizycznej, agresję pośrednią podejmuje ten, kto decyduje się na zniszczenie własności ofiary w sposób uniemożliwiający ustalenie sprawcy, czy namawia innych, aby użyli wobec niej agresji fizycznej. Ostatnim terminem uwzględnianym w katalogu form zachowania agresywnego, podejmowanego w relacjach interpersonalnych, jest **agresja relacyjna**. Spośród omówionych już form wyróżnia ją ukierunkowanie sprawcy agresji na wyrządzenie szkody ofierze poprzez celowe manipulowanie jakością jej relacji

interpersonalnych, w sposób, który stwarza zagrożenie dla jej poczucia akceptacji i przynależności do danej grupy społecznej (Crick, Grotpeter, 1995). Behawioralnymi wskaźnikami agresji relacyjnej jest otwarte informowanie o zerwaniu przyjaźni, jeśli ofiara nie podejmie określonego zachowania, wyłączenie bądź zagrożenie wyłączeniem z uczestnictwa w danej grupie społecznej, czy też namawianie innych członków grupy do ignorowania ofiary (tamże). Wymienione sposoby kontrolowania ofiary bądź celowego szkodenia jej przyjmują zatem formy bezpośredniej agresji, jak w przypadku zagrożenia „twarzą w twarz” lub pośredniej, jak w przypadku plotkowania. Oznacza to, że agresja relacyjna, wyrażona w formach pośrednich oraz agresja pośrednia, realizowana w formie werbalnej są pod względem wskaźników behawioralnych identyczne, podstawowa różnica tkwi zaś w otwarciu wyrażanych próbach manipulowania relacjami ofiary, które pozostają poza zakresem definicyjnym agresji pośredniej.

Badania, które mieszczą się w pierwszym paradygmacie badawczym układają się w dwa podstawowe nurty. Pierwszy eksponuje kwestię porównań międzypłciowych, drugi podejmuje problematykę form agresywnego zachowania z perspektywy rozwojowej, koncentrując się na określeniu dynamiki zmian w zakresie poszczególnych form w zależności od okresu rozwojowego.

Uwzględniając fakt, jak szeroki zakres możliwych form zachowania agresywnego można podjąć w relacjach interpersonalnych, stwierdzenie, że mężczyźni są bardziej agresywni niż kobiety, niemal automatycznie implikuje pytanie, o jaki rodzaj agresji chodzi. Na podstawie dotychczas przeprowadzonych badań można powiedzieć, że mężczyźni dominują w zakresie agresji fizycznej (Archer, 2004), a ponadto przewaga ta utrzymuje się w różnych grupach wiekowych, zarówno wśród dorosłych (Betencourt, Kernahan, 1997), jak i dzieci (Ostrov, Keating, 2004). W odniesieniu do agresji werbalnej, która wespół z agresją fizyczną jest przecież rodzajem agresji bezpośredniej, wyrazistych różnic międzypłciowych nie stwierdzono (Archer, 2004; Pufal-Struzik, 2014). Z kolei pośrednie formy agresji oraz agresja relacyjna pojawiają się częściej w repertuarze zachowań dziewcząt i kobiet (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992; Crick, Grotpeter, 1995; Lagerspetz, Björkqvist, Peltonen 1988). Ujmując przedstawione różnice międzypłciowe w inny sposób, zaproponowany przez Alice

Eagly i Valerie Steffen (1986), mężczyźni częściej podejmują agresję, która jest zagrożeniem dla dobrostanu fizycznego ofiary, wywołując ból fizyczny, doprowadzając do zranień czy stłuczeń. Kobiety zaś mają skłonność do przejawiania agresji, wywołującej szkodę o charakterze psychologicznym bądź powodującej uszczerbek dla społecznych relacji ofiary. Wspomniani badacze nadal mają oczywiście na myśli agresję fizyczną w przypadku mężczyzn oraz agresję relacyjną i pośrednią w przypadku kobiet, ale eksponując nie tyle formy, ile skutki czynności agresywnych, w których dominują mężczyźni i kobiety, sygnalizują jednocześnie źródło potencjalnych różnic międzypłciowych. Trzy komplementarne sposoby wyjaśniania źródeł owych różnic, które pojawiają się w literaturze przedmiotu, są związane z trzema odmiennymi podejściami do wyjaśniania procesów psychicznych i zachowań człowieka w relacjach interpersonalnych (por. Archer, 2004; Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992). Pierwszy sposób jest koncepcyjnie powiązany z podejściem społeczno-kulturowym. Podejście to upatruje przyczyn wspomnianych różnic międzypłciowych w pełnionych rolach społecznych i socjalizacji pierwotnej, stypizowanej płciowo, która ma przygotować dziewczęta i chłopców do właściwego wypełniania ról, związanych z ich płcią biologiczną (Maccoby, 2000). Oczekiwania społeczne, związane z właściwym pełnieniem roli męskiej wyrażają się w przekonaniu, że mężczyźni winni być asertywni, rywalizacyjni, silni i gotowi na urzeczywistnianie ważnych dla nich celów przy użyciu agresji (Eagly, Steffen, 1986). Od dziewcząt wymaga się odmiennych wzorców zachowań, ukierunkowanych na opiekuńczość i dbałość o jakość relacji społecznych w ich najbliższym środowisku. Następstwem uwewnętrznienia przez dziewczęta i chłopców polaryzacji rodzaju jest dostosowanie własnych zachowań do podzielanych społecznie schematów płci (Bem, 2000), co w przypadku chłopców niemal automatycznie może skutkować wzrostem natężenia agresji fizycznej. Społeczne oczekiwania, co do odpowiedniego pełnienia roli kobiety wykluczają zaś taką możliwość, przynajmniej jeśli chodzi o częste podejmowanie bezpośrednich, widocznych dla otoczenia społeczno aktów agresji interpersonalnej. Jednocześnie akcentowanie w toku socjalizacji wagi, jaką dla dziewcząt powinna mieć jakość relacji interpersonalnych, może stanowić bodziec, stymulujący je do wypracowania sobie odpowiedniej pozycji w tych relacjach wszelkimi,

dopuszczalnymi dla ich płci biologicznej sposobami, w tym mniej widoczną dla otoczenia społecznego agresją relacyjną i agresją pośrednią. Tezę tę eksponuje Kai Björkqvist wraz ze współpracownikami (1992), podkreślając, że o ile chłopcy w okresie wczesnej adolescencji tworzą między sobą niestabilne i luźno powiązane grupy, o tyle u dziewcząt pojawiają się tzw. kliki, oparte na deklaracjach przyjaźni i wzajemnej lojalności. Można zatem spojrzeć na dominujące formy agresji interpersonalnej, podejmowane przez dziewczęta i chłopców, z perspektywy celów, na które przedstawiciele obu płci ukierunkowani są w relacjach społecznych. Jest to zarazem drugi, komplementarny wobec pierwszego, sposób wyjaśniania różnic międzypłciowych w agresji interpersonalnej, który mieści się w podejściu motywacyjnym. Dla dziewcząt, które dążą do osiągnięcia dobrej pozycji wewnątrz danej kliki, manipulowanie relacjami społecznymi pozostałych członkiń, może być skuteczną metodą ich kontrolowania i wpracowania wysokiej pozycji w strukturze władzy tej kliki. Chłopcy z kolei traktują kolegów w sposób dalece bardziej instrumentalny, porzucając ich w sytuacji, gdy nie udaje się zaspokoić w danej relacji społecznej celów ważnych dla JA, w tym potrzeby dominacji (Crick, Grotpeter, 1995). Agresja fizyczna jest zatem z perspektywy pielęgowanego przez rodziców JA „niezależnego” chłopców o wiele bardziej użyteczna niż agresja relacyjna, gdyż ani przyjaźń ani jakość więzi społecznych nie ma dla chłopców w okresie adolescencji znaczenia kluczowego.

Trzecie wyjaśnienie różnic międzypłciowych w zakresie preferowanych form agresji interpersonalnej sięga do uzasadnień o charakterze ewolucjonistycznym. Wybór formy zachowania agresywnego przez kobiety jest wedle tego podejścia sterowane zasadą niskiego ryzyka, której w swoich decyzjach nie uwzględniają mężczyźni (Campbell, 1999). Zasada ta polega na tym, że w dążeniu do osiągnięcia sukcesu reprodukcyjnego i zapewnienia potomstwu warunków gwarantujących ich przetrwanie, kobiety podejmują rywalizację o zasoby, także przy użyciu agresji, ale wybierają jednocześnie strategie minimalizujące szansę zranienia czy utraty życia. Strategią najlepszą w tym przypadku jest agresja relacyjna bądź pośrednia, w której sprawca agresji jest z reguły ofierze nieznanym. Wyklucza to możliwość podjęcia działań odwetowych, których to właśnie kobiety, a nie mężczyźni, obawiają się najbardziej (tamże). Nie ma potrzeby, aby mężczyźni,

którzy ponoszą mniejszy koszt reprodukcyjny i jednocześnie rzadko stają się głównym obiektem przywiązania, odpowiedzialnym za bezpośrednią opiekę nad potomstwem, kierowali się zasadą niskiego ryzyka. Wysokie ryzyko, wynikające z podjęcia bezpośredniej, fizycznej konfrontacji z przeciwnikiem bardziej się opłaca, gdyż w przypadku zwycięskiego wyjścia z tej rywalizacji pozycja zwycięzcy w hierarchii władzy znacząco rośnie. Agresja fizyczna jest zatem bardziej skutecznym sposobem realizacji celu nadrzędnego, którym jest zdobycie wysokiego statusu w danej grupie społecznej niż agresja relacyjna. Warto dodać, że kwestia stosunku kosztów do zysków, jakie niesie za sobą zachowanie agresywne jest poruszana również przez badaczy spoza nurtu ewolucjonistycznego, wyjaśniających preferencję kobiet do stosowania agresji pośredniej w kategoriach unikania ryzyka (Björkqvist, 1994).

Drugi nurt badań empirycznych, w którym agresję interpersonalną analizuje się w kontekście różnych form zachowania agresywnego mieści się w obszarze badań nad rozwojem. Celem tych badań jest znalezienie prawidłowości zmian w zakresie typowego natężenia poszczególnych form czynności agresywnych w zależności od wieku badanych, czy szerzej okresu rozwojowego. Dotychczasowe ustalenia pokazują, że pierwszym objawem swoistej gotowości do czynności agresywnych są wybuchy złości, napady wściekłości, czy przejawy irytacji (tzw. temper tantrum), jakie można zaobserwować u małego dziecka w pierwszych latach jego życia. Słabość mechanizmów kontroli emocjonalnej dziecka utrudnia radzenie sobie z negatywnym pobudzeniem emocjonalnym w inny sposób niż poprzez otwartą ekspresję emocjonalną. Pierwotne reakcje agresywne dziecka, sterowane negatywnym pobudzeniem emocjonalnym określa się jako prototyp agresji interpersonalnej o podłożu emocjonalnym w kolejnych okresach rozwojowych (Frączek, 2002a; Obuchowska, 2001). W zakresie form agresywnego zachowania, w początkowych latach życia dziecka, do momentu ukończenia 3 lat, nie ma w zasadzie żadnych różnic międzypłciowych (Loeber, Hay, 1997). Dominuje agresja fizyczna ze względu na wciąż niskie kompetencje werbalne, niezbędne do podjęcia agresji werbalnej oraz niskie kompetencje społeczne, skorelowane dodatnio z agresją pośrednią (Björkqvist, 1994). Podejmowana przez dzieci agresja fizyczna ukierunkowana jest do 3. roku życia przede wszystkim na cele instru-

mentalne, wynikające z próby przejścia atrakcyjnych zabawek, którymi w danej chwili bawi się inne dziecko (Borecka-Biernat, 2014). Caplan i współpracownicy (1991) w swoich badaniach pokazują jednak, że nawet wówczas, gdy liczba atrakcyjnych zabawek nie odpowiada liczbie zaangażowanych w zabawę dzieci, pierwszą tendencją, jaka ujawnia się w repertuarze ich zachowań, są próby podzielenia się deficytowymi dobrami. Uwzględniając do tego zgodność badaczy odnośnie do trendu spadkowego agresji fizycznej (por. Loeber, Hay, 1997; Tremblay, 2000), jaki ujawnia się w próbie normatywnej po ukończeniu przez dziecko 3 roku życia, można uznać, że dzieci nie tyle uczą się agresji fizycznej, ile w toku procesu socjalizacji, w sposób względnie skuteczny, następuje stopniowe wygaszanie zachowań, polegających na agresji fizycznej (Vitaro, Brendgen, Barker, 2006). Ta stosunkowo pozytywna konstatacja jest prawdziwa pod pewnymi warunkami. Po pierwsze spadek poziomu przejawianej agresji fizycznej ujawnia się w cyklu życia u tych osób, które nigdy, a zwłaszcza w dzieciństwie, nie przejawiały wysokiego natężenia skłonności agresywnych. W badaniach podłużnych Huesmann i współpracownicy (1984) wykazali, że dzieci, które w wieku 8 lat charakteryzowały się znacznym nasileniem agresji, wkraczając w okres wschodzącej dorosłości, manifestują agresję interpersonalną na podobnym, wysokim poziomie. Świadczy to o znacznej stabilności skłonności agresywnych w cyklu od dzieciństwa do dorosłości, choć trzeba podkreślić, że stabilność ta odnosi się wyłącznie do tej grupy osób, która wyróżniała się ponadprzeciętnym poziomem agresji już w okresie dzieciństwa. Podobny wniosek wyłania się z podłużnych, 6-letnich badań przeprowadzonych na próbie blisko 16 tysięcy kanadyjskich dzieci (Côté i in., 2006). Wynika z nich, że w przypadku znacznego nasilenia skłonności agresywnych w dzieciństwie wraz z wiekiem następuje wzrost, a nie spadek, w zakresie przejawianej agresji fizycznej, choć tendencja wzrostowa dotyczyła jedynie 16,6% badanej próby. Po drugie spadek poziomu agresji, jaki z wiekiem odnotowano w próbie normatywnej dotyczy wyłącznie agresji fizycznej. Rozwój zdolności werbalnych, rozumowania przyczynowo-skutkowego i podstawowych umiejętności społecznych otwiera bowiem drogę do ekspresji agresji interpersonalnej w innych formach niż agresja fizyczna. W okresie przedszkolnym i wczesnym wieku szkolnym agresję fizyczną zastępuje stopniowo agresja wer-

balna (McCabe, Lipscomb, 1988) oraz stosunkowo jeszcze prymitywne próby posługiwania się agresją relacyjną (Coyne, Archer, Eslea, 2006; Crick, Casas, Mosher, 1997). Wyrażają się one przede wszystkim w formach bezpośrednich, polegających na otwartym odmawianiu dziecku możliwości bawienia się w danej grupie bądź groźeniu wyłączeniem z grupy, jeśli dane dziecko nie zechce podporządkować się woli agresora. W badaniach Björkqvista i współpracowników (1992) wykazano, że dziewczęta 8-letnie wciąż jeszcze dysponują ograniczonymi umiejętnościami posługiwania się agresją pośrednią. Natomiast w wieku 11–13 lat można już mówić o pełnym przyswojeniu repertuaru zachowań, składających się na pośrednie formy czynności agresywnych (Liberska, Matuszewska, Freudreich, 2013).

Okres adolescencji, w którym następują znaczące zmiany w sferze tożsamości osobistej człowieka, bywa utożsamiany ze wzrostem nasilenia zachowań agresywnych. Tymczasem okres ten przypada również na pierwsze, otwarte manifestowanie zainteresowaniem płcią przeciwną i próby budowania relacji romantycznych, które skutecznie przeciwdziałają angażowaniu się w zachowania agresywne (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992). Pewna grupa adolescentów manifestuje jednak w tym okresie rozwojowym zachowania agresywne i antyspołeczne nieco częściej niż miało to miejsce w okresie dzieciństwa. Wprowadzenie szerszej od pojęcia agresji kategorii zachowań antyspołecznych jest nawiązaniem do wyników badań Terrie Moffitt (1993), w których autorka pokazuje, że w obszarze zaburzeń eksternalizacyjnych większe zmiany w adolescencji następują w sferze zachowań przestępczych niż agresywnych. Innymi słowy, dorastającym zdarza się podjąć zachowania polegające na wandalizmie częściej niż w okresie dzieciństwa, podczas gdy natężenie przejawianej agresji interpersonalnej kształtuje się wciąż na podobnym poziomie. Manifestowanie zachowań o charakterze eksternalizacyjnym, ma dla większości młodzieży charakter przejściowy i mija wraz z wkroczeniem w okres wschodzącej dorosłości, czy mówiąc precyzyjniej wraz z nabyciem przez dorastającego subiektywnego przeświadczenia o osiągnięciu statusu osoby niezależnej i dorosłej. Zachowania antyspołeczne, które przez niektóre osoby dorastające traktowane są jako sposób akcentowania swojej dorosłości (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2005; Gaś, 1995), tracą

wraz z wkroczeniem w okres dorosłości swoją funkcjonalną przydatność. Moffitt (1993) zwraca jednak uwagę na to, że pewna część młodzieży, wkracząc w okres wschodzącej dorosłości, wcale nie porzuca zachowań antyspołecznych, ale jest to zdecydowana mniejszość, która wyróżniała się poziomem manifestowanych zachowań, odbiegających od powszechnie aprobowanych norm już w okresie dzieciństwa. Nie można zatem mówić o wzroście natężenia zachowań antyspołecznych w tej grupie w okresie adolescencji, lecz raczej o utrzymywaniu się względnie stabilnej, ponadprzeciętnej skłonności do podejmowania tych zachowań w cyklu życia (ang. *life-course-persistent offenders*). Wniosek ten pozostaje zatem zgodny ze wspomnianymi już wynikami badań podłużnych Huesmanna i współpracowników (1984) oraz zespołu badawczego Côté (Côté i in., 2006).

W okresie wschodzącej dorosłości przedmiotem zainteresowania w badaniach nad agresją interpersonalną stają się formy i predyktory zachowań agresywnych w związkach partnerskich (por. Black, Sussman, Unger, 2010; Linder, Collins, 2005). Ważnym czynnikiem ryzyka dla podejmowania przez partnerów agresji fizycznej w związkach romantycznych jest niepowodzenie w realizacji zadań rozwojowych, wpisanych w okres wschodzącej dorosłości. Zadaniem najistotniejszym jest stopniowe zdobywanie niezależności finansowej poprzez podjęcie pracy zawodowej, często łączonej nadal z nauką (Gruba, 2011). Jak się okazuje porażka w zakresie tego zadania jest jednym z czynników ryzyka dla występowania agresji fizycznej w związkach romantycznych, bez względu na to jakiej płci jest partner, pozostający bez pracy i czy niepowodzenie w sferze aktywności zawodowej odnosi się do jednego, czy obu partnerów (Alvira-Hammond i in., 2014). Innym sposobem manifestowania agresji w związkach romantycznych jest agresja relacyjna, której bezpośrednio formy skłonne są podejmować kobiety motywowane pragnieniem kontrolowania partnera i wpływania na jego zachowanie (Nelson i in., 2008). Bez względu na płć biologiczną agresora, stwierdzono również, że używanie agresji relacyjnej wobec partnera romantycznego koreluje z silnymi skłonnościami zaborczymi, zazdrością i wysokim lękiem o losy związku (Goldstein, Chesir-Teran, McFaul, 2008). Stosowanie agresji relacyjnej w kontakach społecznych, wykraczających poza związki romantyczne było częstą strategią behawioralną wśród tych młodych dorosłych, którzy przejawiali za-

burzenia internalizacyjne, w tym wysoki lęk społeczny, maskowany nadużywaniem substancji psychoaktywnych (Ostrov, Huston, 2008).

Podsumowując, wraz z wiekiem mamy do czynienia ze spadkiem częstości posługiwania się agresją fizyczną, która jest domeną mężczyzn oraz wzrostem częstości używania agresji werbalnej, pośredniej, a także relacyjnej, preferowanej przez kobiety. Można zatem przypuszczać, że zagregowany wskaźnik zachowań agresywnych, obejmujący wszystkie wymienione formy powinien stopniowo, w cyklu życia, przyjmować zbliżoną wartość dla obu płci.

2.2. Funkcje agresji interpersonalnej jako przedmiot badań

Drugi paradygmat w badaniach nad agresją polega na różnicowaniu agresji interpersonalnej pod względem funkcji, jaką pełnią czynności agresywne dla agresora. Przedmiotem zainteresowania jest to, w jakim stopniu podjęty przez człowieka akt agresji służy realizacji z góry zaplanowanych przez nią celów, w jakim zaś ekspresji negatywnego pobudzenia emocjonalnego (Raine i in., 2006). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z agresją proaktywną, w drugim zaś z agresją reaktywną.

Źródłem **agresji proaktywnej**, która koncepcyjnie wywodzi się z teorii społecznego uczenia się (Bandura, 1977) są nabyte w toku obserwacji i modelowania wzorce agresywnego zachowania. Jeśli dane zachowanie modelu prowadzi do pożądanych efektów, to wzrasta szansa, że obserwator utworzy symboliczną reprezentację czynności modelu, po to, aby wykorzystać ją w adekwatnych okolicznościach. Cechą wyróżniającą agresję proaktywną jest to, że szkoda ofiary jest zaledwie efektem ubocznym działań agresora, wynikającym z realizacji zaplanowanego celu.

Inną funkcję pełni strata bądź cierpienie doznane przez ofiarę **agresji reaktywnej**. Agresja reaktywna jest uruchamiana w odpowiedzi na bodźce, wywołujące negatywne stany emocjonalne. Oznacza to, że czynności agresywne mają najczęściej charakter działań odwetowych, w których zaszkodzenie osobie odpowiedzialnej za odczuwaną złość, irytację czy wściekłość staje się celem autonomicznym. Zapleczem koncepcyjnym

dla agresji reaktywnej jest zmodyfikowana przez Leonarda Berkowitza (1989) teoria frustracji–agresji, która eksponuje znaczenie interakcji wielu czynników dla wywołania agresywnej reakcji w odpowiedzi na frustrację czy prowokację. Należy do nich wielkość frustracji, atrybucja winy za doznaną frustrację, obecność bodźców kojarzonych z agresją, prawdopodobieństwo kary za podjęcie agresji, wreszcie to, na ile odczuwany stan człowiek identyfikuje jako złość i jakie jest jej natężenie. Wymienione aspekty warunkujące wystąpienie reakcji agresywnej pokazują jednocześnie, że regulacja agresji reaktywnej ma charakter złożony, zależny od wielu czynników, z których wystąpienie samej frustracji czy przeżycie prowokacji należy do warunków koniecznych, choć niewystarczających, aby uruchomić czynności agresywne.

Powiązanie koncepcyjne agresji proaktywnej z teorią społecznego uczenia się, zaś agresji reaktywnej z teorią frustracji–agresji wskazuje jednocześnie, że inne uwarunkowania środowiskowe mogą mieć znaczenie dla formowania się u dzieci wzorców obu typów agresji interpersonalnej. W przypadku agresji proaktywnej, dla której znaczenie kluczowe ma obserwacja agresywnych modeli, najistotniejszym czynnikiem socjalizacyjnym jest to, czy rodzice wzmacniają agresywne zachowanie dzieci oraz w jakim stopniu sprawują kontrolę nad ich zachowaniem. Ograniczony monitoring zachowań dziecka powiązany z pozytywnym wzmacnianiem przez rodziców czynności agresywnych dziecka w sytuacjach zadaniowych, sprzyja nabywaniu skłonności do podejmowania agresji proaktywnej (Hubbard i in., 2010). Z kolei źródło reaktywnych skłonności agresywnych dziecka tkwi w słabej jakości więzi emocjonalnej dziecko–rodzic oraz frustracji potrzeby zależności, co utrudnia rozwój mechanizmów kontroli emocjonalnej (Borecka-Biernat, 2014; Hubbard i in., 2010). Wśród rodzinnych uwarunkowań agresji reaktywnej wymienia się również surowe metody wychowawcze, w tym stosowanie przez rodziców przemocy oraz taki klimat emocjonalny, który sprawia, że dziecku towarzyszy względnie stałe poczucie zagrożenia odrzuceniem emocjonalnym (Vitaro, Brendgen, Barker, 2006). Podsumowując, choć antecedentne znaczenie uwarunkowań rodzinnych w przypadku obu typów agresji jest kluczowe i niekwestionowane, to rodzaj dysfunkcji w rodzinie, prowadzący do rozwoju agresji reaktywnej i proaktywnej dziecka jest diametralnie odmienny. Jest nim słaba kontrola zachowań dziecka

i wzmocnianie jego zachowań agresywnych w przypadku agresji proaktywnej oraz surowa dyscyplina i niskie ciepło emocjonalne okazywane dziecku w przypadku agresji reaktywnej.

Drugi aspekt, poruszany w badaniach nad agresją proaktywną i reaktywną, dotyczy związku obu rodzajów agresji z poziomem psychologicznej adaptacji człowieka. Dotychczasowe badania wskazują, że lepiej pod względem psychospołecznym funkcjonują osoby wykazujące skłonności do agresji proaktywnej w porównaniu do osób, którym częściej zdarza się podejmować czynności agresywne sterowane reaktywnie (Card, Little, 2006). Wyniki metaanalizy badań pokazują, że agresja proaktywna koreluje dodatnio ze skłonnością do podejmowania zachowań przestępczych (Pulkkinen, 1996) oraz odrzuceniem ze strony rówieśników (Card, Little, 2006). Osoby ze skłonnością do podejmowania agresji proaktywnej potrafią jednak zrekompensować sobie to, że niektórzy rówieśnicy ich nie akceptują. Wchodzą one w bliskie relacje przyjacielskie z innymi, którzy przejawiają podobne upodobania do agresji proaktywnej (Poulin, Boivin, 2000). Umiejętność nawiązywania bliskich kontaktów społecznych z podobnymi rówieśnikami sprzyja również angażowaniu się w inne zachowania antyspołeczne, które zwykle podejmuje się w grupie rówieśniczej. Należy do nich nadużywanie substancji psychoaktywnych (Connor i in., 2003) oraz podejmowanie skoordynowanych działań wymierzonych przeciwko rówieśnikom spoza własnej grupy odniesienia, w celu kontrolowania innych, zdobycia nad nimi przewagi bądź władzy (Vitaro, Brendgen, Barker, 2006). Nie odnotowano natomiast związku agresji proaktywnej z zaburzeniami internalizacyjnymi, a dodatkowo stwierdzono, że dzieci ze skłonnością do podejmowania tego rodzaju agresji są w znacznie mniejszym stopniu narażone na wiktyimizację ze strony grupy rówieśniczej niż dzieci agresywne reaktywnie (Camodeca i in., 2002; Card, Little, 2006). Podsumowując, za najbardziej charakterystyczny korelat agresji proaktywnej należy uznać skłonność do angażowania się w poważne zachowania przestępcze, która w grupie osób agresywnych reaktywnie przybiera co najwyżej postać drobnych wykroczeń (Vitaro, Brendgen, Tremblay, 2002).

Rys psychologiczny osób, które często manifestują agresję reaktywną różni się od osób agresywnych proaktywnie przede wszystkim natężeniem zaburzeń internalizacyjnych. Z badań wynika, że dodatnim

korelatem agresji reaktywnej jest występowanie objawów depresyjnych, wysokiego poziomu lęku, deficytów samokontroli emocjonalnej oraz neurotyzmu (Card, Little, 2006; Marsee, Frick, 2007; Miller, Lynam, 2006; Vitaro, Brendgen, Tremblay, 2002). Skłonność do ekspresji negatywnego pobudzenia emocjonalnego, które trudno kontrolować, powoduje, że osoby manifestujące często agresję reaktywną nie mogą liczyć na wsparcie społeczne w sytuacjach trudnych, a ich kontakty społeczne są źródłem dodatkowych, awersyjnych doświadczeń (Urban, 2012). Na podstawie wyników badań empirycznych można powiedzieć, że wśród doświadczeń społecznych dzieci, przejawiających agresję reaktywną dominuje odrzucenie społeczne bądź pełnienie roli ofiary, wobec której grupa rówieśnicza podejmuje różne formy agresji interpersonalnej (Card, Little, 2006). W badaniach podłużnych wykazano natomiast, że status ofiary w klasie szkolnej, nadany dziecku, które podejmuje agresję reaktywną, jest względnie trwałe (Camodeca i in., 2002). Jak dotychczas nie stwierdzono jednoznacznie, jaki mechanizm odpowiada za odrzucenie społeczne osób agresywnych reaktywnie. Pierwsze stanowisko zakłada, że agresja reaktywna i odrzucenie społeczne wzajemnie się wzmacniają w ten sposób, że częsta ekspresja złości w kontaktach społecznych powoduje odrzucenie (Urban, 2012), które jest z kolei interpretowane jako rodzaj prowokacji ze strony innych, wzmagający agresję reaktywną człowieka (Hubbard i in., 2010). Nicki R. Crick i Kenneth A. Dodge (1996) skłaniają się z kolei ku stanowisku, które zakłada, że pierwotnym bodźcem, stymulującym grupę rówieśniczą do odrzucenia społecznego są błędy popełniane przez osoby agresywne reaktywnie w procesie przetwarzania informacji społecznej. Błędem najbardziej charakterystycznym jest przypisywanie wrogich intencji innym ludziom, zwłaszcza w sytuacjach dwuznacznych. I to właśnie wrogość, okazywana w relacjach społecznych sprawia, że osoby takie same narażają się na odrzucenie społeczne, co w konsekwencji wzmagają ich negatywne ustosunkowanie wobec innych ludzi. Bez względu na to, który mechanizm odrzucenia społecznego jest prawdziwy, w następstwie odrzucenia tracą one możliwość uzyskania wsparcia społecznego w sytuacjach trudnych, które osoby agresywne proaktywnie uzyskują od przyjaciół i kolegów podobnych do siebie pod względem preferencji w zakresie funkcji, jaką pełni w ich życiu agresja

interpersonalna (Poulin, Boivin, 2000). Podsumowując, korelaty agresji reaktywnej, do których należą zaburzenia internalizacyjne oraz deficyty w zakresie funkcjonowania społecznego sprawiają, że poziom przystosowania osób agresywnych reaktywnie jest gorszy w porównaniu do osób agresywnych proaktywnie, posiadających przyjaciół wspierających ich działania, również te agresywne.

Trzeci i zarazem ostatni aspekt poruszany w ramach badań nad agresją proaktywną i reaktywną dotyczy kwestii różnicowania mechanizmów psychologicznych, które mogą pośredniczyć w regulacji obu rodzajów agresji. Uznano, że trzy mechanizmy mogą mieć kluczowe znaczenie w wyjaśnianiu różnic w zakresie funkcjonowania osób ze skłonnościami do podejmowania agresji reaktywnej i proaktywnej. Jest to mechanizm poznawczy, związany ze wspomnianymi już błędami popełnianymi w toku przetwarzania informacji społecznych, mechanizm emocjonalny i powiązany z nim mechanizm zarządzający reakcjami fizjologicznymi.

W badaniach nad sposobem, w jaki osoby manifestujące agresję proaktywną i reaktywną przetwarzają informacje społeczne wykazano, że obie grupy popełniają błędy, ale następują one na różnych etapach tego procesu (Crick, Dodge, 1996; Dodge, Coie, 1987). Osoby, które charakteryzuje skłonność do podejmowania agresji reaktywnej przejawiają znaczące deficyty uwagi już na pierwszym etapie procesu przetwarzania, który polega na odkodowaniu sygnałów społecznych. Pomijają one wiele szczegółów, związanych z daną sytuacją społeczną, zwłaszcza jeśli partner interakcji nie formuje komunikatów wprost. Konsekwencją błędów pominięcia na pierwszym etapie przetwarzania jest większe prawdopodobieństwo dokonania niepoprawnej interpretacji bodźców społecznych na kolejnym etapie procesu przetwarzania. Dysponując niepełną wiedzą o cechach sytuacji społecznej i intencjach partnera, osoby agresywne reaktywnie uzupełniają owe braki własnymi ocenami i wnioskami, które często mają charakter wrogich atrybucji, ukierunkowanych na innych ludzi. Ostatni błąd, popełniany przez osoby ze skłonnością do podejmowania agresji reaktywnej polega na zbyt pochopnym i impulsywnym podejmowaniu decyzji odnośnie do użycia agresji w sytuacjach konfliktu interpersonalnego. Wskutek wysokiego pobudzenia emocjonalnego, wywołanego sprzeczką, ich działanie podejmowane jest impulsywnie, bez wtórnego przemyślenia, czy ist-

nieje inne rozwiązanie zaistniałego konfliktu niż agresja interpersonalna, wymierzona w partnera interakcji.

Z kolei osoby ze skłonnością do manifestowania agresji proaktywnej popełniają błąd na etapie przeszukiwania własnych schematów poznawczych w poszukiwaniu najbardziej adekwatnej reakcji na zaistniałą sytuację społeczną. Wybór zachowania agresywnego, jako najwłaściwszego skryptu działania w warunkach konfliktu z partnerem wynika z ich poczucia skuteczności odnośnie do umiejętnego kierowania czynnościami agresywnymi. Co niezwykle istotne, ich działania agresywne nastawione są na cele instrumentalne o charakterze materialnym bez refleksji na temat tego, czy i w jakim stopniu dane postępowanie może obniżyć jakość ich więzi z innymi ludźmi. Błędnie zakładają oni bowiem, że zdobycie kontroli nad innymi, władzy bądź dóbr materialnych zapewni im automatycznie realizację celów o charakterze społecznym w postaci uzyskania szacunku i sympatii ze strony innych ludzi (Hubbard i in., 2010). Nieprawdziwe i jednocześnie wysokie oczekiwania osób agresywnych proaktywnie, co do pozytywnych konsekwencji, jakie może przynieść działanie agresywne, przesądzają w efekcie o podjęciu ostatecznej decyzji odnośnie do uruchomienia skryptu działania agresywnego.

W odniesieniu do mechanizmów emocjonalnych i fizjologicznych, odpowiadających za różnice w zakresie funkcjonowania osób proaktywnych i reaktywnych stwierdzono, że skłonność do reaktywnych czynności agresywnych koreluje dodatnio z łatwością popadania w złość. Negatywne pobudzenie emocjonalne, które u osób agresywnych reaktywnie pojawia się w sytuacjach zadaniowych szybko i z dużym natężeniem, wywołuje zmiany w przewodnictwie elektrycznym skóry. Nie stwierdzono analogicznych reakcji emocjonalnych i skórno-galwanicznych u osób agresywnych proaktywnie (tamże). Co istotne, wymienione zmiany w zakresie funkcjonowania emocjonalnego i fizjologicznego występują u osób ze skłonnością do agresji reaktywnej bez względu na poziom radzenia sobie w określonej sytuacji zadaniowej. Już sam fakt realizacji trudnego zadania uruchamia wspomniane procesy emocjonalne i zmiany w reakcji skórno-galwanicznej. Z kolei osoby skłonne do podejmowania agresji proaktywnej nie wykazują silnych reakcji emocjonalnych i fizjologicznych w toku działania ukierunkowanego na cel (tamże), co

potwierdza zasadność określenia agresji proaktywnej mianem agresji podejmowanej „z zimną krwią”.

Na zakończenie warto zasygnalizować, że posługiwanie się, zwłaszcza w sposób dychotomiczny, kategorią agresji proaktywnej i reaktywnej budzi kontrowersje (por. Anderson, Huesmann, 2003; Piotrowski, 2011). Dlatego pisząc o agresji interpersonalnej z perspektywy jej funkcji, warto posługiwać się określeniami implikującymi istnienie dwóch wymiencji, a nie dwóch ortogonalnych kategorii. Z łatwością można bowiem wyobrazić sobie sytuację, w której ktoś podejmuje agresję proaktywną, lecz napotyka w trakcie działania na takie trudności, które aktywizują zarówno złość, jak i prowadzą do reakcji skórno-galwanicznej. Wskazanie na jedną z dwóch funkcji, jakie pełnić może agresja interpersonalna jest w tych okolicznościach sytuacyjnych niemożliwe. Drugi zarzut pod adresem konceptualizacji agresji interpersonalnej w kategoriach dwóch odrębnych funkcji wyłania się z danych empirycznych, z których wynika, że uśredniona wartość współczynnika korelacji między agresją proaktywną i reaktywną, z 36 badań uwzględnionych w metaanalizie, jest wysoka i wynosi $r = 0,68$ (95% CI [0,671; 0,687]) (Card, Little, 2006). Oznacza to, że założenia konceptualne, leżące u podstaw wyodrębnienia agresji proaktywnej i reaktywnej znajdują tylko częściowe potwierdzenie w wynikach badań empirycznych. Wskazują one wprawdzie na odmienne korelaty i mechanizmy psychologiczne regulujące oba rodzaje agresywnej manifestacji, ale ze względu na tak silne współwystępowanie obu typów agresji należy przypuszczać, że podjęcie agresji reaktywnej bądź proaktywnej przez człowieka jest nie tylko funkcją jego własności, lecz także uwarunkowań sytuacyjnych.

2.3. Własności i mechanizmy regulujące agresję interpersonalną jako przedmiot badań

Trzeci paradygmat badań nad agresją koncentruje się na własnościach i mechanizmach, które mogą odpowiadać za aktywizację i przebieg czynności agresywnych. Badania nad strukturami intrapsychicznymi, które pod wpływem określonej sytuacji bodźcowej wyzwalają reakcję agresywną, są

znakomitym punktem wyjścia do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o przyczyny reakcji agresywnych. Reakcja ta może polegać na ekspresji agresji fizycznej, werbalnej, relacyjnej bądź pośredniej, ale z punktu widzenia trzeciego paradygmatu badawczego jest to kwestia drugorzędna, gdyż na podstawie formy zachowania nie można wnioskować o przesłankach, które zachowanie to wywołały (Frączek, 2002a, 2002b, 2008). Zapleczem teoretycznym dla ujmowania agresji interpersonalnej w kategoriach czynności wyzwalanych pod wpływem interakcji specyficznych własności człowieka z określoną sytuacją bodźcową jest ogólny model agresji (ang. *General Aggression Model*, GAM), opracowany przez Craiga Andersona i Brada Bushmana (2002). Podstawowe założenie tego modelu ujmuje reakcję agresywną jako efekt wywołany negatywnym pobudzeniem emocjonalnym o znacznym natężeniu oraz działaniem procesów poznawczych. Do aktywizacji struktur poznawczych i procesów afektywnych, zwiększających prawdopodobieństwo podjęcia agresywnego zachowania, dochodzi w następstwie interakcji określonych własności intrapsychicznych człowieka z bodźcami zewnętrznymi. Oznacza to, że osoba, którą charakteryzuje wrogość, w zetknięciu z sytuacją dwuznaczną jest bardziej skłonna do sformułowania wrogich atrybucji względem partnera interakcji, co zwiększa dostępność poznawczą skryptów agresywnego zachowania, nasila negatywne pobudzenie emocjonalne i w efekcie wyzwala reakcję agresywną (Bushman, Anderson, 2002; Crick, Dodge, 1996).

Ogólny model agresji ujmuje własności człowieka, skorelowane dodatkowo z agresją interpersonalną w kategoriach koniecznych warunków osobowych, które mogą wyzwolić reakcję agresywną, ale tylko w zetknięciu z określonymi bodźcami sytuacyjnymi. Tak więc wysoka drażliwość istotnie współwystępuje z wyższym natężeniem agresji (Caprara i in., 2007). Ogólny model agresji sugeruje jednak, aby nie tyle koncentrować się na związku między wymienionymi zmiennymi, ile na pytaniu, jaki jest próg stymulacji sytuacyjnej dla uruchomienia reakcji agresywnej u osoby z niską i wysoką drażliwością. Wyrazem tego podejścia jest różnicowanie siły prowokacji w celu określenia, kiedy wystąpi reakcja agresywna w odpowiedzi na negatywną stymulację zewnętrzną u osób, charakteryzujących się różnym poziomem agresywności (Marshall, Brown, 2006). We wspomnianych badaniach pokazano, że silna

prowokacja aktywizuje reakcję agresywną u osób charakteryzujących się niską agresywnością, ale prowokacja umiarkowana jest w zupełności wystarczająca, aby wyzwoić analogiczną reakcję agresywną u osób wysokoagresywnych. Wystąpienie zachowania agresywnego jest zatem funkcją cech sytuacji i własności wewnątrzpsychicznych człowieka, które w zależności od ich natężenia uruchamiają reakcję agresywną w odpowiedzi na bodźce zewnętrzne o różnej sile.

W założeniach, leżących u podstaw ogólnego modelu agresji, dwa aspekty budzą kontrowersje. Pierwszym jest przypisywanie funkcji wyzwalacza agresji interpersonalnej wyłącznie bodźcom zewnętrznym z pominięciem bodźców wewnętrznych, takich jak ruminacja, poczucie winy, czy nawet uczucie głodu. Drugim aspektem jest przesadna koncentracja na strukturach poznawczych jako czynnikach, które tworzą fundament personologiczny, aktywizujący procesy poznawcze i afektywne, wyzwalające akt agresji oraz całkowite pominięcie wrodzonych predyspozycji biologicznych do agresji (Ferguson, Dyck, 2012). W ogólnym modelu agresji akcentuje się rolę dostępności poznawczej schematów i skryptów agresywnego zachowania się, nabytych w toku procesu uczenia się i modelowania, rzadziej zaś wymienia się eksponowaną przez innych badaczy funkcję samokontroli emocjonalnej i ekspresji emocji (Frączek, 2002a; Liberska, Farnicka, 2013), drażliwości i skłonności do ruminacji (Capra i in., 2007), czy wreszcie narcyzmu i niestabilnej samooceny (Baumeister, Bushman, Campbell, 2000). Szersze spojrzenie na kwestię struktur wewnątrzpsychicznych, regulujących zachowania agresywne pojawia się między innymi w koncepcji gotowości do agresji (Frączek, 2002a, 2002b), która jest zapleczem teoretycznym badania 1, zaprezentowanego w części empirycznej monografii. Gotowość do agresji interpersonalnej jest konstruktem złożonym, obejmującym konstelacje procesów i struktur emocjonalnych o źródłach emocjonalnych, poznawczych i osobowościowych. Koncepcja gotowości wykracza zatem poza społeczno-poznawcze ujmowanie przyczyn agresji, eksponowane przez ogólny model agresji. Samo pojęcie gotowości implikuje zaś to, że skłonności agresywne, które sterują czynnościami agresywnymi, aktywizują się dopiero pod wpływem określonych bodźców wewnętrznych i zewnętrznych. Zachowanie agresywne jest zatem pochodną interakcji tych bodźców z określonym natężeniem

gotowości do agresji, charakterystycznym dla danej osoby. Wyróżnia się trzy wzorce gotowości do zachowań agresywnych, zróżnicowane pod względem mechanizmów intrapsychicznych, sterujących aktywizacją i przebiegiem czynności agresywnych (Frączek, 2002a, 2008).

Wzorzec pierwszy nazwano **gotowością emocjonalno-impulsywną**, która odpowiada za częstość podejmowania zachowań agresywnych, wywołanych negatywnym pobudzeniem emocjonalnym. Wysoka gotowość emocjonalno-impulsywna przejawia się w łatwości reagowania złością na awersyjne bodźce zewnętrzne i wewnętrzne, przy czym wielkość reakcji agresywnej sterowanej negatywnym pobudzeniem emocjonalnym jest wprost proporcjonalna do stopnia, w jakim osoba nabyła skuteczne mechanizmy samokontroli emocjonalnej. Podjęcie aktu agresji, sterowanego gotowością emocjonalno-impulsywną, ma z reguły gwałtowny przebieg i krótkotrwały charakter, tak jak szybko i na krótko pojawiają się i utrzymują w organizmie człowieka negatywne stany emocjonalne o bardzo dużym natężeniu. Gotowość emocjonalno-reaktywna zależy po pierwsze od siły pobudzenia emocjonalnego, co wskazuje na związki tego wzorca gotowości z własnościami temperamentalnymi (Smulczyk, 2008). Po drugie, ekspresja negatywnych stanów emocjonalnych w formie aktu agresji uwarunkowana jest słabością mechanizmów samokontroli emocjonalnej, co z kolei pozwala poszukiwać wyjaśnienia pewnego zakresu zmienności w natężeniu owej gotowości w różnych doświadczeniach socjalizacyjnych. Do doświadczeń tych zalicza się z jednej strony nadopiekuńczość rodziców, hamującą rozwój sprawności w zakresie odraczania gratyfikacji i radzenia sobie z negatywnymi emocjami, na które nadopiekuńczy rodzice starają się dziecka nie narażać. Z drugiej strony odrzucenie emocjonalne przez rodziców prowadzi do frustracji potrzeby zależności, co również nie sprzyja doskonaleniu mechanizmu samokontroli, który mógłby zablokować ekspresję negatywnych emocji (Frączek, 2002a).

Fundamentem drugiego rodzaju gotowości do agresji określonego mianem **gotowości nawykowo-poznawczej** są specyficzne przekonania, nawyki i skrypty zachowania, dopuszczające stosowanie agresji w warunkach radzenia sobie z określonymi wyzwaniem sytuacyjnymi. Czynności agresywne sterowane tym rodzajem gotowości są zaplanowane i z reguły przebiegają pod kontrolą procesów poznawczych. Jednakże w przypadku

wielokrotnego i częstego używania skryptów agresywnego zachowania może dojść do ich automatyzacji. Kształtowanie się wysokiej gotowości typu nawykowo-poznawczego następuje pod wpływem modelowania i wzmacniania zachowań agresywnych przez najbliższe środowisko społeczne, które pośrednio bądź bezpośrednio sygnalizuje dziecku, że w pewnych okolicznościach agresja jest dopuszczalna, a nawet pożądana.

Gotowość osobowościowo-immanentna jest ostatnim, wyróżnionym w koncepcji gotowości, mechanizmem intrapsychoicznym, sterującym zachowaniem agresywnym. U źródeł gotowości osobowościowo-immanentnej leży stała, immanentna potrzeba zachowań agresywnych i szkodenia innym, która przejawia się w aktywnym poszukiwaniu przez człowieka sytuacji, umożliwiających manifestowanie agresji. Podjęcie czynności agresywnej, sterowanej tym wzorcem gotowości, wywołuje u agresora pozytywne emocje, podobnie jak samo obserwowanie konsekwencji agresywnego zachowania w postaci fizycznego bądź psychicznego cierpienia ofiary. Gotowość osobowościowo-immanentna jest mechanizmem wewnątrzpsychicznym, zarządzającym reakcjami agresywnymi, podejmowanymi w służbie ego. Stąd uruchomienie czynności agresywnych, sterowanych tą gotowością, pozwala poprawić jednostce samopoczucie czy zrealizować motyw autowaloryzacji. Formowaniu się wysokiej gotowości osobowościowo-immanentnej sprzyjają takie okoliczności socjalizacyjne, w których człowiek uczy się, że najszybciej i najlepiej można budować poczucie własnej wartości, poczucie sprawstwa i kontroli nad otoczeniem poprzez działania agresywne. Dlatego, poszukując w obszarze psychologii agresji uzasadnienia dla wyodrębnienia mechanizmu osobowościowego zarządzającego czynnościami agresywnymi, należy odnieść się do wyników badań wskazujących na funkcję JA w regulacji zachowań agresywnych (Baumeister, Bushman, Campbell, 2000; Baumeister, Smart, Boden, 1996).

Koncepcja gotowości do agresji, koncentrując się na mechanizmach wewnątrzpsychicznych, które sterują czynnościami agresywnymi, stwarza przesłanki do określenia przyczyn, odpowiadających za podjęcie przez człowieka zachowania agresywnego. Wiedząc, który z mechanizmów jest wiodący u danej osoby w regulacji jej czynności agresywnych, można budować skuteczny program profilaktyczno-interwencyjny, ukierunkowany

na osłabienie tego mechanizmu. Na znaczenie, jakie niesie za sobą właściwa diagnoza indywidualnych przesłanek odpowiedzialnych za agresję człowieka zwraca uwagę Bronisław Urban (2012, s. 32), stwierdzając, że „niesatysfakcjonujące postępy w zakresie terapii i resocjalizacji osób agresywnych mogą wynikać z braku dostosowania specyfiki oddziaływań do przyczyn, odpowiedzialnych za agresję danej jednostki”. I tak terapię ukierunkowaną na kontrolę gniewu należałoby adresować do osób z wysoką gotowością emocjonalno-impulsywną. Adekwatnym podejściem do osób z wysoką gotowością nawykowo-poznawczą i osobowościowo-immanentną może być kolei skoncentrowanie się na wygaszaniu czynników wzmacniających ich zachowania agresywne, w tym pozytywnych emocji, pojawiających się w następstwie czynności agresywnych, czy uczenie alternatywnych skryptów zachowania w sytuacjach zadaniowych. Dlatego forma, w jakiej człowiek przejawia agresję interpersonalną ma znaczenie drugorzędne w porównaniu do wiedzy o tym, w jakim stopniu za agresję odpowiada mechanizm emocjonalny, poznawczy, czy też osobowościowy.

Dotychczasowe badania nad gotowością do agresji interpersonalnej wykazały stały wzorec różnic międzypłciowych w zakresie poszczególnych rodzajów gotowości do agresji zarówno w Polsce, jak i w USA, Urugwaju czy Włoszech (Frączek, Konopka, Dominiak-Kochanek, 2016; Frączek, Konopka, Smulczyk, 2013). Różnice te polegają na tym, że dziewczęta i kobiety charakteryzują się wyższą gotowością emocjonalno-impulsywną w porównaniu do chłopców i mężczyzn, przy czym w badaniach na młodszych grupach wiekowych uczestniczyły osoby w okresie późnej adolescencji (Rutkowska, 2014). Poza płcią biologiczną, kluczowe znaczenie dla natężenia gotowości do agresji ma płeć psychologiczna, którą wymienia się w istniejących modelach regresji jako ważny czynnik, warunkujący natężenie przejawianej agresji, zwłaszcza w okresie dorastania (Liberska, Farnicka, 2013). W badaniach wykazano (Konopka, Frączek, 2013), że wraz ze wzrostem natężenia kobiecości zanikają różnice w zakresie gotowości emocjonalno-impulsywnej między kobietami i mężczyznami, większe natężenie psychicznej męskości obniża zaś różnice międzypłciowe w zakresie gotowości nawykowo-poznawczej. Różnice te są najbardziej wyraziste, gdy porównujemy kobiety z kobietą płcią psychologiczną, uzyskujące wysokie wyniki w gotowości emocjonalno-impulsywnej z męż-

czynnikami z męską płcią psychologiczną, którzy z kolei charakteryzują się najmniejszym nasileniem tego wzorca gotowości. W odniesieniu do gotowości osobowościowo-immanentnej stwierdzono zaś, że męska i nieokreślona płeć psychologiczna współwystępuje z większym natężeniem tej gotowości w porównaniu do jednostek, którym przypisano androgyniczną i kobiecą płeć psychologiczną. Podsumowując, można powiedzieć, że wysoka, psychiczna kobiecość jest czynnikiem ochrony dla gotowości nawykowo-poznawczej i osobowościowo-immanentnej, ale jednocześnie czynnikiem ryzyka dla podejmowania czynności agresywnych sterowanych pobudzeniem emocjonalnym (tamże).

W odniesieniu do kwestii socjalizacyjnych uwarunkowań formowania się wzorców gotowości do agresji interpersonalnej, w dotychczasowych badaniach wykazano, że stosowanie przez rodziców kar fizycznych w okresie wczesnego dzieciństwa jest czynnikiem, który sprzyja nabywaniu wszystkich trzech wzorców gotowości do agresji interpersonalnej (Dominiak-Kochanek, Frączek, 2014). Ponadto stwierdzono, że autorytatywny styl wychowania może być czynnikiem ochrony dla nabywania gotowości emocjonalno-impulsywnej oraz nawykowo-poznawczej, choć pozytywne efekty takich doświadczeń socjalizacyjnych są bardziej wyraziste w kulturach indywidualistycznych, o mniejszym dystansie władzy i większej tolerancji niepewności (Rajchert, 2012). Jednocześnie większe nasilenie stylu permissywnego i mniejsze stylu autorytatywnego sprzyja nabywaniu gotowości osobowościowo-immanentnej (tamże). Patrząc na socjalizację z punktu widzenia efektów tego procesu, stwierdzono również znaczące różnice w zakresie gotowości do agresji między młodzieżą przystosowaną i nieprzystosowaną (Rutkowska, 2014). Różnice te polegały na tym, że młodzież społecznie nieprzystosowana, przebywająca w zakładach poprawczych, charakteryzowała się wyższym natężeniem trzech wzorców gotowości do agresji w porównaniu do młodzieży przystosowanej, uczęszczającej do szkół powszechnych. Stwierdzono również, że przebywające w zakładach poprawczych dziewczęta wykazują skłonności agresywne na poziomie analogicznym do nieprzystosowanych społecznie chłopców. Nie uzyskano bowiem żadnych różnic między wymienionymi grupami w zakresie gotowości nawykowo-poznawczej, która w próbie normatywnej, bez względu na to, czy badania prowadzono w Polsce, USA, czy we

Włoszech (Frączek, Konopka, Dominiak-Kochanek, 2016), była zawsze wyższa wśród mężczyzn w porównaniu do kobiet. Innym przykładem, potwierdzającym znaczenie doświadczeń socjalizacyjnych dla natężenia wzorców gotowości do agresji interpersonalnej, są badania wskazujące na różnice w gotowości do agresji w zależności od ścieżki edukacyjnej (Konopka, Dominiak-Kochanek, 2012). Badania wykazały, że osoby sklasyfikowane, na podstawie profilu szkoły ogólnokształcącej i kierunku studiów, do techniczno-ekonomicznej orientacji edukacyjnej, charakteryzują się wyższą gotowością nawykowo-poznawczą w porównaniu do badanych o orientacji humanistyczno-społecznej. Choć wyjaśnienie wspomnianej różnicy ma nadal status hipotezy, to wydaje się, że kluczowym czynnikiem, który może różnicować badanych, reprezentujących różne ścieżki edukacyjne, jest natężenie cech moralnościowych i sprawnościowych, przy czym cechy sprawnościowe lepiej korespondują z gotowością nawykowo-poznawczą niż cechy moralnościowe. Od przyszłego żołnierza czy ekonomisty oczekuje się bowiem wyższej sprawności w działaniu, nawet przy użyciu zachowań agresywnych czy rywalizacyjnych niż od pedagoga, którego skuteczność w kształtowaniu potrzeb poznawczych ucznia jest w większym stopniu funkcją zaufania i ciepłego klimatu emocjonalnego w klasie szkolnej. Warto również podkreślić, że sama orientacja edukacyjna nie wpływa na natężenie określonej gotowości do agresji. Należy raczej przypuszczać, że osoby dorosłe i dorastające o ukształtowanych w toku socjalizacji skłonnościach agresywnych wybierają orientację edukacyjną dopasowaną do swoich własności, uczestnictwo w danej ścieżce edukacyjnej może zaś te własności dodatkowo wzmacniać.

Na zakończenie warto nawiązać do badań, które pokazują związek gotowości do agresji z rzeczywistymi zachowaniami agresywnymi (Rajchert, Konopka, Huesmann, 2017). Założono w nich, zgodnie z trzecim paradygmatem badań nad agresją interpersonalną, że siła reakcji agresywnej, wywołanej odrzuceniem społecznym zależy od natężenia gotowości do agresji interpersonalnej. W badaniach potwierdzono sformułowaną hipotezę, ale tylko w odniesieniu do gotowości emocjonalno-impulsywnej. W warunkach odrzucenia społecznego badani charakteryzujący się wysoką gotowością emocjonalno-impulsywną skłonni byli do podjęcia większej agresji wobec przypadkowej osoby niż badani z niską gotowo-

ścią emocjonalno-impulsywną. Różnice w zakresie siły reakcji agresywnej między badanymi z wysokim i niskim natężeniem gotowości emocjonalno-impulsywnym zanikały natomiast w sytuacji inkluzy społecznej. Oznacza to, że zgodnie z założeniami koncepcyjnymi, gotowość do agresji jest mechanizmem wewnątrzpsychicznym, który wprawdzie reguluje siłę reakcji agresywnej, ale mechanizm ten uruchamia dopiero określona sytuacja bodźcowa, w tym przypadku odrzucenie społeczne.

Na podstawie wiedzy, jaka wyłania się z przeprowadzonych badań nad gotowością do agresji należy uznać, że zgodnie z założeniami teoretycznymi wszystkie wzorce gotowości do agresji mają źródło socjalizacyjne, choć zakres uwarunkowań socjalizacyjnych jest większy w przypadku gotowości nawykowo-poznawczej i osobowościowo-immanentnej niż gotowości emocjonalno-impulsywnej, powiązanej dodatkowo z własnościami temperamentalnymi (Smulczyk, 2008). Przez wzgląd na możliwości, jakie daje koncepcja gotowości do agresji, które pozwalają na ustalenie, jaki mechanizm intrapsychiczny rządzi w stopniu największym zachowaniem agresywnym człowieka, zdecydowano się na diagnozę wzorców gotowości do agresji i poszukiwanie ich socjalizacyjnych uwarunkowań w pierwszej części badania 1. W drugiej części badania 1 przedmiotem zainteresowania była agresja fizyczna i werbalna, mierzona kwestionariuszem samoopisowym, w badaniu 2 zaś skoncentrowano się na pomiarze agresji relacyjnej. Przejście z poziomu gotowości do agresji interpersonalnej do poziomu zachowań agresywnych jest próbą poszerzenia analiz w kierunku określenia, czy osoby z różnym doświadczeniem w zakresie metod wychowawczych stosowanych przez rodziców istotnie częściej podejmują agresję w kontaktach społecznych oraz która forma agresywnego zachowania pozostaje w najsilniejszym związku z jakością ich doświadczeń socjalizacyjnych w środowisku rodzinnym.

Część II

Metody wychowawcze a agresja młodych dorosłych – badania własne

1. Problematyka cyklu badań własnych

Ramy tematyczne przeprowadzonych badań wyznacza główne pytanie badawcze o znaczenie doświadczanych w dzieciństwie metod wychowawczych dla natężenia agresji interpersonalnej, przejawianej w okresie wyłaniającej się dorosłości. Przedmiotem zainteresowania będą reaktywne metody wychowawcze, mierzone retrospektywnie, czyli na podstawie oceny dokonanej przez młodych dorosłych odnośnie do tego, czy i jak często matka i ojciec wykorzystywali określone sposoby korygowania ich zachowania, wówczas kiedy byli dziećmi.

Na gruncie polskim dotychczas przeprowadzone badania ukierunkowane na wyjaśnienie socjalizacyjnych uwarunkowań rozwoju zaburzeń eksternalizacyjnych, w tym agresji interpersonalnej, dotyczyły głównie znaczenia postaw rodzicielskich (por. Pufal-Struzik, 2014; Liberska, Matuszewska, Freudreich, 2013; Lipiński, 2005) lub stylów wychowania (por. Ostafińska-Molik, Wysocka, 2015; Wałęcka-Matyja, 2013; Dominiak-Kochanek, Frączek, Konopka, 2012; Rajchert, 2012). Kwestia stosowanych przez rodziców metod wychowawczych jako ważnego aspektu, określającego jakość doświadczeń socjalizacyjnych z okresu dzieciństwa oraz ich znaczenia dla rozwoju wzorców agresywnego zachowania, była przedmiotem mniejszego zainteresowania. Wyjątkiem są badania ukierunkowane na rozpoznanie intensywności, częstości, czy też form kar fizycznych, stosowanych przez rodziców, publikowane przede wszystkim na łamach kwartalnika *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka* (por. Sajkowska, Zmarzlik, 2009; Fluderska, Sajkowska, 2003; Piekarska, 1991). Prezentowany w pracy cykl badań własnych wykracza poza

warstwę opisową, koncentrując się na określeniu konsekwencji, jakie dla skłonności agresywnych dziecka może mieć doświadczanie szerokiego spectrum reaktywnych metod wychowawczych, w którym karanie fizyczne stanowi zaledwie jeden z przejawów imperatywnego podejścia rodzica do kwestii wychowania.

Na empiryczną część pracy składają się dwa badania, przy czym pierwsze badanie obejmuje dwie części. Pierwsza część badania 1 dotyczy związku metod wychowawczych z gotowością do agresji młodych dorosłych w porównaniach międzynarodowych. Badanie to ukierunkowano na określenie, które metody wychowawcze są pozytywnym, a które negatywnym predyktorem wzorców gotowości do agresji interpersonalnej. Ważnym aspektem przeprowadzonych analiz były porównania międzynarodowe wyników próby polskiej z wynikami uzyskanymi przez młodych dorosłych w Hiszpanii i USA. Określając jaką rolę w rozwoju wzorców gotowości do agresji odgrywają w uwzględnionych krajach poszczególne metody wychowawcze, stworzono przesłanki empiryczne do poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania: Czy i w jakim stopniu można mówić o uniwersalnych, ponadnarodowych konsekwencjach doświadczania poszczególnych metod wychowawczych dla agresji dziecka, w jakim zaś następstwa te są zależne od specyficznych uwarunkowań, związanych z krajem pochodzenia? Podsumowując, w pierwszej części badania 1 przedmiotem zainteresowania była siła efektów bezpośrednich między szerokim spektrum doświadczanych w dzieciństwie reaktywnych metod wychowawczych a wzorcami gotowości do agresji interpersonalnej młodych dorosłych.

W drugiej części badania 1 skoncentrowano się na poszukiwaniu własności psychologicznych, które mogą pośredniczyć między określonymi metodami wychowawczymi, doświadczanymi w dzieciństwie, a natężeniem agresji interpersonalnej w okresie wschodzącej dorosłości. Uwzględniono zatem fakt, że w toku rozwojowych zmian ontogenetycznych człowiek kształtuje struktury i nabywa własności psychiczne, które mogą w efekcie pełnić funkcję ważnych mediatorów relacji między daną metodą wychowawczą a agresją w wieku dorosłym. Kierunek zmian psychicznych w ontogenezie wyznaczają doświadczenia socjalizacyjne oraz inne czynniki środowiskowe, szeroko ujmowane zwłaszcza w ekologicznej

koncepcji Bronfenbrennera (1986), a także uwarunkowania biologiczne oraz aktywność własna (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2000). Wymienione czynniki wspólnie odpowiadają za uformowanie się takich struktur i mechanizmów intrapsychicznych, które mogą pełnić funkcję pośredniczących czynników ryzyka i ochrony dla rozwoju wzorców agresywnego zachowania u osób z określonym doświadczeniem w zakresie metod wychowawczych. W badaniach własnych skoncentrowano się na czynniku ryzyka, mierząc indywidualną podatność na sytuacje frustracji i prowokacji. Indywidualna podatność na sytuacje prowokacji i frustracji określa stopień, w jakim osoba odczuwa negatywne pobudzenie emocjonalne pod wpływem bodźców frustracyjnych bądź doświadczając prowokacji ze strony innych (Lawrence, 2006). Skoncentrowano się zatem na podejściu eksponującym znaczenie procesów emocjonalnych jako mediatorów relacji między doświadczaniem surowej dyscypliny a rozwojem wzorców agresywnego zachowania. Wybór indywidualnej podatności na sytuacje frustracji i prowokacji wynikał z faktu, że rodzice, podejmując niektóre działania dyscyplinujące, blokują niewłaściwe zachowania dziecka ukierunkowane na pożądaną przez niego cel, co w istocie odpowiada cechom definicyjnym frustracji. Jednocześnie, używając agresji psychologicznej jako metody wychowawczej (np. wyzywanie dziecka), kreują okoliczności wychowawcze, w których dziecko nabywa określonych nawyków reagowania na prowokację. Dlatego też przyjęto, że indywidualna podatność na frustrację i prowokację może być kluczowym czynnikiem mediującym relację między imperatywnymi metodami wychowawczymi, doświadczanymi w dzieciństwie, a agresją w życiu dorosłym. Co istotne, zmienną endogeniczną w modelu będą nie tyle skłonności agresywne, obrazujące pewien potencjał człowieka w zakresie podjęcia aktu agresji, ile samo zachowanie agresywne, z uwzględnieniem agresji fizycznej i agresji werbalnej. Model ten opracowano zatem tak, aby zrozumieć mechanizm, odpowiadający za agresję interpersonalną młodych dorosłych, którzy przeszli w dzieciństwie przez trening socjalizacyjny oparty na surowej dyscyplinie. Model ten testowano, wykorzystując dane zebrane w próbie polskiej.

W przeciwieństwie do pierwszej i drugiej części badania 1, które mieszczą się w obszarze psychologii wychowawczej i pedagogiki, fundamentem teoretycznym i empirycznym badania 2 jest eksperymentalna

psychologia społeczna. U podstaw badania 2 leży założenie, że specyficzne doświadczenia socjalizacyjne, które stoją za potencjalnymi różnicami w zakresie zachowań agresywnych młodych dorosłych, mogą w znacznie większym stopniu regulować agresję człowieka w sytuacjach trudnych niż w codziennych sytuacjach skryptowych. Do klasycznych sytuacji trudnych w obszarze psychologii agresji zalicza się stan frustracji (por. Berkowitz, 1989), prowokację (por. Martin, Dahlen, 2007; Cohen i in., 1996), wyczerpanie zasobów ego (Stucke, Baumeister, 2006) oraz odrzucenie społeczne (Twenge i in., 2001). Przedmiotem zainteresowania w badaniu 2 było funkcjonowanie osób z różnym doświadczeniem w zakresie karania fizycznego w sytuacji prowokacji. Warto podkreślić, że w obszarze psychologii agresji akt prowokacji bywa traktowany pod względem skutków emocjonalnych, jakie ponosi ofiara, analogicznie do stanu frustracji, zwłaszcza wówczas, gdy mamy do czynienia ze zjawiskiem frustracji arbitralnej (Berkowitz, 1988). O tym jednak, czy zachowanie sprawcy frustracji jest celowe, decyduje w dużej mierze interpretacja i ocena tego zachowania przez osobę, która dotkliwie odczuła jego skutki. Atrybucja przyczyn zachowania sprawcy w kategoriach celowej i zaplanowanej czynności wywołuje w efekcie złość, która zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia reakcji agresywnej (Berkowitz, 1981).

W planowanym eksperymencie przejęto, że doświadczanie w dzieciństwie kar fizycznych należy traktować jako swoisty trening reagowania na sytuacje frustracji i prowokacji ze strony innych. W okresie wschodzącej dorosłości uwewnętrznione wzorce reakcji emocjonalnych na bodźce frustracyjne i prowokacyjne oraz przyswojone skrypty zachowania mogą w sposób bezpośredni bądź pośredni, poprzez odczuwaną w trudnych sytuacjach złość, prowadzić do zachowania agresywnego. Natężenie, a nawet samo wystąpienie reakcji agresywnej, może jednak zależeć od statusu prowokatora. Jeśli bowiem przyjąć, że reakcje emocjonalne i behawioralne młodych dorosłych w sytuacji prowokacji i frustracji są funkcją doświadczeń w dzieciństwie kar, to niebagatelne znaczenie dla ich uruchomienia w życiu dorosłym może mieć to, kto wywołał stan frustracji, czy odpowiada za prowokację. Wyuczony wzorzec reagowania na prowokację czy frustrację ze strony osoby o wysokim statusie, którego egzemplifikacją jest rodzic wymierzający kary fizyczne, może obejmować bowiem nie

tyłe atak, ile reakcją podporządkowania. Skrypt odwetowego zachowania agresywnego może być zaś zarezerwowany dla prowokatora ze statusem równym bądź niższym od statusu sprowokowanej osoby, pod warunkiem, że ma ona za sobą bogatą historię doznanych frustracji w związku z doświadczeniem w dzieciństwie karania fizycznego.

Podsumowując, na część empiryczną monografii składają się trzy raporty statystyczne poświęcone roli, jaką doświadczone w dzieciństwie metody wychowawcze mogą odgrywać w formowaniu się skłonności do zachowań agresywnych. Funkcję tych doświadczeń testowano, określając: siłę efektów bezpośrednich między doświadczanymi metodami wychowawczymi a gotowością do agresji; rolę kształtujących się w toku ontogenezy własności intrapsychicznych jako zmiennych pośredniczących; zmienność zachowania agresywnego w zależności od stopnia, w jakim dana sytuacja społeczna i własności partnera interakcji korespondują ze specyfiką treningu posłuszeństwa, doświadczanego w okresie dzieciństwa. Podejścia te mają charakter komplementarny, pomimo że w każdym z nich w odmienny sposób ujęto potencjalną relację między doświadczanymi metodami wychowawczymi a agresją człowieka w życiu dorosłym. Warto również dodać, że doboru metod wychowawczych do poszczególnych etapów testowania roli reaktywnych metod wychowawczych dla agresji interpersonalnej młodych dorosłych dokonywano zawsze na podstawie wyników, uzyskanych w badaniu poprzedzającym. I tak w pierwszej części badania 1, poszukując wychowawczych uwarunkowań rozwoju wzorców gotowości do agresji, uwzględniono możliwie szeroki zakres reaktywnych metod wychowawczych. W części drugiej badania 1 skoncentrowano się już na wybranych metodach wychowawczych, tych, które okazały się ważnymi predyktorami gotowości do agresji interpersonalnej. Były to imperatywne metody wychowawcze. W badaniu 2 uwzględniono zaś wyłącznie doświadczenie karania fizycznego przez rodziców jako moderatora relacji między prowokacją a natężeniem złości i zachowaniem agresywnym, ze względu na to, że właśnie ten rodzaj doświadczenia okazał się kluczowym czynnikiem nasilającym indywidualną podatność badanych na sytuacje prowokacji i frustracji w drugiej części badania 1.

2. Metody wychowawcze a gotowość do agresji interpersonalnej

2.1. Cel, problemy i hipotezy badawcze pierwszej części badania 1

Cykl badań otwiera studium empiryczne poświęcone poszukiwaniu efektów bezpośrednich między szerokim spektrum doświadczanych w dzieciństwie reaktywnych metod wychowawczych, stosowanych przez ojców i matki, a wzorcami gotowości do agresji interpersonalnej. Przedmiotem zainteresowania były metody indukcyjne oraz metody imperatywne z odrębnym pomiarem dla karania fizycznego, agresji psychologicznej i metod punitywnych. Badanie to ukierunkowano na określenie, które metody wychowawcze są czynnikiem ryzyka lub czynnikiem ochrony dla wzorców gotowości do agresji interpersonalnej. Przedmiotem zainteresowania było również to, w jakim stopniu można wyjaśnić skłonności agresywne człowieka w okresie wschodzącej dorosłości z perspektywy mierzonych retrospektywnie doświadczeń, związanych ze stosowanymi przez rodziców metodami wychowawczymi. Odpowiedź na te pytania zostanie sformułowana na podstawie porównania doświadczeń wychowawczych i gotowości do agresji młodych dorosłych z trzech uczestniczących w badaniu krajów: Polski, USA i Hiszpanii. Pozwoli to dodatkowo na ustalenie, czy doświadczane w dzieciństwie metody wychowawcze wyjaśniają podobną, czy też różną wariację w zakresie gotowości do agresji interpersonalnej w trzech uwzględnionych krajach. We wszystkich analizach ukierunkowanych na określenie wkładu metod wychowawczych w predykcję gotowości do agresji kontrolowano również potencjalną, odmienną funkcję, jaką metody te

mogą mieć dla skłonności agresywnych badanych, w zależności od tego, czy stosowane były przez matki, czy też ojców.

Ponadto zebranie danych z trzech krajów otwiera możliwość uwzględnienia bogatej poznawczo i inspirującej do przeszłych badań porównawczych warstwy opisowej, ukazującej różnice i podobieństwa zarówno w zakresie częstości stosowania przez rodziców poszczególnych metod wychowawczych, jak i natężenia trzech wzorców gotowości do agresji interpersonalnej młodych dorosłych, reprezentujących trzy kraje. Część opisową pierwszej części badania 1 współtworzą analizy statystyczne ukierunkowane na określenie, czy istnieją prawidłowości, związane z doświadczaniem w dzieciństwie reaktywnych metod wychowawczych wśród kobiet i mężczyzn, reprezentujących poszczególne kraje. Ponadto przedmiotem zainteresowania była również charakterystyka natężenia trzech rodzajów gotowości do agresji interpersonalnej w próbie polskiej, amerykańskiej i hiszpańskiej, w poszukiwaniu analogicznej, jak w przypadku metod wychowawczych, odpowiedzi na pytanie o prawidłowość. Najważniejszy aspekt poruszony w pierwszej części badania 1 dotyczył związku reaktywnych metod wychowawczych, stosowanych przez matkę i ojca ze skłonnościami agresywnymi młodych dorosłych. Celem przeprowadzonych analiz statystycznych było określenie, czy i jaki rodzaj doświadczanych w dzieciństwie metod wychowawczych jest predyktorem trzech rodzajów gotowości do agresji.

Podsumowując, zebrany materiał empiryczny stwarza przesłanki do poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Czy rodzice, wypełniając funkcję socjalizacyjną, posługują się szerokim spectrum reaktywnych metod wychowawczych, korzystając jednocześnie z metod indukcyjnych i imperatywnych, czy też stosowanie jednego typu metod wyklucza używanie metod drugiego typu? Są to zatem pytania o ortogonalny charakter metod imperatywnych względem metod indukcyjnych.
2. Czy i w jakim stopniu doświadczanie poszczególnych metod wychowawczych ze strony matki i ojca jest związane z płcią dziecka i krajem pochodzenia?
3. Czy zakres korzystania przez matki i ojców z poszczególnych metod wychowawczych był w opinii badanych podobny, czy też różnił się w zależności od rodzaju metody?

4. Czy natężenie trzech wzorców gotowości do agresji interpersonalnej różnicuje młodych dorosłych z Polski, USA i Hiszpanii?
5. Czy natężenie trzech wzorców gotowości do agresji interpersonalnej jest związane z płcią osób badanych?
6. Czy i które metody wychowawcze, doświadczane przez badanych w okresie dzieciństwa, pozostają w związku z natężeniem ich gotowości do agresji w okresie wczesnej dorosłości?
7. Czy doświadczane metody wychowawcze jako predyktory gotowości do agresji będą podobne, czy też różne dla poszczególnych wzorców gotowości do agresji?
8. Czy modele wyjaśniające poszczególne wzorce gotowości do agresji będą podobne, czy też różne w zależności od kraju pochodzenia osób badanych?
9. Czy istnieją różnice w zakresie znaczenia, jakie poszczególne metody wychowawcze, stosowane przez matki i ojców, mają dla formowania się gotowości do agresji badanych?

Podsumowując, trzy pierwsze pytania badawcze poruszają kwestię częstotliwości i uwarunkowań posługiwania się przez matkę i ojca reaktywnymi metodami wychowawczymi w Polsce, Hiszpanii i USA. Pomimo opisowego charakteru tej części badań, a przede wszystkim wyzwania związanego z koniecznością przewidywania różnic i podobieństw w zakresie doświadczeń wychowawczych osób badanych w trzech próbach narodowych, dotychczas nieporównywanych jednocześnie, podjęto próbę sformułowania hipotez badawczych. Kwestię porównań międzynarodowych rozwinęto, korzystając z dotychczasowych wyników uzyskanych w badaniach o podobnej problematyce bądź z użyciem identycznych narzędzi badawczych w USA (por. Straus, Field, 2003), w Hiszpanii (por. Gámez-Guadix i in., 2010b, 2012) oraz w Polsce (por. Dominiak-Kochanek, Frączek, 2014). Drugim aspektem, ujętym w sposób opisowy w pytaniu czwartym i piątym, jest gotowość do agresji interpersonalnej, która w pierwszej kolejności zostanie poddana analizom porównawczym, pokazującym różnice i podobieństwa w natężeniu trzech wzorców gotowości do agresji w próbie polskiej, amerykańskiej i hiszpańskiej oraz wśród badanych kobiet i mężczyzn. W odniesieniu do czwartego pytania badawczego o różnice w zakresie gotowości do agresji badanych z Polski, USA i Hiszpanii sformuło-

wano wyłącznie hipotezę niekierunkową. Natomiast materiał empiryczny z przeprowadzonych już porównań międzynarodowych (por. Frączek, Konopka, Smulczyk, 2009, 2013) umożliwił sformułowanie hipotezy do piątego pytania badawczego, dotyczącego różnic międzypłciowych w zakresie gotowości do agresji. W odniesieniu do kwestii zawartych w tych pytaniach badawczych, które traktują o związku uwzględnionych w badaniu metod wychowawczych z trzema wzorcami gotowości do agresji interpersonalnej, zapleczem dla sformułowania kierunkowych hipotez badawczych były konceptualizacje teoretyczne i ustalenia empiryczne, które przedstawiono w części teoretycznej monografii. Podsumowując, sformułowano następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza 1. Rodzice, wypełniając funkcję socjalizacyjną, będą korzystać zarówno z metod imperatywnych, jak i indukcyjnych, co w wymiarze statystycznym oznacza, że oba typy metod wychowawczych będą ze sobą pozytywnie skorelowane.

Z jednej strony sposób wpływania na zachowanie dziecka w obu typach metod wychowawczych jest diametralnie różny, powiązany z odmiennym poglądem rodziców na kwestię podmiotowego wychowania dziecka. Z drugiej zaś przebieg aktu, polegającego na korygowaniu zachowania dziecka, zależy od czynników wykraczających poza ustaloną przez rodziców filozofię wychowania dziecka oraz stopnia, w jakim pragną zadbać o podmiotowość samego procesu. Do czynników tych należy to, jaką normę dziecko przekroczyło, podejmując określone zachowanie, czy i jak często zachowanie to było powtarzane, wreszcie, czy i jakie niebezpieczeństwo dane zachowanie niesło za sobą dla dziecka i innych osób. Przyjęto zatem, że rodzicom, którzy używają metod indukcyjnych, zdarza się również podjąć próbę zmiany zachowania dziecka metodami imperatywnymi, co w aspekcie statystycznym będzie miało swój wyraz w dodatniej korelacji między metodami indukcyjnymi a poszczególnymi rodzajami metod imperatywnych. Dotychczasowe wyniki badań empirycznych nie dają jednoznacznej odpowiedzi, potwierdzającej tę hipotezę. Wskazują one z jednej strony na ortogonalny charakter metod imperatywnych i indukcyjnych (Dallaire i in., 2006), z drugiej zaś inne badania wykazały, zgodnie z zakładaną hipotezą, że metody te są ze sobą dodatnio skore-

lowane (Taillieu, Brownridge, 2015). Wyniki drugiego badania są nieco ważniejszym zapleczem empirycznym, dla hipotezy 1, ze względu na to, że użyto w nim tego samego narzędzia badawczego do diagnozy metod wychowawczych, doświadczanych w dzieciństwie, co w prezentowanym badaniu.

Hipoteza 2. Ojcowie w przeciwieństwie do matek będą posługiwać się poszczególnymi metodami wychowawczymi w sposób stypizowany płciowo, wybierając inne metody wychowawcze dla synów i córek. Osią tych różnic będzie częstość i zakres korzystania z tych zachowań dyscyplinujących, które składają się na metody imperatywne z wyłączeniem metod indukcyjnych. Socjalizację matek będzie charakteryzował egalitaryzm płciowy, co przejawia się w identycznym doborze wykorzystywanych metod wychowawczych, bez względu na to, czy podmiotem wychowania będzie syn, czy też córka.

Zapleczem empirycznym do przewidywania zasygnalizowanych różnic są badania, które pokazują większą skłonność ojców w porównaniu do matek do włączania stereotypów płci do relacji z własnymi dziećmi (McHale, Crouter, Tucker, 1999; Lytton, Romney, 1991), w tym do różnicowania natężenia poszczególnych postaw rodzicielskich w zależności od tego, czy wychowują córkę, czy też syna (Dominiak-Kochanek, Gosk, 2014). Natomiast tendencji takiej nie zaobserwowano wśród matek. Jeśli zatem stereotypowy mężczyzna winien nie okazywać lęku, czy wyrzutów sumienia, nawet jeśli podejmie zachowania skrajnie asertywne, czy nawet agresywne (Brody, 2000), to stosowanie wobec niego surowych metod wychowawczych, obejmujących karanie fizyczne oraz agresję psychiczną, może stanowić z punktu widzenia ojców swoisty trening ich męskości. Elementami treningu kobiecości jest z kolei kształtowanie wrażliwości na emocje i potrzeby innych, eliminacja agresji i potrzeby rywalizacji oraz przyzwolenie na ekspresję negatywnych emocji, takich jak smutek, strach, czy wstyd (tamże). Zasygnalizowane wyniki badań z obszaru socjalizacji stereotypów związanych z płcią pozwalają założyć, że częstość doświadczania od ojców najbardziej surowych metod, w tym karania fizycznego oraz agresji psychicznej będzie wyższa wśród badanych mężczyzn w porównaniu do kobiet. Im łagodniejsza metoda korygowania zachowa-

nia dziecka przez ojców, tym mniejsza będzie różnica między badanymi kobietami i mężczyznami w zakresie częstości ich doświadczania. Mówiąc o łagodnych metodach, mamy na myśli głównie metody indukcyjne, choć trzeba podkreślić, że metody punitywne również wykorzystują przymus w stopniu ograniczonym, o wiele mniejszym niż karanie fizyczne i agresja psychologiczna.

W odniesieniu do kraju pochodzenia osób badanych, przewidywano, że zasygnalizowane różnice między doświadczeniami wychowawczymi badanych kobiet i mężczyzn będą szczególnie nasilać się tam, gdzie wyższe jest natężenie męskości jako wymiaru kulturowego. Wymiar ten odpowiada za odmienność ról płciowych i przejawia się w wielu sferach codziennego funkcjonowania, w tym w środowisku rodzinnym. W kulturach męskich socjalizacja chłopców ukierunkowana jest bardziej na uformowanie ich niezależności, asertywności i wytrzymałości, u dziewcząt zaś szczególne znaczenie przywiązuje się do uczenia otwartości, delikatności i dbałości o jakość relacji społecznych (Hofstede, Hofstede, Minkov, 2011). Wśród uwzględnionych krajów istnieją różnice w zakresie męskości–kobiecości, które polegają na tym, że Hiszpania jest krajem z umiarkowanie niskim nasileniem męskości w przeciwieństwie do USA i Polski, określanymi jako kraje z umiarkowanie wysokim natężeniem męskości (Czerwonka, 2015; Hofstede, McCrae, 2004; Hofstede, Hofstede, Minkov, 2011). Oznacza to, że można przewidywać większe różnice w zakresie doświadczanych metod wychowawczych między badanymi kobietami i mężczyznami w Polsce i USA, natomiast sposób socjalizacji badanych w Hiszpanii będzie bardziej egalitarny płciowo.

Hipoteza 3. W opinii badanych to matki będą częściej angażowały się w korygowanie ich niewłaściwego postępowania w dzieciństwie, korzystając ze wszystkich dostępnych metod wychowawczych, zarówno indukcyjnych, jak i poszczególnych rodzajów metod imperatywnych.

Hipotezę tę oparto na przekonaniu, że przy względnie tradycyjnym podziale ról w środowisku rodzinnym, matki częściej mają sposobność na urzeczywistnienie funkcji socjalizacyjnej, korygując zachowanie dziecka poprzez kary, perswazję czy demonstrowanie właściwego zachowania.

Hipoteza 4. Badani z Polski, USA i Hiszpanii będą różnić się w zakresie natężenia trzech wzorców gotowości do agresji.

Istniejące przesłanki teoretyczne oraz empiryczne uznano za niewystarczające, aby sformułować hipotezę kierunkową do czwartego pytania badawczego. Pewnych wskazówek dostarczają jedynie badania nad tak zwanymi kulturami honoru, czyli krajami czy regionami, w których pozytywnie ocenia się zachowania agresywne mężczyzn, podjęte w obliczu zniewagi ze strony innych (Cohen i in., 1996). Są to odwetowe zachowania agresywne, o których mówi się, że pozwalają człowiekowi „zachować twarz”, zwłaszcza jeśli zniewaga pod jego adresem bądź członków jego rodziny ma charakter publiczny. Za kraje, w których obowiązuje „kultura honoru” uznaje się Polskę (Szmajke, Bąk, Adamus, 2004), Hiszpanię (Rodríguez Mosquera, Manstead, Fischer, 2000), natomiast w USA agresja jako odpowiedź na afront ze strony innych jest właściwą reakcją w południowych stanach USA i nieodpowiednią w stanach północnych (Cohen i in., 1996). Ponieważ dane do badań własnych zebrano na północy kraju (stan Michigan) można przypuszczać, że swoista gotowość do agresji ukierunkowana na „zachowanie twarzy” będzie tam niższa w porównaniu do Polski i Hiszpanii. Próbując wykorzystać eksperymenty Davida Cohena i współpracowników jako zaplecze empiryczne do spekulacji na temat wyników badań własnych, należy wyraźnie podkreślić, że spekulacje te winny dotyczyć wyłącznie badanych mężczyzn, gdyż to na tej grupie przeprowadzili oni swoje badania. To z kolei stwarza możliwość formułowania hipotez, dotyczących nie tyle różnic między poszczególnymi krajami, ile interakcji płci osób badanych z ich krajem pochodzenia. Należałoby przewidywać zatem, że mężczyźni w Polsce i Hiszpanii będą charakteryzować się wyższą gotowością do agresji w porównaniu do mężczyzn w USA. Biorąc pod uwagę fakt, że w badaniach Cohena i współpracowników chodziło o zachowanie agresywne, wynikające z potrzeby „zachowania twarzy”, pojęcie gotowości do agresji jest jednak zbyt szerokie względem kontekstu, w jakim agresja pojawia się w badaniach pierwotnych. Na podstawie konceptualizacji poszczególnych wzorców gotowości do agresji interpersonalnej (Frączek, 2002a, 2002b, 2008) można założyć, że wzorcem gotowości do agresji, który najlepiej odpowiada przekonaniu, iż w obliczu

zniewagi należy podjąć odwet, jest gotowość nawykowo-poznawcza. Ten rodzaj gotowości związany jest przecież z wyuczonym w toku socjalizacji reagowaniem agresją w określonych okolicznościach, zwłaszcza w toku realizacji ważnych dla człowieka celów, a potrzeba „zachowania twarzy” do celów takich z pewnością należy. Podsumowując, istnieją przesłanki, które pozwalają na pewne spekulacje odnośnie do kierunku różnic w zakresie gotowości do agresji w Polsce, Hiszpanii i USA. Przesłanki te uznano jednak za niewystarczające, ograniczające się wyłącznie do gotowości nawykowo-poznawczej mężczyzn i w efekcie zdecydowano o sformułowaniu hipotezy niekierunkowej.

Hipoteza 5. Kobiety będą charakteryzować się wyższą gotowością emocjonalno-impulsywną w porównaniu do mężczyzn, podczas gdy mężczyźni osiągną wyższe wskaźniki gotowości nawykowo-poznawczej i osobowościowo-immanentnej.

Wzorzec założonych różnic międzypłciowych, przyjęty w hipotezie 5, wynika z dotychczas przeprowadzonych badań nad gotowością do agresji interpersonalnej (Frączek, Konopka, Smulczyk, 2013; Frączek, Konopka, Dominiak-Kochanek, 2016; Rutkowska, 2014). Przewidywane różnice wyjaśnia się głównie w odniesieniu do odmiennej percepcji zachowania agresywnego, manifestowanego przez mężczyzn i kobiety oraz powiązanej z nią, stypizowanej płciowo socjalizacji dziewcząt i chłopców. Kobiety postrzegają zachowanie agresywne jako następstwo długotrwałego napięcia emocjonalnego, którego rozładowanie skutkuje z jednej strony poczuciem winy, z drugiej zaś akt agresji podjęty w okolicznościach pobudzenia emocjonalnego wydaje im się w większym stopniu uzasadniony i społecznie aprobowany. Anne Campbell i Steven Muncer (2008) utożsamiają ten sposób postrzegania zachowania agresywnego z ekspresyjną reprezentacją agresji, która może jednocześnie stanowić źródło przewidywanych różnic międzypłciowych w zakresie gotowości emocjonalno-impulsywnej. Jeśli bowiem kobiety schemat wartościowania agresji w stopniu relatywnie największym przyzwala na akty sterowane negatywnym pobudzeniem emocjonalnym, to należy przypuszczać, że gotowość do podejmowania tego typu zachowań będzie wyższa u kobiet w porównaniu do mężczyzn. Warto również odnotować, że wrażliwość, uczuciowość są własnościami, które mieszczą się w społecznie

podzielanym stereotypie kobiety i które rodzice starają się formować w toku socjalizacji córek, przyzwalając im na ekspresję strachu, smutku czy wstydu w większym stopniu niż synom (Brody, 2000). Z kolei mężczyznom przypisuje się instrumentalną reprezentację agresji (Campbell, Muncer, Gorman, 1993; Campbell i in., 1996). Przejawia się ona w postrzeganiu zachowania agresywnego jako doskonałego środka do przejęcia kontroli nad daną sytuacją społeczną, czy też innymi ludźmi. Sprawne i skuteczne posłużenie się agresją skutkuje poczuciem tryumfu, podnosi czasowo samoocenę, a przede wszystkim pozwala na realizację ważnych celów (Campbell, Muncer, 2008). Skoro domeną mężczyzn jest instrumentalna reprezentacja agresji, to należy również założyć ich prymat względem kobiet w zakresie gotowości nawykowo-poznawczej. Ten wzorzec gotowości do agresji steruje przecież zachowaniami agresywnymi, ukierunkowanymi instrumentalnie, na osiągnięcie ważnych dla jednostek celów, w tym tych, związanych z wypełnianiem ról społeczno-zawodowych, wymagających manifestacji agresji. Ponadto internalizacja przez mężczyzn instrumentalnej reprezentacji agresji oznacza, że sam akt agresji wartościują oni raczej pozytywnie, czemu towarzyszą emocje o znaku dodatnim. Podobnie gotowość osobowościowo-immanentna związana jest z gratyfikacjami emocjonalnymi, jakie agresor może czerpać z podjęcia bądź samej obserwacji aktu agresji (Frączek, 2002a). Dlatego zasadne jest przyjęcie, że to mężczyźni, którzy według Campbell i współpracowników (1993) charakteryzują się instrumentalną reprezentacją agresji, będą jednocześnie przejawiać wyższą gotowość osobowościowo-immanentną w porównaniu do kobiet. Oczekiwany prymat badanych mężczyzn w stosunku do kobiet w zakresie natężenia gotowości nawykowo-poznawczej i osobowościowo-immanentnej uzasadnia dodatkowo fakt, że pożądane, a co za tym idzie formowane u synów w toku socjalizacji pierwotnej własności, takie jak niezależność, asertywność, wytrzymałość czy zdolności przywódcze (Maccoby, 2000), znakomicie sprawdzają się w sytuacji podjęcia aktu agresji, sterowanego gotowością nawykowo-poznawczą i osobowościowo-immanentną.

Hipoteza 6. Przyjęto, że reaktywne metody wychowawcze, polegające na używaniu karaniania fizycznego oraz agresji psychologicznej wobec dziecka, będą w dodatnim związku z gotowością do agresji interpersonalnej. Nato-

miast stosowanie indukcyjnych metod wychowawczych będzie czynnikiem ochrony względem nabywania gotowości do agresji interpersonalnej.

Związek karania fizycznego i agresji psychologicznej rodziców z gotowością do agresji badanych wynikać może z czterech następujących ścieżek rozwoju agresywnych skłonności dziecka, doświadczającego wymienionych metod imperatywnych: modelowania, deficytów samokontroli emocjonalnej, deficytów w zakresie rozwoju moralnego, powiązanych ze słabą internalizacją norm oraz specyficznych konsekwencji poznawczych, przejawiających się w skłonności do formułowania wrogich atrybucji względem innych nawet w sytuacjach relatywnie neutralnych. Z kolei metody indukcyjne, polegające na demonstrowaniu właściwego zachowania i tłumaczeniu dziecku właściwych zasad zachowania, stymulują rozwój moralny dziecka, a poprzez mechanizm modelowania mogą prowadzić do odtwarzania pożądanego wzorca zachowania nawet przed internalizacją normy, leżącej u podstaw tego zachowania. Przewidując pozytywny związek między karaniem fizycznym i agresją psychologiczną a gotowością do agresji interpersonalnej, wykorzystano wyniki przeprowadzonych już badań nad rodzinnymi uwarunkowaniami formowania się agresywnych skłonności u dzieci (por. Gershoff, 2002a; Vissing i in., 1991). Również dotychczasowe badania nad metodami indukcyjnymi, zapoczątkowane przez Hoffmana (1979; Hoffman, Saltzstein, 1967) wskazują, że socjalizacja dziecka za pomocą metod indukcyjnych jest korzystna dla rozwoju rozumowania moralnego czy zachowań prospołecznych dziecka (Krevans, Gibbs, 1996). Brak jest natomiast systematycznych studiów na temat tego, czy doświadczanie metod indukcyjnych w dzieciństwie może ujemnie korelować ze skłonnościami agresywnymi dziecka. Uwzględniając jednak fakt, że zachowania polegające na ekspresji agresji są przeciwieństwem zachowań prospołecznych, można oczekiwać, że spadkowi częstości używania przez rodziców metod indukcyjnych będzie towarzyszył wzrost natężenia gotowości do agresji badanych. Konsekwencje, jakie niesie za sobą doświadczanie przez dziecko metod punitywnych dla nabywania agresji trudno przewidywać. Metody te oparte są wprawdzie na karaniu i przymusie, ale ich stosowanie nie niesie za sobą ryzyka formowania się skłonności agresywnych dziecka w toku procesu modelowania, gdyż ro-

dzic punitywny nie używa agresji tylko kary w postaci restrykcji. Wobec braku jednoznacznych przesłanek, co do skutków doświadczania metod punitywnych dla rozwoju skłonności agresywnych dziecka, uznano, że ten aspekt przeprowadzonych badań będzie miał charakter eksploracyjny i w konsekwencji nie sformułowano odrębnej hipotezy.

Hipoteza 7. Dla formowania się gotowości do agresji kluczowe znaczenie ma doświadczanie w dzieciństwie metod imperatywnych, ale predyktorem poszczególnych wzorców gotowości do agresji będą odrębne rodzaje metod imperatywnych.

Sformułowana hipoteza wynika z koncepcji gotowości do agresji interpersonalnej, która zakłada, że trzy wzorce gotowości różnią się etiologią, w tym specyfiką doświadczeń socjalizacyjnych, które leżą u ich podstaw (Frączek, 2002a, 2002b). I tak dla wzorca emocjonalno-impulsywnego znaczenie kluczowe będzie miało to, czy osobę badaną dyscyplinowano przy użyciu agresji psychologicznej. Założono, że im częściej badani byli w dzieciństwie obiektem agresji psychologicznej ze strony rodziców, tym wyższy będzie ich poziom gotowości emocjonalno-impulsywnej w okresie wschodzącej dorosłości. Agresja psychologiczna polega bowiem na manipulowaniu emocjami dziecka, co może utrudniać rozwój efektywnych mechanizmów samokontroli, a w konsekwencji zwiększać prawdopodobieństwo podejmowania agresji sterowanej pobudzeniem emocjonalnym, co jest przecież cechą definicyjną gotowości emocjonalno-impulsywnej. Kluczowe znaczenie dla formowania się gotowości nawykowo-poznawczej będzie miało to, czy dziecko było w dzieciństwie karane fizycznie. Jak konstatuje Frączek (1986, s. 140), karanie fizyczne z psychologicznego punktu widzenia stanowi szczególną postać agresji interpersonalnej, zatem jest aktem, który uruchamia proces modelowania i może być przez dziecko postrzegane jako prototypowe zachowanie, służące osiągnięciu celów. Wysoka gotowość nawykowo-poznawcza oznacza zaś, że w toku ontogenezy, pod wpływem specyficznych doświadczeń, spośród których karanie fizyczne może mieć istotny wkład, człowiek uwewnętrznia skrypty agresywnego zachowania, uruchamiane ilekroć wymagają tego wyzwania sytuacyjne bądź standardy pełnionej roli społeczno-zawodowej. Wcześniejsze badania Dominiak-Kochanek i Frączka (2014), które przepro-

wadzono używając tych samych kwestionariuszy/narzędzi badawczych, wykorzystanych również w części empirycznej tej monografii, wykazały, że karanie fizyczne jest nie tylko pozytywnym predyktorem gotowości nawykowo-poznawczej, lecz także pozwala wyjaśnić wariację tego wzorca gotowości w stopniu znacząco większym w porównaniu do dwóch pozostałych wzorców gotowości.

Nie sformułowano hipotezy odnoszącej się do związku doświadczanych metod wychowawczych z gotowością osobowościowo-immanentną. Dotychczasowe badania wskazują, że ten wzorzec gotowości koreluje dodatnio z karaniem fizycznym w dzieciństwie (tamże), ale nie ma żadnych przesłanek, aby kwestionować potencjalny, dodatni wkład agresji psychologicznej, czy nawet metod punitywnych, w nabywanie skłonności do podejmowania agresji sterowanych stałą potrzebą agresji i szkodenia innym, która leży u podstaw gotowości osobowościowo-immanentnej.

Hipoteza 8. Modele wyjaśniające poszczególne wzorce gotowości do agresji, których kształt zasygnalizowano w hipotezie 7, będą podobne we wszystkich uwzględnionych w badaniach krajach.

Założone podobieństwo modeli wynika z tego, że znaczenie poszczególnych metod wychowawczych dla nabywania wzorców gotowości do agresji interpersonalnej uzasadniano w odniesieniu do uniwersalnych, ponadkulturowych mechanizmów i procesów psychologicznych, takich jak: modelowanie, formowanie się skryptów agresywnego zachowania czy samokontrola emocjonalna.

Hipoteza 9. Imperatywne metody wychowawcze stosowane przez ojców, zwłaszcza te polegające na karaniu fizycznym i agresji psychologicznej, będą miały większy wkład w formowanie się gotowości do agresji interpersonalnej dzieci, niż imperatywne metody wychowawcze, używane przez matki.

Hipotezę tę uzasadniają następujące przesłanki teoretyczne i empiryczne. Ze względu na rolę, jaką pełni matka w zaspokajaniu podstawowych potrzeb biologicznych dziecka w pierwszym roku życia staje się ona najczęściej głównym obiektem przywiązania, zdolnym do szybkiej redukcji negatywnych stanów emocjonalnych dziecka. Więż emocjonalna, zwłaszcza wówczas gdy jest silna i pozytywna, sprawia, że kara, nawet jeśli

jest dotkliwa, aktywizuje procesy poznawcze ukaranego, ukierunkowane na ustalenie, dlaczego osoba z reguły nagradzająca i życzliwie nastawiona do podmiotu posłużyła się karą. Według Stanisława Miki (1969) jest to okoliczność prowadząca do dysonansu poznawczego, którego redukcja następuje częstokroć poprzez akceptację kary i zmianę zachowania. W mniej sprzyjających warunkach, kiedy relacja karany–karzący jest słabsza, czy po prostu negatywna, kara postrzegana jest w kategoriach wrogiego aktu agresji, wywołującego reakcję emocjonalną złości (tamże) bądź stanowiącego swoisty „instruktaż”, w jaki sposób reagować wobec innych, aby wymusić ich uległość. Trudno jednoznacznie zakładać, że relacja dziecka z ojcem jest w każdym przypadku słabsza niż z matką, ale prawdopodobieństwo akceptacji kary ze strony głównego obiektu przywiązania, czyli najczęściej matki, jest jednak nieco wyższe niż ze strony ojca, usytuowanego z reguły o jeden stopień niżej w hierarchii obiektów przywiązania. Ponadto w rodzinach, w których dominuje nadal względnie tradycyjny podział ról, związany z wychowaniem dziecka, to matka spędza z nim więcej czasu, mając tym samym sposobność do wypracowania bliższej relacji emocjonalnej. Dodatkowym atutem matek w rodzinach z tradycyjnym podziałem ról jest to, że monitorują one na bieżąco zachowanie dziecka, podejmując reakcje tuż po jego niewłaściwym postępowaniu. Zbieżność czasowa niewłaściwego zachowania i kary za to zachowanie jest kluczowa dla zrozumienia przez dziecko zaistniałej okoliczności w kategoriach przyczyna–skutek. Dystans czasowy między zachowaniem dziecka a karą, co może mieć miejsce w przypadku czynnego zawodowo ojca, zwiększa prawdopodobieństwo postrzegania tej kary w kategoriach zachowania wrogiego. Dotychczasowe badania potwierdzają, że matki częściej niż ojcowie angażują się w problematyczne sytuacje wychowawcze, używając szerokiego spectrum imperatywnych metod wychowawczych (por. Pospiszyl, 1994), a wymierzane przez nie kary fizyczne pozostają bez związku ze skłonnościami agresywnymi dziecka, w przeciwieństwie do kar fizycznych ojców (Dominiak-Kochanek, Frączek, 2014).

Konsekwencje, związane z doświadczaniem metod indukcyjnych dla poziomu gotowości do agresji badanych będą takie same, bez względu na to, czy metodami tymi posługują się ojcowie, czy matki. Nie ma bowiem żadnych przesłanek teoretycznych i empirycznych, które wskazywałyby

na inny poziom przyswojenia lub zrozumienia zasad rządzących zachowaniem w zależności od tego, czy nadawcą jest matka, czy też ojciec, bądź odmiennej wartości, przypisywanej przez dzieci emocjonalnym wzmocnieniom ojca i matki.

2.2. Charakterystyka badanej próby

W pierwszej części badań wzięły udział 654 osoby z Polski, Hiszpanii oraz USA. W chwili zbierania danych, wiek badanych mieścił się w przedziale od 18 do 24 roku życia, co odpowiada okresowi rozwojowemu określonymu przez Jeffreyja Jensena Arnetta (2000) jako wschodząca dorosłość. Próbę badawczą we wszystkich krajach stanowili studenci różnych kierunków studiów z przewagą kierunków społecznych i humanistycznych. W przeciwieństwie do próby polskiej i hiszpańskiej, próba amerykańska była zróżnicowana pod względem etnicznym i rasowym. Większość badanych reprezentowało rasę białą (76,6%). Pozostałe osoby zadeklarowały następującą przynależność etniczną lub rasową: 11,5% – Afroamerykanie, 3,7% – Azjaci, 1,4% – Latynosi i 4,6% – „inni”. Uwzględnienie zróżnicowania rasowego i etnicznego w próbie amerykańskiej wynika z dwóch przesłanek. Po pierwsze, spośród trzech państw, które wzięły udział w badaniu, to właśnie społeczeństwo amerykańskie ma najbardziej heterogeniczną strukturę rasową i etniczną w porównaniu do Polski i Hiszpanii. Po drugie, w badaniach amerykańskich z obszaru rodzinnych uwarunkowań rozwoju zaburzeń eksternalizacyjnych u dzieci wykazano, że uwarunkowania te są różne w zależności od przynależności rasowej osoby badanej (Deater-Deckard i in., 1996). O ile karanie fizyczne prowadzi do zaburzeń eksternalizacyjnych u dzieci pochodzących z rodzin reprezentujących rasę białą, o tyle efektu tego nie zaobserwowano wśród dzieci Afroamerykanów i to pomimo większej skłonności rodziców do fizycznego karcenia dzieci (tamże). Dlatego fakt, że w próbie amerykańskiej dominują przedstawiciele rasy białej jest z punktu widzenia podjętych badań korzystny, gdyż wyklucza rasę jako potencjalną zmienną uboczną, która może wpływać na wyniki badań oraz ujednolica próby narodowe, stwarzając lepsze przesłanki do porównywania uzyskanych wyników w poszczególnych krajach.

Szczegółową charakterystykę badanej próby, z uwzględnieniem podziału ze względu na kraj, płeć, oraz przedział i średnią wieku w poszczególnych próbach narodowych przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanej próby

| Kraj | Kobiety | Mężczyźni | Ogółem | Przedział wieku | <i>M(SD)</i> wieku |
|-----------|---------|-----------|--------|-----------------|--------------------|
| Polska | 160 | 58 | 218 | 18–24 | 19,74(1,28) |
| USA | 133 | 73 | 206 | 18–24 | 18,91(0,96) |
| Hiszpania | 139 | 91 | 230 | 18–24 | 20,53(1,64) |

Źródło: opracowanie własne.

Badani otrzymali w trakcie zajęć w małych grupach ćwiczeniowych zestaw losowo posortowanych kwestionariuszy. Sposób przygotowania pakietów testowych podyktowany był dążeniem do minimalizacji błędów wynikających z metody pomiaru. Książka testowa dla polskiej próby obejmowała dwa dodatkowe kwestionariusze: kwestionariusz AQ do pomiaru agresji fizycznej i werbalnej oraz skalę STAR, mierzącą indywidualną podatność na sytuacje prowokacji i frustracji. Badanym we wszystkich grupach narodowych zapewniono warunki anonimowości. Koordynatorzy badań w Polsce i za granicą, uzyskali zgody właściwej Komisji ds. Etyki Badań Naukowych.

2.3. Pomiar metod wychowawczych i gotowości do agresji interpersonalnej

Pomiaru metod wychowawczych dokonano za pomocą *Retrospektywnego inwentarza metod wychowawczych* (RIMW) opracowanego na podstawie *Dimensions of Discipline Inventory* (DDI) autorstwa Murraya A. Strausa i Angele Fauchier (2005–2011). Ostateczna wersja RIMW uzyskała aprobatę twórców oryginalnego narzędzia, z którymi podjęto współpracę, po przystąpieniu Zespołu Badań nad Socjalizacją i Agresją, kierowanego przez Adama Frączka do konsorcjum państw uczestniczących

w szeroko zakrojonych badaniach porównawczych nad psychospołecznymi konsekwencjami doświadczania w dzieciństwie różnych stylów i metod wychowawczych (*International Parenting Study*). Za opracowanie narzędzi badawczych odpowiadały Monika Dominiak-Kochanek oraz Ewa Kulawska. Przygotowanie RIMW polegało na: przetłumaczeniu DDI na język polski, wykonaniu ponownego tłumaczenia z języka polskiego na język angielski (ang. *back-translation*), dokonaniu poprawek językowych na podstawie różnic między wersją oryginalną i wersją uzyskaną po dwukrotnym tłumaczeniu, przeprowadzeniu badań w celu ustalenia struktury czynnikowej narzędzia po tłumaczeniu. Zebrano dane od 200 młodych dorosłych oraz zdecydowano o przeprowadzeniu eksploracyjnej analizy czynnikowej. Oryginalna struktura DDI składa się z dziewięciu skal, zaś na niektóre podskale przypadają zaledwie dwa itemy. Uznano, że odtwarzanie struktury dziewięcioczynnikowej przy użyciu analizy konfirmacyjnej nie ma sensu, gdyż przy pomiarze retrospektywnym podskale, złożone zaledwie z dwóch stwierdzeń, niosą za sobą zbyt duże ryzyko, związane z błędem pomiaru. Autorzy DDI dopuszczają łączenie podskal w struktury wyższego rzędu, np. poprzez połączenie skali karania fizycznego oraz agresji psychologicznej otrzymuje się skalę metod agresywnych (Straus, Fauchier, 2005–2011). W toku analizy eksploracyjnej otrzymano czteroczynnikową strukturę, która odpowiadała skalom wyższego rzędu z oryginalnego DDI: skalę metod agresywnych (z podskalą karania fizycznego i agresji psychologicznej), skalę metod punitywnych (ang. *penalty scale* w DDI), skalę metod indukcyjnych (ang. *positive scale* w DDI) oraz skalę monitoringu zachowań dziecka (ang. *supervision scale* w DDI). Choć w pierwszych badaniach używano skali monitoringu (Dominiak-Kochanek i in., 2016), ostatecznie zdecydowano się na wyłączenie tej podskali z dalszych badań, z racji zbyt proaktywnego charakteru tej metody wychowawczej. W stosunku do oryginalnej wersji DDI, z wersji polskiej usunięto twierdzenie: „Jak często rodzice dawali Ci pieniądze lub inne rzeczy za to, że przestałeś się w końcu źle zachowywać” oraz „Jak często rodzice celowo nie zwracali uwagi na twoje niewłaściwe zachowanie”. Pierwsze twierdzenie miało na tyle niski ładunek czynnikowy, że nie można go było przypisać do skali metod indukcyjnych, drugie twierdzenie łądowało z więcej niż jednym czynnikiem. Ostatnia zmiana, jakiej dokonano,

związana była z wyeliminowaniem kary fizycznej, polegającej w wersji amerykańskiej na wylewaniu ostrego sosu chili na język dziecka, na kategorię innych kar fizycznych, takich jak ciągnięcie za ucho bądź zmuszanie do klęczenia. Podsumowując, w stosunku do DDI wersja polska jest zbliżona do oryginału. W prezentowanym badaniu z wersji oryginalnej uwzględniono 21 z 26 pytań, które współtworzą: skalę karania fizycznego, agresji psychologicznej, skale metod punitywanych i indukcyjnych. Podobną, czteroczynnikową strukturę DDI otrzymano w próbie hiszpańskiej (Gámez-Guadix i in., 2010a).

Skalę karania fizycznego tworzą cztery pytania o to, jak często matka i ojciec podejmowali wobec badanych, gdy ci w dzieciństwie postępowali w sposób niewłaściwy, następujące zachowania dyscyplinujące: (1) potrząsali, aby zwrócić na siebie uwagę; (2) dawali klapsa, „dawali po łapach” lub szturchali; (3) używali kija bądź pasa; (4) ciągnęli za ucho lub zmuszali do klęczenia. Rzetelność skali karania fizycznego okazała się zadowalająca we wszystkich krajach i wyniosła: w próbie polskiej $\alpha = 0,87$, w próbie hiszpańskiej $\alpha = 0,88$, w próbie amerykańskiej zaś $\alpha = 0,85$.

Skalę agresji psychologicznej rodziców wobec dzieci tworzą cztery twierdzenia dotyczące częstości podejmowania przez rodziców zachowań dyscyplinujących, które polegały na: (1) celowym powstrzymaniu się od okazywania dziecku uczuć; (2) zawstydzaniu lub wzbudzaniu poczucia winy; (3) wrzeszczeniu na dziecko; (4) wyzywaniu dziecka od osób bezmyślnych, infantylnych i leniwych. Rzetelność skali agresji psychologicznej w poszczególnych krajach osiągnęła poziom satysfakcjonujący i wyniosła: w polskiej i amerykańskiej próbie $\alpha = 0,79$, natomiast w hiszpańskiej próbie $\alpha = 0,71$. Trzecia, wyodrębniona skala obejmuje punitywne metody wychowawcze, na które składają się takie zachowania matki i ojca, jak odbieranie przywilejów (np. kieszonkowego), zmuszenie do zażośćuczynienia, czy podjęcia działań naprawczych, posyłanie za karę do pokoju. Skalę metod punitywanych tworzy w sumie osiem twierdzeń. Rzetelność tej skali w poszczególnych krajach przedstawia się w następujący sposób: w Polsce $\alpha = 0,87$, w Hiszpanii $\alpha = 0,84$, w USA $\alpha = 0,88$.

Ostatnią skalę tworzą twierdzenia, które służą do diagnozy częstości używania przez rodziców metod indukcyjnych. Przykładowe zachowania dyscyplinujące, które zawierają się w twierdzeniach współtworzących tę

skalę, polegają na tłumaczeniu przez rodziców zasad zachowania, demonstrowaniu dziecku właściwych sposobów zachowania się czy chwaleniu za porzucenie niewłaściwego zachowania. W sumie skalę metod indukcyjnych tworzy pięć twierdzeń. Rzetelność tej skali w poszczególnych próbach narodowych wyniosła: w próbie polskiej $\alpha = 0,75$, w próbie hiszpańskiej $\alpha = 0,81$, w próbie amerykańskiej zaś $\alpha = 0,83$. Zadaniem badanych było określenie na pięciostopniowej skali tego, jak często, w odpowiedzi na ich niewłaściwe zachowanie, wówczas gdy byli dziećmi, matka i ojciec podejmowali uwzględnione w RIMW zachowania dyscyplinujące.

Pomiaru gotowości do agresji interpersonalnej dokonano za pomocą *Inwentarza gotowości do agresji interpersonalnej* (IGAI; Frączek, Konopka, Smulczyk, 2009). Inwentarz służy do pomiaru trzech rodzajów gotowości do agresji interpersonalnej: emocjonalno-impulsywnej (E-I), nawykowo-poznawczej (N-P) oraz osobowościowo-immanentnej (O-I). IGAI składa się z 30 twierdzeń, na każdy rodzaj gotowości przypada 10 twierdzeń. Przykładowe twierdzenia z IGAI brzmią tak: „Łatwo wpadam w złość, ale szybko mi to przechodzi” (gotowość emocjonalno-impulsywna); „Można mścić się na tych, którzy na to zasługują” (gotowość nawykowo-poznawcza); „Ośmieszanie innych bywa dla mnie źródłem przyjemności” (gotowość osobowościowo-immanentna). Zadaniem badanego było określenie, czy dane twierdzenie dobrze opisuje jego emocje, ustosunkowania i zachowania w relacjach interpersonalnych za pomocą dwukategorialnej kafeterii odpowiedzi tak/nie. W przypadku wszystkich trzech skal uzyskano zadowalające współczynniki rzetelności, które wyniosły: dla gotowości emocjonalno-impulsywnej w Polsce $\alpha = 0,67$, w Hiszpanii $\alpha = 0,69$, w USA $\alpha = 0,66$; dla gotowości nawykowo-poznawczej w Polsce $\alpha = 0,80$, w Hiszpanii $\alpha = 0,72$, w USA $\alpha = 0,71$; dla gotowości osobowościowo-immanentnej w Polsce $\alpha = 0,66$, w Hiszpanii $\alpha = 0,78$, w USA $\alpha = 0,61$. Narzędzie do pomiaru gotowości do agresji interpersonalnej wykorzystywano uprzednio w badaniach na próbie amerykańskiej (Rajchert, Konopka, Huesmann, 2017) oraz hiszpańskiej (Frączek, Konopka, Smulczyk, 2009). Parametry psychometryczne IGAI we wszystkich wymienionych badaniach były zadowalające.

3. Prezentacja wyników pierwszej części badania 1

3.1. Metody wychowawcze matek i ojców w retrospektywnej ocenie dorosłych dzieci

Większość rodziców korzysta z szerokiego wachlarza możliwych reakcji na niewłaściwe zachowanie dziecka, a dobór właściwej metody wychowawczej jest wypadkową wielu czynników. Należą do nich własności dziecka, doświadczenia wychowawcze rodziców z okresu własnego dzieciństwa, okoliczności sytuacyjne, rodzaj przekroczonej przez dziecko normy, czy też częstość ponawiania przez dziecko niewłaściwego zachowania, pomimo uprzedniej reakcji ze strony rodziców. Poszukując odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze, o związek metod imperatywnych z indukcyjnymi, w tabelach zaprezentowano współczynniki korelacji pomiędzy częstością stosowania przez matki (tabela 2) oraz przez ojców (tabela 3) poszczególnych metod wychowawczych.

Preferencje wychowawcze matek wyraźnie polaryzują się wokół podziału na indukcyjne i imperatywne metody wychowawcze, a jedynym punktem styczonym jest korelacja rzędu $r = 0,333$ między metodami indukcyjnymi a punitywnymi. Natomiast siła związku między metodami indukcyjnymi, stosowanymi przez matki, a globalnym wskaźnikiem używania metod imperatywnych, oszacowanym poprzez zsumowanie wystandaryzowanych wyników, określających częstość korzystania z karania fizycznego, agresji psychologicznej oraz metod punitywnych, wynosi zaledwie $r = 0,14$ ($p < 0,01$). Z drugiej strony odnotowano stosunkowo wysoką korelację między karaniem fizycznym a agresją psychologiczną matek ($r = 0,52$) i brak

Tabela 2. Korelacje między metodami wychowawczymi matek w retrospektywnej ocenie dorosłych dzieci

| Metody wychowawcze matek | (1) | (2) | (3) | (4) |
|----------------------------|---------|---------|--------|-----|
| (1) karanie fizyczne | – | | | |
| (2) agresja psychologiczna | 0,524** | – | | |
| (3) metody punitywne | 0,419** | 0,416** | – | |
| (4) metody indukcyjne | 0,054 | –0,022 | 0,333* | – |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

związku między tymi metodami a metodami indukcyjnymi, co najlepiej ilustruje wspomnianą już polaryzację w zakresie korzystania przez matki z metod imperatywnych i indukcyjnych. Przekładając uzyskane wyniki na język praktyki wychowawczej, można powiedzieć, że matka skłonna do kontroli zachowania dziecka groźbami i krzykiem równie często używa klapsa, co pozostaje zupełnie bez związku z tym, czy i jak często zdarza jej się tłumaczyć, czy modelować właściwe zachowania dziecka. Brak korelacji między karaniem a metodami indukcyjnymi wskazuje również na to, że sam akt karania nie jest zwykle poprzedzony próbą wywarcia na dziecko wpływu poprzez modelowanie, czy zwykłą rozmowę, a matki albo mają skłonność do stosowania w wychowaniu metod indukcyjnych, albo karania fizycznego wraz z agresją psychologiczną. Jak już wspomniano, status metod punitywnych ma charakter pośredni, co przejawia się tym, że korelują one dodatnio zarówno z metodami indukcyjnymi, jak i imperatywnymi. Można przypuszczać, że matkom, które próbują wytłumaczyć dziecku, dlaczego nie należy zachowywać się w określony sposób, zdarza się również wprowadzać sankcje, czy ograniczanie przywilejów, za nieprzestrzeganie omówionych zasad zachowania, o ile metody indukcyjne okazują się nieefektywne. I choć nie ma przesłanek empirycznych, które wskazywałyby na taką sekwencję wykorzystywania poszczególnych metod, to jednak zasadne jest zakładać, że kara w postaci ograniczenia przywilejów poprzedzona jest rozmową z dzieckiem, która – o ile nie przynosi pożądaných efektów – eskaluje w kierunku dotkliwych dla dziecka restrykcji. Można

również przypuszczać, że inaczej sekwencja ta układa się wówczas, gdy matka korzysta zarówno z metod punitywnych, jak i karania fizycznego czy agresji psychologicznej. W tym przypadku kara w postaci ograniczania przywilejów jest zdecydowanie łagodniejszą formą dyscyplinowania dziecka niż kara fizyczna czy agresja psychologiczna. Dlatego można założyć, że to właśnie sankcja ograniczająca atrakcyjną dla dziecka aktywność poprzedza przejście do innych, bardziej dotkliwych metod imperatywnych.

Analogiczną matrycę korelacji sporządzono dla metod wychowawczych stosowanych przez ojców (tabela 3). Wartości współczynników korelacji oraz ich istotność statystyczna układają się w podobny wzorzec, który odnotowano w przypadku korelacji między poszczególnymi metodami wychowawczymi stosowanymi przez matki (tabela 2).

Tabela 3. Korelacje między metodami wychowawczymi ojców w retrospektywnej ocenie dorosłych dzieci

| Metody wychowawcze ojców | (1) | (2) | (3) | (4) |
|----------------------------|---------|---------|---------|-----|
| (1) karanie fizyczne | – | | | |
| (2) agresja psychologiczna | 0,555** | – | | |
| (3) metody punitywne | 0,452** | 0,432** | – | |
| (4) metody indukcyjne | 0,078* | 0,040 | 0,466** | – |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Aby zweryfikować hipotezę 1, zakładającą istnienie dodatniej korelacji między częstością stosowania przez ojców metod imperatywnych i indukcyjnych, sprawdzono w pierwszej kolejności, czy związek taki występuje na poziomie poszczególnych rodzajów metod imperatywnych. Istotnie odnotowano związek karania fizycznego z metodami indukcyjnymi, ale jest on stosunkowo słaby ($r = 0,08$). Znacznie silniejszą korelację dodatnią uzyskano między metodami punitywnymi i indukcyjnymi ($r = 0,47$). Następnie obliczono ogólny wskaźnik częstości stosowania przez ojców metod imperatywnych poprzez zsumowanie wystandaryzowanych uprzednio wyników odnoszących się do często-

ści korzystania przez nich z karania fizycznego, agresji psychologicznej oraz metod punitywnych. Utworzony w ten sposób wskaźnik metod imperatywnych skorelowano z metodami indukcyjnymi, uzyskując wartość korelacji równą $r = 0,22$ ($p < 0,01$). Wielkość korelacji jest niska, ale istotna statystycznie. Oznacza to, że metody indukcyjne są, zgodnie z hipotezą 1, używane przez ojców wspólnie z metodami imperatywnymi, a częstsze sięganie przez ojców po kary fizyczne oraz metody punitywne wiąże się jednocześnie z częstszym używaniem metod indukcyjnych. Odnotowano również wyrazistą tendencję, polegającą na pozytywnych i stosunkowo wyrównanych wartościach współczynników korelacji między poszczególnymi rodzajami metod imperatywnych, mieszczących się w przedziale od $r = 0,45$ dla związku karania fizycznego z metodami punitywnymi do $r = 0,55$ dla związku karania fizycznego z agresją psychologiczną ojców.

Aby zweryfikować hipotezę 2, która zakładała, że ojcowie dobierają metody wychowawcze do płci dziecka, matki zaś cechuje socjalizacyjny egalitaryzm płciowy w korzystaniu z reaktywnych metod wychowawczych, przeprowadzono dwie dwuczynnikowe, wielowymiarowe analizy wariancji (MANOVA). Ważnym aspektem hipotezy 2 było również potwierdzenie przypuszczenia, że stypizowany płciowo sposób wychowania dziecka nasila się w krajach o większym natężeniu męskości, takich jak Polska i USA, w porównaniu do Hiszpanii, przynależącej do krajów o umiarkowanie niskim natężeniu męskości. Dobór MANOVY jako analizy, która najlepiej pozwala zweryfikować hipotezę 2, wynikał z następujących przesłanek teoretycznych i empirycznych. Po pierwsze, wielowymiarową analizę wariancji zaleca się wówczas, gdy zmienne objaśniane są ze sobą merytorycznie powiązane (Aranowska, Rytel, 2010). Na podstawie zaproponowanej w książce typologii reaktywnych metod wychowawczych, można przyjąć, że kwestia powiązania merytorycznego metod punitywnych, karania fizycznego oraz agresji psychologicznej jako rodzajów metod imperatywnych jest bezsporna. Z tej grupy technik wychowawczych wyłączono na poziomie konceptualnym metody indukcyjne, bowiem sposób, w jaki metody te mają wpływać na zachowanie dziecka jest odmienny, polegający na kształtowaniu zrozumienia i posłuszeństwa zaangażowanego dziecka. Po drugie, niskie wskaźniki korelacji między

metodami indukcyjnymi i imperatywnymi potwierdzają zasadność odrębnego traktowania metod indukcyjnych względem metod imperatywnych. Wreszcie po trzecie, trzy rodzaje metod imperatywnych pozostają ze sobą w umiarkowanej, pozytywnej korelacji, co uzasadnia wprowadzenie ich do modelu MANOVY jako grupy powiązanych ze sobą zmiennych objaśnianych. Podsumowując, zdecydowano się na model trójwymiarowy analizy wariancji, obejmujący następujące zmienne objaśniane: karanie fizyczne, agresję psychiczną, metody punitywne. Potencjalne różnice w zakresie częstości stosowania metod indukcyjnych przez matki i ojców w zależności od kraju pochodzenia oraz płci dziecka testowano, korzystając z jednozmiennowej analizy wariancji.

Przyjęto następujący schemat MANOVY: 2 (płeć osób badanych: kobiety, mężczyźni) \times 3 (kraj: Polska, Hiszpania, USA). Schemat ten testowano dwukrotnie, oddzielnie dla metod wychowawczych stosowanych przez ojców i matki. Wyniki pierwszej analizy, ukierunkowanej na określenie, czy częstość stosowania przez matki kar fizycznych, agresji psychicznej oraz metod punitywnych jest funkcją płci dziecka oraz kraju pochodzenia, wykazały, że czynnikiem różnicującym jest wyłącznie kraj pochodzenia [$\lambda = 0,86$, $F(6; 1260) = 13,01$, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,06$]. Potwierdza to zarazem twierdzenie zawarte w hipotezie 2 o socjalizacyjnym egalitaryzmie płciowym matek w zakresie doboru metod wychowawczych. Dalsze analizy polegały na ustaleniu źródła różnic w zakresie trzech metod wychowawczych, związanych z krajem pochodzenia osób badanych. Tabela 4 zawiera wyniki serii jednozmiennych analiz wariancji testujących te różnice. Wyniki pokazują, że kraj pochodzenia w sposób istotny różnicuje częstość stosowania przez matki wszystkich uwzględnionych metod wychowawczych, kierunek tych różnic zaś określono, przeprowadzając analizy post-hoc testem Bonferroniego.

Porównania wielokrotne wykazały, że częstość stosowania kar fizycznych przez matki w retrospektywnej ocenie dorosłych dzieci była najniższa w Polsce – niższa niż w USA ($p < 0,01$) oraz w Hiszpanii ($p < 0,001$). Nie stwierdzono zaś, aby doświadczenia w zakresie kar fizycznych stosowanych przez matki różniły badanych z USA w porównaniu do badanych z Hiszpanii. Nieco inne różnice ujawniły się w przypadku agresji psychicznej. Okazuje się, że ten rodzaj dyscyplinowania pojawiał się znacznie

Tabela 4. Metody wychowawcze matek w zależności od kraju pochodzenia

| Metody wychowawcze matek | Polska | USA | Hiszpania | Analiza wariancji | |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|-------------------|----------|
| | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>F(2; 632)</i> | η^2 |
| karanie fizyczne | 6,11(2,81) | 7,04(3,27) | 7,30(3,23) | 5,31** | 0,017 |
| agresja psychologiczna | 9,30(3,49) | 9,17(3,53) | 9,92(3,09) | 3,25* | 0,010 |
| metody punitywne | 17,30(5,41) | 21,81(5,55) | 20,14(5,25) | 26,40*** | 0,077 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

częściej w repertuarze zachowań matek w Hiszpanii w porównaniu do matek amerykańskich ($p < 0,05$). Wskazana przez badanych w Polsce częstość stosowania agresji psychologicznej przez matki, wówczas kiedy byli dziećmi, nie odbiegała znacząco od doświadczeń w tym zakresie rówieśników z Hiszpanii i USA. Ostatnią analizowaną zmienną były metody punitywne, które w największym stopniu różnicują wszystkie uwzględnione w badaniach kraje. Metody punitywne najczęściej stosowały matki w USA, znacznie częściej niż matki w Hiszpanii ($p < 0,05$) i w Polsce ($p < 0,001$). Drugie miejsce w zakresie stosowania metod punitywnych w wychowaniu uzyskały matki w Hiszpanii. Wykorzystywały one metody punitywne rzadziej niż matki amerykańskie, ale znacznie częściej niż matki w Polsce ($p < 0,001$). Podsumowując, kierunek stwierdzonych różnic związanych z krajem pochodzenia pozostaje bez związku z wymiarem męskości–kobiecości w Polsce, USA i Hiszpanii, co stoi w sprzeczności z tezą zawartą w hipotezie 2.

W kolejnym kroku skoncentrowano się na metodach indukcyjnych. Ponownie przedmiotem zainteresowania było to, czy częstość ich stosowania przez matki zależy od płci dziecka i kraju pochodzenia. Przeprowadzona jednozmiennowa analiza wariancji wykazała, że kraj pochodzenia jest czynnikiem, który warunkuje to, jak często matka wykorzystuje

w toku wychowania metody indukcyjne [$F(2; 634) = 41,71, p < 0,001; \eta^2 = 0,116$]. Najrzadziej metody indukcyjne wykorzystywały matki w Polsce ($M = 14,3; SD = 3,47$) w porównaniu do matek w Hiszpanii ($M = 17,35; SD = 3,23$) i w USA ($M = 17,35; SD = 3,02$). Porównania parami obu krajów z Polską potwierdziły, że matki w Polsce istotnie rzadziej podejmują próby zmiany niewłaściwego zachowania dziecka przy użyciu metod indukcyjnych niż matki w Hiszpanii ($p < 0,001$) i w USA ($p < 0,001$). Ponownie płeć dziecka nie miała znaczenia dla matek, wówczas gdy decydowały się na użycie metod indukcyjnych.

Podsumowując opisaną serię analiz ukierunkowanych na określenie źródeł zmienności w zakresie częstości stosowania przez matki poszczególnych metod wychowawczych, można uznać, że wyłaniają się dwie wyraziste prawidłowości. Pierwsza polega na tym, że matki, bez względu na kraj pochodzenia, nie kierują się płcią dziecka jako kryterium doboru metod wychowawczych, co zgodne jest z hipotezą 2. Dyscyplina matek jest zatem w pełni egalitarna płciowo. Druga prawidłowość dotyczy matek w Polsce, które na tle matek z Hiszpanii i USA przyjmują najbardziej pasywną postawę wychowawczą. Przejawia się ona tym, że bez względu na rodzaj metod wychowawczych, częstość ich stosowania jest zawsze najniższa w Polsce, zarówno w przypadku większości metod imperatywnych, jak i metod indukcyjnych. Wyjątkiem jest agresja psychologiczna, której zakres stosowania w Polsce był podobny do zakresu, na jaki wskazywali amerykańscy rówieśnicy, choć i tak znacząco niższy niż w Hiszpanii. Na podstawie przedstawionych wyników trudno przesądzać jednoznacznie, czy mamy do czynienia z biernością, wyższą permissywnością, ograniczoną kontrolą, czy też syndromem postawy unikającej polskich matek. W ocenie dorosłych dzieci przejawiały one jednak niższą gotowość do angażowania się w problematyczne sytuacje wychowawcze niż matki w Hiszpanii i USA.

Poszukując uwarunkowań towarzyszących wyborowi poszczególnych metod wychowawczych przez ojców, przyjęto analogiczną strategię analizy danych, jak w przypadku metod wychowawczych matek, jednak z odmiennym kierunkiem przewidywanych różnic. Przyjęto, że w przeciwieństwie do matek, których dyscyplina wobec dzieci jest egalitarna płciowo, ojcowie dobierają metody w sposób stypizowany płciowo (hipoteza 2). Za-

stosowano wielowymiarową analizę wariancji (MANOVA), która posłużyła do testowania różnic w zakresie metod imperatywnych, potencjalne różnice w zakresie metod indukcyjnych szacowano zaś w toku odrębnej, jednozmiennowej analizy wariancji. Wyniki wielozmiennowej analizy wariancji, przeprowadzonej w schemacie 2 (płeć osób badanych: kobiety, mężczyźni) x 3 (kraj: Polska, Hiszpania, USA), pokazały, że istotne są dwa efekty główne. Pierwszy dotyczy płci dziecka i wskazuje, że ojcowie skłonni byli stosować z różną częstością metody imperatywne w zależności od tego, czy podmiotem wychowania był syn, czy córka [$\lambda = 0,98$, $F(3; 620) = 5,15$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,02$]. Drugi efekt główny pokazuje, że zakres, w jakim ojcowie, w ocenie dorosłych dzieci, posługiwali się karaniem fizycznym, agresją psychiczną oraz metodami punitywnymi, zależał od kraju pochodzenia [$\lambda = 0,94$, $F(6; 1240) = 6,73$, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,03$]. Wynik wskazujący na znaczenie kraju pochodzenia, jako zmiennej, która różnicuje częstość stosowania przez ojców poszczególnych metod imperatywnych, jest zatem analogiczny do wyniku, który uzyskano, porównując metody imperatywne matek.

Wyniki zaprezentowane w tabeli 5 pokazują, na czym polega pierwszy efekt główny, przeprowadzone zaś analizy post-hoc testem Bonferroniego umożliwiły wyjaśnienie, czy doświadczanie w dzieciństwie poszczególnych metod imperatywnych było w większym stopniu udziałem córek, czy też synów.

Z retrospektywnej oceny badanych mężczyzn wynika, że to oni w okresie dzieciństwa doświadczali w większym stopniu karania fizycznego oraz

Tabela 5. Metody wychowawcze ojców w zależności od płci dziecka

| Metody wychowawcze ojców | Córki | Synowie | Analiza wariancji | |
|--------------------------|--------------|--------------|-------------------|----------|
| | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>F(1; 632)</i> | η^2 |
| karanie fizyczne | 6,44(3,05) | 7,43(3,17) | 14,16*** | 0,022 |
| agresja psychologiczna | 9,03(3,55) | 9,72(3,20) | 7,27** | 0,012 |
| metody punitywne | 18,29(6,14) | 18,90(5,29) | 1,18 | 0,002 |

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

agresji psychologicznej ze strony ojców w porównaniu do badanych kobiet. Nie odnotowano zaś żadnych różnic odnośnie do metod punitywnych, które można uznać za najłagodniejszą formę karania spośród wszystkich metod określanych mianem imperatywnych. Taki wzorzec różnic potwierdza zatem sformułowaną w hipotezie 2 tezę, mówiącą o stypizowanej socjalizacji płciowej ojców, którzy zgodnie ze stereotypem twardego mężczyzny, surowe metody wychowawcze rezerwowali dla synów. Z kolei kary pozbawione elementu agresji fizycznej czy też psychologicznej stawały się egalitarne i były również często stosowane wobec synów i córek.

Drugi efekt główny dotyczył kraju pochodzenia. Szczegółowe wyniki, ukazujące to, które rodzaje metod imperatywnych stosowane były z różną częstością przez ojców z poszczególnych krajów, przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Metody wychowawcze ojców jako funkcja kraju pochodzenia

| Metody wychowawcze ojców | Polska | USA | Hiszpania | Analiza wariancji | |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|-------------------|----------|
| | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>F(2; 622)</i> | η^2 |
| karanie fizyczne | 6,48(3,23) | 6,92(3,08) | 6,91(3,08) | 0,48 | 0,002 |
| agresja psychologiczna | 9,05(3,70) | 9,45(3,66) | 9,30(3,01) | 0,49 | 0,002 |
| metody punitywne | 16,67(6,11) | 20,35(5,58) | 18,39(5,39) | 18,12*** | 0,055 |

*** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Testy efektów międzyobiektowych wykazały zaskakującą spójność ojców z trzech krajów w zakresie częstości używania wobec dzieci kar fizycznych oraz agresji psychologicznej. Efekt główny kraju pochodzenia uzyskał w MANOVIE istotność statystyczną wyłącznie ze względu na metody punitywne. Stosując analizy post-hoc testem Bonferroniego wykazano, że w ocenie polskich studentów ich ojcowie rzadziej korzystali z metod punitywnych w porównaniu do ojców w USA ($p < 0,001$) i Hiszpanii ($p < 0,01$). Odnotowano również różnicę w częstości korzy-

stania z metod punitywnych między ojcami z USA i Hiszpanii. Ojcowie amerykańscy o wiele częściej niż ojcowie w Hiszpanii wprowadzali restrykcje i ograniczenia jako konsekwencje, które miało ponieść dziecko za niewłaściwe zachowanie ($p < 0,01$). Podsumowując, stosowanie przez ojców metod imperatywnych okazało się być w większym stopniu funkcją płci dziecka niż kraju pochodzenia. Stwierdzone różnice w karach wymierzanych synom i córkom są tym większe, im dana metoda jest bardziej dotkliwa i surowa. Ponownie nie uzyskano zatem potwierdzenia tezy, zawartej w hipotezie 2, że różnice w zakresie korzystania z poszczególnych metod wychowawczych przez ojców powiązane będą z natężeniem męskości jako wymiaru kultury w poszczególnych krajach.

Ostatnią zmienną, którą poddano analizie wariancji, testując to, czy i w jakim stopniu jej wartość zależy od kraju pochodzenia i płci dziecka, były metody indukcyjne ojców. Kolejny raz to kraj pochodzenia różnicował doświadczenia badanych w zakresie częstości stosowania przez ojców metod indukcyjnych [$F(2; 623) = 30,16, p < 0,001; \eta^2 = 0,088$]. W opinii polskich studentów ich ojcowie rzadziej wykorzystywali metody indukcyjne ($M = 13,11; SD = 3,80$) w trudnych sytuacjach wychowawczych niż ojcowie w USA ($M = 15,42; SD = 3,40$) i Hiszpanii ($M = 15,82; SD = 3,99$). Porównania wielokrotne wykazały, że różnica ta zarówno w parze Polska–USA, jak i w parze Polska–Hiszpania jest istotna na poziomie $p < 0,001$. Nie stwierdzono żadnych istotnych różnic w tym zakresie między ojcami z USA i Hiszpanii. Uzyskano zatem wynik analogiczny do wyniku odnotowanego również w przypadku metod indukcyjnych używanych przez matki. Oznacza to, że rodzice w Polsce nie korzystają z tych metod w stopniu porównywalnym do rodziców z innych krajów, choć przecież są one synonimem pozytywnego rodzicielstwa.

Podjmując próbę odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze, czy istnieją różnice w zakresie częstości korzystania przez matki i ojców z uwzględnionych w badaniach metod wychowawczych, przeprowadzono test t dla prób zależnych. Zgodnie z postawioną hipotezą 3 założono, że częstość, z jaką matki korygują niewłaściwe zachowanie dziecka, wykorzystując reaktywne metody wychowawcze, będzie wyższa w porównaniu do ojców, bez względu na to, czy mówimy o metodach imperatywnych, czy indukcyjnych. Aby zweryfikować hipotezę 3 przeprowadzono test t dla prób

zależnych. Tabela 7 przedstawia wyniki testu t dla prób zależnych wraz z podstawowymi miarami statystyk opisowych.

Tabela 7. Częstość stosowania reaktywnych metod wychowawczych przez matki i ojców

| Reaktywne metody wychowawcze | Matki | Ojcowie | t | df |
|------------------------------|-------------|-------------|----------|------|
| | $M(SD)$ | $M(SD)$ | | |
| karanie fizyczne | 6,81(3,14) | 6,74(3,10) | 0,66 | 633 |
| agresja psychologiczna | 9,44(3,36) | 9,23(3,43) | 1,58 | 630 |
| metody punitywne | 19,88(5,64) | 18,51(5,86) | 7,65*** | 625 |
| metody indukcyjne | 16,17(3,42) | 14,86(3,84) | 11,75*** | 625 |

*** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że nie istnieją różnice w zakresie używania kar fizycznych i agresji psychologicznej przez matki i ojców. W ocenie badanych ich matki i ojcowie z inną częstością zaś korzystali z metod punitywnych i indukcyjnych, próbując zmienić ich niewłaściwe zachowanie. W przypadku obu metod to matki w opinii badanych częściej podejmowały próby poradzenia sobie z ich nieposłuszeństwem poprzez ograniczanie przywilejów bądź wyjaśnianie, dlaczego dane zachowanie wykracza poza to, co akceptowane i dopuszczalne. Można zatem podsumować, że wyniki badań częściowo potwierdziły hipotezę 3, ale tylko w odniesieniu do metod indukcyjnych oraz najłagodniejszego rodzaju metod imperatywnych, jakim są kary w formie restrykcji i czasowego ograniczania przywilejów dziecka.

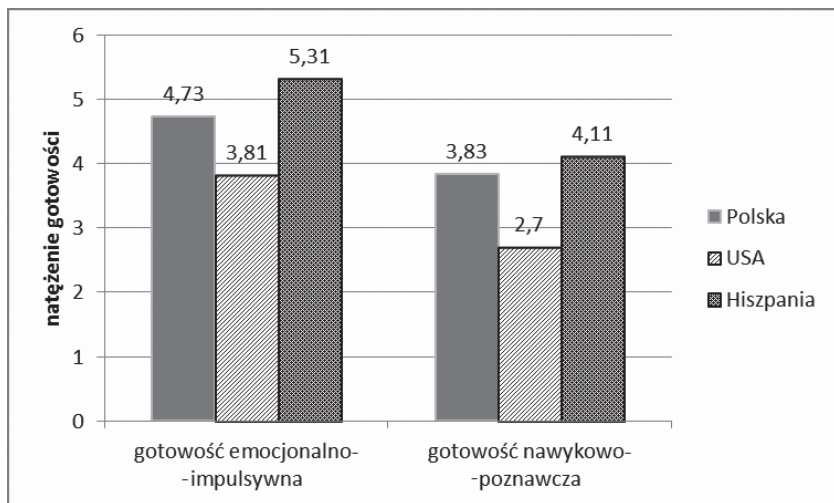
3.2. Gotowość do agresji interpersonalnej w badanej próbie

Gotowość do agresji jest konstruktem wielowymiarowym, obejmującym trzy następujące wzorce: gotowość emocjonalno-impulsywną, goto-

wość nawykowo-poznawczą oraz gotowość osobowościowo-immanentną. Aby zaplanować dalsze ścieżki analiz statystycznych, poświęconych gotowości do agresji przeprowadzono w pierwszym kroku analizy korelacyjne, ukierunkowane na potwierdzenie powiązania konceptualnego poszczególnych wzorców gotowości (Frączek, 2002a). Wyniki analizy korelacyjnej wskazują na dodatnią lecz stosunkowo umiarkowaną siłę związku między gotowością emocjonalno-impulsywną i nawykowo-poznawczą ($r = 0,268$, $p < 0,01$) oraz emocjonalno-impulsywną i osobowościowo-immanentną ($r = 0,162$, $p < 0,01$). Najwyższą wartość korelacji odnotowano dla gotowości nawykowo-poznawczej i gotowości osobowościowo-immanentnej, która wyniosła $r = 0,478$, $p < 0,01$. Przedstawione wyniki wskazują na pewien zasób wspólnej wariancji między poszczególnymi wzorcami gotowości, a powiązanie merytoryczne między nimi uzasadnia przeprowadzenie wielozmiennej analizy wariancji (MANOVA). Analiza ta umożliwiła testowanie hipotezy 4 i 5.

Do modelu wprowadzono dane w następujący sposób. Trzy wzorce gotowości do agresji potraktowano jako zmienne zależne, płeć osób badanych oraz kraj pochodzenia posłużyły zaś do testowania efektów międzyobiektowych. Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że mamy do czynienia z dwoma istotnymi statystycznie efektami głównymi oraz jednym efektem interakcji. Pierwszy efekt główny potwierdza hipotezę 4, wskazując, że natężenie wzorców gotowości do agresji interpersonalnej ma związek z krajem pochodzenia osoby badanej [$\lambda = 0,90$, $F(6; 1244) = 11,60$, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,053$]. Różnice istotne statystycznie, powiązane z krajem pochodzenia badanych ujawniają się w przypadku dwóch wzorców gotowości do agresji. Pierwszym jest gotowość emocjonalno-impulsywna [$F(2; 624) = 20,19$, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,061$], drugim zaś gotowość nawykowo-poznawcza [$F(2; 624) = 20,04$, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,060$]. Nie stwierdzono żadnych różnic w zakresie gotowości osobowościowo-immanentnej, powiązanych z krajem pochodzenia. Dla klarownego przedstawienia, na czym polegało zróżnicowanie badanych w zakresie dwóch wymienionych wzorców gotowości przygotowano rysunek 2.

Najniższe natężenie gotowości emocjonalno-impulsywnej i nawykowo-poznawczej osiągnęli badani z USA i to ich wyniki w zakresie obu ro-



Rysunek 2. Kraj pochodzenia a gotowość do agresji interpersonalnej

dzajów gotowości sprawiły, że efekt główny kraju pochodzenia okazał się istotny statystycznie. Średnie natężenie obu wzorców gotowości do agresji w próbie amerykańskiej było niższe niż w próbie polskiej ($p < 0,001$) oraz hiszpańskiej ($p < 0,001$). Porównanie parami wyników, uzyskanych przez młodych dorosłych w Polsce i Hiszpanii w zakresie gotowości emocjonalno-impulsywnej i nawykowo-poznawczej, nie przyniosło różnic istotnych statystycznie.

Drugi efekt główny wielozmiennej analizy wariancji dotyczył płci osób badanych [$\lambda = 0,82$, $F(3; 622) = 45,02$, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,178$]. Porównując wartości statystyki eta kwadrat, należy podkreślić, że efekt ten okazał się znacznie silniejszy niż omówiony uprzednio efekt kraju pochodzenia i wynikał z różnic istotnych statystycznie między badanymi kobietami i mężczyznami w zakresie trzech wzorców gotowości do agresji interpersonalnej. Szczegółowe dane, ukazujące istotę oraz siłę poszczególnych efektów, przedstawiono w tabeli 8.

Płeć osób badanych wyjaśnia największą część wariancji gotowości nawykowo-poznawczej, a następnie osobowościowo-immmanentnej. Stosunkowo najmniejsza siła efektu związana z różnicami międzypl-

Tabela 8. Wzorce gotowości do agresji interpersonalnej w badanych grupach kobiet i mężczyzn

| Wzorce gotowości | Kobiety | Mężczyźni | Analiza wariancji | |
|--------------------------|--------------|--------------|-------------------|----------|
| | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>F(1;624)</i> | η^2 |
| emocjonalno-impulsywny | 5,01(2,47) | 4,21(2,47) | 15,13*** | 0,024 |
| nawykowo-poznawczy | 2,72(2,36) | 4,37(2,56) | 68,21*** | 0,099 |
| osobowościowo-immanentny | 1,32(1,72) | 2,49(2,07) | 54,05*** | 0,080 |

*** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

ciowymi dotyczy gotowości emocjonalno-impulsywnej, choć dysproporcja między kobietami i mężczyznami nadal jest istotna na poziomie $p < 0,001$, tak jak w przypadku pozostałych wzorców gotowości. Kierunek uzyskanych różnic międzypłciowych w pełni potwierdza hipotezę 5 i jest jednocześnie zgodny z wynikami wcześniejszych badań (por. Frączek, Konopka, Smulczyk, 2013; Konopka, Frączek, 2013; Rutkowska, 2014). Kobiety w badanej próbie charakteryzowały się większą gotowością emocjonalno-impulsywną, podczas gdy mężczyźni uzyskali wyższe natężenie gotowości nawykowo-poznawczej oraz osobowościowo-immanentnej.

Ponadto na podstawie wielozmiennej analizy wariancji stwierdzono, że dla poziomu gotowości do agresji znaczenie ma również interakcja płci osób badanych z krajem pochodzenia [$\lambda = 0,97$, $F(6; 1244) = 3,64$, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,017$]. Test efektów międzyobiektowych wykazał natomiast, że uzyskany efekt interakcji pozwala wyłącznie na wyjaśnienie wariancji w zakresie gotowości nawykowo-poznawczej, przy czym siła tego efektu jest umiarkowana [$F(2; 624) = 6,72$, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,021$]. Polega on na tym, że mężczyźni w USA charakteryzują się niższą gotowością typu nawykowo-poznawczego ($M = 3,36$; $SD = 2,01$) niż mężczyźni w Polsce ($M = 5,07$; $SD = 2,64$, $p < 0,001$) i w Hiszpanii ($M = 4,58$; $SD = 2,70$, $p < 0,01$). Uzyskany wynik w pełni potwierdza przypuszczenia, co do kierunku przewidywanych różnic w zakresie gotowości nawykowo-poznawczej między mężczyznami reprezentującymi „kultury honoru” (Polska

i Hiszpania) a mężczyznami pochodzącymi z regionów, w których „kultura honoru” nie obowiązuje (północne stany USA).

Wśród kobiet najwyższe wskaźniki gotowości nawykowo-poznawczej uzyskały kobiety z Hiszpanii ($M = 3,67$; $SD = 2,45$), które w zakresie nasilenia tego wzorca gotowości do agresji miały przewagę zarówno nad kobietami w Polsce ($M = 2,47$; $SD = 2,30$, $p < 0,001$), jak i kobietami w USA ($M = 2,04$; $SD = 2,01$, $p < 0,01$). Pomimo osiągnięcia przez Hiszpanki wysokich wyników, wyróżniających je na tle Polek i Amerykanek, średnie natężenie ich gotowości nawykowo-poznawczej było wciąż niższe w porównaniu do mężczyzn z próby hiszpańskiej.

3.3. Związek metod wychowawczych z gotowością do agresji młodych dorosłych

Aby zweryfikować hipotezę 6, która odnosi się do związku pomiędzy poszczególnymi metodami wychowawczymi a gotowością do agresji interpersonalnej, przygotowano matrycę korelacji, zaprezentowaną w tabeli 9. Choć sama analiza korelacji jest coraz częściej traktowana jako statystyka opisowa, to nadal daje ona solidne podstawy do przewidywania, która z metod wychowawczych może być, a która na pewno nie jest predyktorem danego wzorca gotowości do agresji interpersonalnej. Na podstawie uzyskanych współczynników korelacji, które nie są wysokie, ale układają się w spójny wzorec, można mówić o stabilnym, choć umiarkowanym związku między karaniem fizycznym oraz agresją psychologiczną a trzema rodzajami gotowości do agresji, bez względu na to, czy metody te stosuje matka, czy też ojciec. Wynik ten koresponduje zatem z przewidywaniami, zawartymi w hipotezie 6. Metody indukcyjne pozostają bez związku z gotowością do agresji interpersonalnej i to zarówno w przypadku podejmowania ich przez ojców, jak i matki. Wynik ten stoi z kolei w sprzeczności z zakładaną w hipotezie 6, ujemną korelacją między częstością doświadczania przez badanego metod indukcyjnych w dzieciństwie a gotowością do agresji w okresie dorosłości. Wreszcie metody punitywne, których związek ze skłonnościami agresywnymi dziecka trudno było jednoznacznie przewidzieć korelują

Tabela 9. Korelacje między metodami wychowawczymi matki i ojca a wzorcami gotowości do agresji młodych dorosłych

| | Wzorce gotowości | | |
|------------------------|------------------------|--------------------|--------------------------|
| | emocjonalno-impulsywny | nawykowo-poznawczy | osobowościowo-immanentny |
| Matka | | | |
| kary fizyczne | 0,13** | 0,18** | 0,25** |
| agresja psychologiczna | 0,21** | 0,19** | 0,26** |
| metody punitywne | 0,04 | 0,12** | 0,21** |
| metody indukcyjne | 0,07 | 0,06 | 0,02 |
| Ojciec | | | |
| kary fizyczne | 0,08* | 0,21** | 0,29** |
| agresja psychologiczna | 0,17** | 0,20** | 0,27** |
| metody punitywne | 0,03 | 0,11** | 0,18** |
| metody indukcyjne | 0,00 | 0,07 | 0,03 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

dotąd wyłącznie z gotowością nawykowo-poznawczą i osobowościowo-immanentną.

Aby określić, czy i w jakim stopniu doświadczane przez badanych metody wychowawcze w okresie ich dzieciństwa miały znaczenie dla nabywania poszczególnych wzorców gotowości do agresji interpersonalnej, przeprowadzono krokową analizę regresji. Budując model regresji, uwzględniono, po pierwsze, pełny zestaw metod wychowawczych stosowanych przez ojca i matkę. Było to osiem zmiennych traktowanych jako potencjalne predyktory trzech wzorców gotowości do agresji interpersonalnej. Po drugie, wprowadzono do modelu płeć osób badanych, która w wielozmiennowej analizie wariancji okazała się istotnym czynnikiem różnicującym natężenie poszczególnych gotowości do agresji. Po trzecie, zdecydowano o przeprowadzeniu trzech odrębnych analiz regresji dla każdego, uczestniczącego w badaniu państwa, rezygnując z przekształcania

zmiennej „kraj pochodzenia” w zmienną zero-jedynkową (ang. *dummy variable*) i wprowadzania efektów interakcyjnych między krajem pochodzenia a poszczególnymi metodami wychowawczymi. Takie podejście statystyczne zwiększyłoby niepotrzebnie liczbę predyktorów w modelu regresji, a co za tym idzie wpłynęłoby negatywnie na wskaźniki współzmienności. Dla każdej próby narodowej przeprowadzono serię trzech analiz regresji krokowej, odpowiadających na pytanie, które metody wychowawcze matki i ojca są pozytywnym, a które negatywnym predyktorem gotowości do agresji interpersonalnej. Podsumowując, testowane modele regresji przygotowano w sposób, który pozwoli na weryfikację trzech hipotez badawczych (od hipotezy 7 do hipotezy 9).

Wyniki pierwszej analizy regresji, której celem było ustalenie predyktorów gotowości emocjonalno-impulsywnej prezentuje tabela 10. W tabeli pominięto zmienne wykluczone ostatecznie z modelu, ale uwzględniono zmiany w modelu następujące w każdym kolejnym kroku.

Ostateczny model równania regresji osiągnięto w przypadku Polski i USA w dwóch krokach, w próbie hiszpańskiej zaś w trzech krokach. We wszystkich krajach predyktorem uniwersalnym dla gotowości emocjonalno-impulsywnej okazała się agresja psychologiczna matki. Wyzywanie przez matkę określeniami godzącymi w poczucie wartości dziecka, manipulowanie jego emocjami poprzez wywoływanie wstydu, poczucia winy czy poczucia niepewności, że jest się nadal kochanym, sprzyja nabywaniu gotowości emocjonalno-impulsywnej, bez względu na to, czy doświadczenia takie są udziałem Polaków ($\beta = 0,21$), Amerykanów ($\beta = 0,32$), czy Hiszpanów ($\beta = 0,22$). Drugi względnie uniwersalny predyktor gotowości emocjonalno-impulsywnej wykracza poza uwarunkowania wychowawcze, gdyż związany jest z płcią osób badanych. Predyktor ten okazał się najsilniejszy w próbie polskiej ($\beta = 0,26$) oraz istotny, ale słabszy od uwarunkowań wychowawczych w próbie hiszpańskiej ($\beta = 0,13$). Ustalono, że w obu próbach narodowych, to kobiety są w większym stopniu predystynowane do nabywania gotowości emocjonalno-impulsywnej niż mężczyźni. Płeć nie miała zaś znaczenia dla gotowości emocjonalno-impulsywnej w próbie amerykańskiej, w której ostateczny model regresji zawierał wyłącznie uwarunkowania wychowawcze. Spośród predyktorów specyficznych dla danej próby narodowej należy wymienić metody punitywne matki w próbie amerykańskiej,

Tabela 10. Uwarunkowania gotowości emocjonalno-impulsywnej u osób badanych w Polsce, USA i Hiszpanii

| Model | Predyktory | β | t | F | p | R^2_{skoryg} |
|------------------|---|---------|---------|-------|---------|----------------|
| Polska | | | | | | |
| 1 | płeć (mężczyźni = 1; kobiety = 2) | 0,26 | 3,62*** | 13,10 | < 0,001 | 0,07 |
| 2 | płeć (mężczyźni = 1; kobiety = 2) | 0,29 | 3,98*** | 11,08 | < 0,001 | 0,10 |
| | agresja psychologiczna matki | 0,21 | 2,92** | | | |
| USA | | | | | | |
| 1 | agresja psychologiczna matki | 0,26 | 3,87*** | 14,95 | < 0,001 | 0,06 |
| 2 | agresja psychologiczna matki | 0,34 | 4,56*** | 10,55 | < 0,001 | 0,09 |
| | metody punitywne matki | -0,18 | -2,41* | | | |
| Hiszpania | | | | | | |
| 1 | agresja psychologiczna matki | 0,22 | 3,35*** | 11,22 | < 0,001 | 0,05 |
| 2 | agresja psychologiczna matki | 0,22 | 3,37*** | 8,47 | < 0,001 | 0,07 |
| | płeć (mężczyźni = 1; kobiety = 2) | 0,15 | 2,34* | | | |
| 3 | agresja psychologiczna matki | 0,22 | 3,45*** | 7,16 | < 0,001 | 0,09 |
| | płeć (mężczyźni = 1; kobiety = 2) | 0,13 | 2,09* | | | |
| | metody indukcyjne matki | 0,13 | 2,08* | | | |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

które okazały się ujemnym predyktorem gotowości emocjonalno-impulsywnej ($\beta = -0,18$) oraz metody indukcyjne matki w próbie hiszpańskiej, pełniące funkcje predyktora dodatniego ($\beta = 0,13$). Fakt, że metody punitywne, przynajmniej w próbie amerykańskiej, pełnią funkcję czynnika ochrony dla nabywania gotowości emocjonalno-impulsywnej legitymizuje w pewnym stopniu tak częste ich stosowanie przez matki i ojców w USA. Nie stwierdzono jednocześnie żadnych przesłanek empirycznych, które wskazywałyby na podobną funkcję metod punitywnych w innych próbach narodowych. Z kolei metody indukcyjne matek jako dodatni predyktor gotowości emocjonalno-impulsywnej rozczarowuje z jednej strony, z drugiej skłania do refleksji nad skutecznością reaktywnych metod indukcyjnych, która jest najwyraźniej warunkowa. Problem ten zostanie poruszony w podsumowaniu pierwszej części badania 1 ze wskazaniem potencjalnych czynników moderujących i mediujących związek między reaktywnymi metodami indukcyjnymi a agresją dziecka.

Podsumowując ustalenia zawarte w tabeli 10, warto zwrócić uwagę na to, że bez względu na kraj pochodzenia wkład w formowanie się u dziecka gotowości emocjonalno-impulsywnej mają wyłącznie matki, nawet jeśli konkretne metody różnią się w ramach danej próby narodowej. Wynik ten pozostaje zatem w sprzeczności z hipotezą 9, która zakładała większy udział metod wychowawczych ojca w kształtowaniu się gotowości do agresji dziecka. Uzyskany wynik sygnalizuje również to, że twierdzenie o większym wkładzie ojca bądź matki w psychospołeczny rozwój dziecka jest nadmiernie upraszczający, a kluczem do właściwie sformułowanych przewidywań może być to, o jaką własność dziecka chodzi. Należy również podkreślić, że choć uzyskano ostatecznie trzy istotne statystycznie modele, to procent wyjaśnianej wariancji zmiennej zależnej jest stosunkowo niski i wynosi dla Polski 10%, dla USA i Hiszpanii zaś po 9%. Taka spójność w zakresie stopnia, w jakim można wyjaśnić wariancję gotowości emocjonalno-impulsywnej w odniesieniu do płci i uwarunkowań wychowawczych wskazuje, że źródła tej gotowości mogą być nie tylko socjalizacyjne, lecz także biologiczne. Stałym we wszystkich próbach narodowych, pozytywnym predyktorem gotowości emocjonalno-impulsywnej jest agresja psychologiczna, co częściowo potwierdza hipotezę 8, zakładającą pewien ponadnarodowy model socjalizacyjnych predyktorów dla danej

gotowości. Jednakże ze względu na wkład metod punitywnych w USA i metod indukcyjnych w Hiszpanii w gotowość emocjonalno-impulsywną, które z kolei nie mają zupełnie znaczenia w próbie polskiej, trudno konstatować o jednoznacznie uniwersalnych, socjalizacyjnych ścieżkach formowania się tej gotowości, przewidywanych w hipotezie 8.

Analogiczną analizę regresji krokowej przeprowadzono dla gotowości nawykowo-poznawczej, której wyniki prezentuje tabela 11. W Polsce model ten zbudowano w jednym kroku, w USA w dwóch, w Hiszpanii zaś w trzech krokach.

Model dla próby polskiej jest wyjątkowo skromny i obejmuje wyłącznie płeć osób badanych, która wyjaśnia 19% wariacji w zakresie gotowości nawykowo-poznawczej. Płeć męska warunkuje wyższe wskaźniki tego wzorca gotowości niż płeć żeńska. Pomimo tego, że wszystkie zmienne o charakterze wychowawczym zostały z modelu wykluczone, to właśnie w polskiej próbie udało się wyjaśnić w stopniu największym wariację w zakresie gotowości nawykowo-poznawczej. Tak znacząca rola płci jako predyktora gotowości nawykowo-poznawczej nie jest wyłącznie polskim ewenementem, choć to właśnie w Polsce efekt ten jest najsilniejszy ($\beta = -0,44$). W USA kwestia płci osób badanych w modelu regresji wyjaśniającym wariację gotowości nawykowo-poznawczej ma również znaczenie pierwszoplanowe ($\beta = -0,30$). Wreszcie w Hiszpanii, choć płeć męska okazała się, tak jak w innych próbach narodowych, istotnym predyktorem gotowości nawykowo-poznawczej ($\beta = -0,16$), to jej wkład w wyjaśnianie wariacji tego wzorca gotowości jest najmniejszy, a kluczowe znaczenie mają uwarunkowania wychowawcze.

Drugim aspektem, który zwraca uwagę w modelach regresji dla gotowości nawykowo-poznawczej i nie pojawił się w modelach regresji dla gotowości emocjonalno-impulsywnej, jest zwiększony wkład metod wychowawczych ojców. W USA wkład ten wynika z roli, jaką ma agresja psychologiczna ojca, która jest pozytywnym predyktorem gotowości nawykowo-poznawczej ($\beta = 0,24$). W Hiszpanii zaś funkcję tę pełni metody punitywne ojca ($\beta = 0,16$). Na tej podstawie można spekulować, że znaczenie wkładu, jaki ma ojciec i matka w stymulowanie niekorzystnych rozwojowo procesów zależy od tego, czy proces ten prowadzi w efekcie do nabycia własności, które są atrybutem męskim czy też kobiecym. O ile

Tabela 11. Uwarunkowania gotowości nawykowo-poznawczej u osób badanych w Polsce, USA i Hiszpanii

| Model | Predyktory | β | t | F | p | R^2_{skoryg} |
|------------------|---|---------|----------|-------|---------|----------------|
| Polska | | | | | | |
| 1 | płeć (mężczyźni = 1; kobiety = 2) | -0,44 | -6,50*** | 42,23 | < 0,001 | 0,19 |
| USA | | | | | | |
| 1 | płeć (mężczyźni = 1; kobiety = 2) | -0,30 | -4,51*** | 20,30 | < 0,001 | 0,09 |
| 2 | płeć (mężczyźni = 1; kobiety = 2) | -0,27 | -4,16*** | 17,17 | < 0,001 | 0,14 |
| | agresja psychologiczna ojca | 0,24 | 3,59*** | | | |
| Hiszpania | | | | | | |
| 1 | agresja psychologiczna matki | 0,29 | 4,57*** | 20,92 | < 0,001 | 0,09 |
| 2 | agresja psychologiczna matki | 0,24 | 3,75*** | 14,88 | < 0,001 | 0,11 |
| | metody punitywne ojca | 0,19 | 2,86** | | | |
| 3 | agresja psychologiczna matki | 0,25 | 3,84*** | 12,52 | < 0,001 | 0,13 |
| | metody punitywne ojca | 0,18 | 2,81** | | | |
| | płeć (mężczyźni = 1; kobiety = 2) | -0,16 | -2,65** | | | |

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

bowiem metody wychowawcze matek stymulują dzieci do nabywania gotowości emocjonalno-impulsywnej, która jest własnością bardziej kobiecą niż męską, o tyle rola ojca uwidacznia się w przypadku gotowości nawykowo-poznawczej, silniejszej wśród mężczyzn niż u kobiet.

Co warte podkreślenia, metody punitywne ojców są w Hiszpanii pozytywnym predyktorem gotowości nawykowo-poznawczej, odwrotnie w stosunku do metod punitywnych stosowanych przez matki w USA, które obniżały gotowość emocjonalno-impulsywną dziecka. Brak zbieżności w zakresie funkcji metod punitywnych wskazuje, po pierwsze, na niejednoznaczny charakter tych metod, które mogą być przez dziecko postrzegane w kategoriach zasłużonej i przewidywanej konsekwencji za określone zachowanie bądź niesprawiedliwej kary wymyślonej przez rodzica ad hoc. Ponadto wynik ten pozostaje w sprzeczności z hipotezą 8, przewidującą podobieństwo socjalizacyjnych uwarunkowań wyjaśniających dany wzorzec gotowości w próbach narodowych, ze względu na uniwersalny charakter procesów i mechanizmów psychologicznych, które mogą uaktywnić się pod wpływem danego doświadczenia wychowawczego. Modele te są rozbieżne w przypadku gotowości emocjonalno-impulsywnej, znacząco różne w przypadku gotowości nawykowo-poznawczej, a dodatkowo okazało się, że metody punitywne mogą być zarówno pozytywnym, jak i negatywnym predyktorem skłonności agresywnych dziecka, w zależności od kraju pochodzenia.

Podsumowując, modele regresji, ukierunkowane na predykcję gotowości nawykowo-poznawczej, wyjaśniają nieco więcej wariacji zmiennej zależnej niż miało to miejsce w przypadku gotowości emocjonalno-impulsywnej. Jest to w Polsce 19%, w USA 14%, w Hiszpanii zaś 13%. Trzeba jednak podkreślić, że zakres istotnych statystycznie predyktorów o źródle wychowawczym nie zmienia się znacząco, a doświadczenie w dzieciństwie agresji psychologicznej pozostaje najsilniejszym prognostykiem dla wysokiej gotowości nawykowo-poznawczej w USA i Hiszpanii. Należy również podkreślić, że teza o statystycznie istotnym wkładzie kar fizycznych w formowanie się gotowości nawykowo-poznawczej, zawarta w hipotezie 7, nie potwierdziła się. Podobnie jak w przypadku gotowości emocjonalno-impulsywnej, pozytywnym predyktorem okazała się agresja psychologiczna, co ostatecznie kwestionuje założenie o odmiennym znaczeniu poszcze-

gólnych, imperatywnych metod wychowawczych dla natężenia każdego z trzech wzorców gotowości do agresji.

Ostatni testowany model regresji poświęcono gotowości osobowościowo-immanentnej. Ponownie wprowadzono płęć i uwarunkowania wychowawcze jako potencjalne predyktory zmiennej zależnej w trzech próbach narodowych. Wyniki analizy regresji wraz z prezentacją kolejnych kroków w poszczególnych próbach narodowych przedstawiono w tabeli 12.

Tabela 12. Uwarunkowania gotowości osobowościowo-immanentnej u osób badanych w Polsce, USA i Hiszpanii

| Model | Predyktory | β | t | F | p | R^2_{skoryg} |
|------------------|---|---------|----------|-------|---------|----------------|
| Polska | | | | | | |
| 1 | płęć (mężczyźni = 1; kobiety = 2) | -0,35 | -4,95*** | 24,51 | < 0,001 | 0,12 |
| 2 | płęć (mężczyźni = 1; kobiety = 2) | -0,33 | -4,80*** | 17,40 | < 0,001 | 0,16 |
| | agresja psychologiczna matki | 0,21 | 3,03** | | | |
| USA | | | | | | |
| 1 | płęć (mężczyźni = 1; kobiety = 2) | -0,35 | -5,85*** | 34,19 | < 0,001 | 0,14 |
| 2 | płęć (mężczyźni = 1; kobiety = 2) | -0,27 | -4,16*** | 20,96 | < 0,001 | 0,16 |
| | kary fizyczne ojca | 0,17 | 2,60** | | | |
| Hiszpania | | | | | | |
| 1 | kary fizyczne ojca | 0,40 | 6,57*** | 43,22 | < 0,001 | 0,16 |
| 2 | kary fizyczne ojca | 0,32 | 5,25*** | 33,01 | < 0,001 | 0,22 |
| | metody punitywne ojca | 0,27 | 4,39** | | | |

| Model | Predyktory | β | t | F | p | R^2_{skoryg} |
|-------|---|---------|----------|-------|---------|----------------|
| 3 | kary fizyczne ojca | 0,31 | 5,18** | 27,69 | < 0,001 | 0,26 |
| | metody punitywne ojca | 0,26 | 4,34*** | | | |
| | płeć (<i>mężczyźni = 1;</i> <i>kobiety = 2</i>) | -0,21 | -3,66** | | | |
| 4 | kary fizyczne ojca | 0,25 | 4,04*** | 23,89 | < 0,001 | 0,29 |
| | metody punitywne ojca | 0,18 | 2,81** | | | |
| | płeć (<i>mężczyźni = 1;</i> <i>kobiety = 2</i>) | -0,22 | -3,89*** | | | |
| | agresja psychologiczna matki | 0,21 | 3,06* | | | |

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku gotowości osobowościowo-immanentnej ostateczny model uzyskano w próbie polskiej w dwóch krokach, w próbie amerykańskiej w trzech, a w próbie hiszpańskiej w czterech krokach. Analogicznie do uprzednio opisanych modeli, w każdej próbie narodowej predyktorem gotowości osobowościowo-immanentnej była płeć osób badanych, choć wkład płci w poszczególnych krajach w predykcję tego wzorca gotowości był odmienny. Najwyższy wkład odnotowano w próbie polskiej ($\beta = -0,33$), następnie w USA ($\beta = -0,27$), wreszcie w Hiszpanii ($\beta = -0,22$), gdzie poza płcią badanych znaczenie pierwszoplanowe mają jednak uwarunkowania wychowawcze. Warto podkreślić jest to, że pomimo zróżnicowanego stopnia, w jakim płeć pozwala przewidzieć natężenie gotowości osobowościowo-immanentnej w poszczególnych próbach narodowych, uzyskana prawidłowość jest identyczna. Polega ona na tym, że płeć męska sprzyja nabywaniu gotowości osobowościowo-immanentnej bardziej niż płeć żeńska.

Drugim aspektem, który zwraca uwagę w modelach regresji, poświęconych predykcji gotowości osobowościowo-immanentnej jest wkład kar

fizycznych, stosowanych przez ojców. Znaczenie kar fizycznych dla nabywania gotowości osobowościowo-immanentnej jest kluczowe w próbie amerykańskiej oraz hiszpańskiej i przejawia się tym, że badani, których ojcowie używali wobec nich kar fizycznych w dzieciństwie charakteryzują się wyższą gotowością osobowościowo-immanentną w okresie dorosłości. Warto zauważyć, że negatywne konsekwencje doświadczania kar fizycznych dla kształtowania się skłonności agresywnych dziecka nabierają znaczenia pierwszoplanowego wyłącznie w przypadku gotowości osobowościowo-immanentnej. Należy jednak podkreślić, że zależności takiej nie stwierdzono w próbie polskiej, gdzie analogicznie do gotowości emocjonalno-impulsywnej najsilniejszym, pozytywnych predyktorem tego wzorca gotowości okazała się agresja psychologiczna matki. Ponadto kolejny raz w próbie hiszpańskiej pojawiają się metody punitywne ojca jako istotny, dodatni predyktor gotowości osobowościowo-immanentnej. Tak konsekwentnie niekorzystne skutki stosowania restrykcji, ograniczeń i zakazów przez rodziców w Hiszpanii, przy jednoczesnym braku takich następstw w innych próbach narodowych, są przesłanką sygnalizującą znaczące różnice kulturowe, stojące w sprzeczności z tezami zawartymi w hipotezie 8.

Trzeci aspekt, który zasługuje na odrębny komentarz dotyczy wyników uzyskanych dla próby hiszpańskiej. W próbie tej udało się w największym stopniu wyjaśnić wariację w zakresie gotowości osobowościowo-immanentnej, co potwierdza wartość skorygowanego współczynnika R^2 równa 0,29. Ponadto wkład w predykcję tego wzorca gotowości mają w pierwszej kolejności uwarunkowania wychowawcze, płeć osób badanych pojawiła się zaś w trzecim kroku analizy regresji i jest słabszym predyktorem gotowości osobowościowo-immanentnej niż doświadczanie kar fizycznych, używanych przez ojców. Rola doświadczeń wychowawczych w rozwoju gotowości osobowościowo-immanentnej ma charakter pierwszoplanowy w przeciwieństwie do pozostałych krajów, gdzie nabywanie tej skłonności reguluje w największym stopniu płeć dziecka. Próbę hiszpańską wyróżnia nie tylko samo znaczenie doświadczeń socjalizacyjnych, lecz także spektrum metod wychowawczych, które odgrywają rolę w predykcji gotowości osobowościowo-immanentnej. Składowymi modelu są kary fizyczne ojca, agresja psychologiczna matki, metody punitywne ojca. Na zakoń-

czenie warto również podkreślić, że – tak jak w przypadku gotowości nawykowo-poznawczej oraz emocjonalno-impulsywnej – efekty procesu modelowania uwidaczniają się również w modelach regresji dla gotowości osobowościowo-immanentnej. Efekty te polegają na nieco bardziej wyrazistym wkładzie metod wychowawczych ojców w postaci kar fizycznych czy metod punitywnych w kształtowanie się gotowości osobowościowo-immanentnej dziecka, która jest atrybutem bardziej męskim niż kobiecym. Wyjątkiem w tym względzie jest Polska, gdzie konsekwentnie jedynym uwarunkowaniem wychowawczym, które odgrywało rolę w przypadku gotowości osobowościowo-immanentnej czy emocjonalno-impulsywnej, jest agresja psychologiczna matek. Wynik ten nie tyle kwestionuje fundamenty procesu modelowania, ile prowokuje pytanie o to, czy znaczenie metod wychowawczych stosowanych przez matki w opisanych modelach regresji dla próby polskiej nie jest po prostu pochodną bardziej asymetrycznego wkładu matek i ojców w wychowanie dziecka w Polsce w porównaniu do USA i Hiszpanii.

3.4. Podstawowe ustalenia i interpretacja wyników pierwszej części badania I

Celem przeprowadzonych badań było ustalenie, czy i jakie znaczenie dla rozwoju trzech wzorców gotowości do agresji młodych dorosłych mają doświadczane w dzieciństwie, reaktywne metody wychowawcze ze strony matki i ojca. W pierwszej kolejności testowano trzy hipotezy kierunkowe, odnoszące się do różnych aspektów związanych z retrospektywnie zmierzonymi doświadczeniami wychowawczymi badanych z Polski, Hiszpanii i USA. Przedmiotem zainteresowania było to, jakie metody wychowawcze stosowali ich rodzice, wówczas gdy badani byli dziećmi, w odpowiedzi na niewłaściwe zachowanie. Z punktu widzenia przyjętej w badaniach typologii metod wychowawczych, przedmiotem pomiaru były reaktywne metody wychowawcze, spośród których wyróżniono i zmierzono metody imperatywne i indukcyjne. Te z kolei dzielą się na poszczególne rodzaje. Do metod imperatywnych zaliczono karanie fizyczne, agresję psychologiczną i metody punitywne, za metody indukcyjne uznano zaś wyjaśnianie i per-

sważę, stymulującą rozwój rozumowania moralnego, oraz demonstrowanie, jak również zachęcanie do właściwego zachowania, co uruchamia odpowiednio proces modelowania i proces autopercepcji. Pierwsza część badania 1 miała charakter międzynarodowy, obejmujący młodych dorosłych z Polski, Hiszpanii i USA. Kraj pochodzenia osób badanych był dodatkową zmienną kategoriałną, którą uwzględniano w analizach.

Pierwsze pytanie badawcze dotyczyło tego, czy rodzice stosują metody imperatywne i indukcyjne naprzemiennie, czy też mamy do czynienia z wyrazistą polaryzacją, przejawiającą się tym, że rodzic używa albo metod imperatywnych, albo wyłącznie indukcyjnych. Sformułowano hipotezę, wedle której istnieje korelacja pozytywna między metodami indukcyjnymi i imperatywnymi, co w języku praktyki wychowawczej oznacza, że rodzic, próbując zmienić zachowanie dziecka, korzysta z szerokiego spektrum metod wychowawczych, sięgając zarówno po perswazję, jak i karę fizyczną. Wyniki badań tylko częściowo potwierdziły przyjętą hipotezę. Metody imperatywne były istotnie skorelowane pozytywnie z metodami indukcyjnymi, ale przede wszystkim w przypadku ojców. Wartość korelacji między tymi metodami w przypadku matek była bardzo niska, a ponadto wynikała ona przede wszystkim z pozytywnego związku metod indukcyjnych z metodami punitywnymi, które spośród metod imperatywnych są dla dziecka najmniej dotkliwą formą karania. Uzyskany wynik dostarcza pewnych wskazówek odnośnie do tego, dlaczego brak jest jednoznacznych wyników badań, potwierdzających ortogonalny bądź skorelowany charakter metod imperatywnych z metodami indukcyjnymi. Jak wspomniano bowiem w hipotezie 1, istnieją dane, które pokazują ortogonalny charakter obu grup metod (por. Dallaire i in., 2006) oraz takie, w których metody te są ze sobą powiązane (por. Taillieu, Brownridge, 2015). Jedno z możliwych wyjaśnień tkwi w płci rodzica, który podejmuje zachowania dyscyplinujące. Choć różnice między matkami i ojcami nie są duże, to jednak sposób dyscyplinowania matek wydaje się opierać w nieco większym stopniu na jednej z dwóch filozofii wychowania: tej, która przyzwala na karanie bądź tej, która kary całkowicie odrzuca. Wśród ojców nie odnotowano tak jednoznacznego podejścia do kwestii korzystania wyłącznie z określonego typu metod wychowawczych. Kwestia skorelowania metod indukcyjnych z metodami imperatywnymi niesie za sobą również

poważne trudności w ocenie socjalizacyjnych konsekwencji doświadczania obu typów metod wychowawczych dla psychospołecznego rozwoju dziecka, w tym dla nabywania skłonności agresywnych. Doświadczanie w dzieciństwie metod indukcyjnych nie wyklucza bowiem doznawania jednocześnie metod imperatywnych, aktywizujących niektóre opisane w monografii ścieżki nabywania zachowań agresywnych. Fakt, że rodzice, a zwłaszcza ojcowie, łączą stosowanie metod indukcyjnych z imperatywnymi, może obniżyć skuteczność indukcji, a w konsekwencji skłaniać opiekunów do porzucenia tej metody jako nieskutecznej w wywoływaniu trwałych zmian w zachowaniu dziecka.

W hipotezie 2 założono, że matki, dobierając metody wychowawcze, nie będą kierować się płcią dziecka, sposób korzystania z poszczególnych metod wychowawczych przez ojców zaś będzie stypizowany płciowo. Wyrazem wychowania stypizowanego płciowo jest korzystanie z różnych metod wychowawczych w zależności od tego, czy podmiotem wychowania jest córka, czy też syn. Przyjęto również, że ojcowie z krajów o umiarkowanie wysokim natężeniu męskości (Polska i USA) będą w większym stopniu dobierać metody wychowawcze ze względu na płeć dziecka w porównaniu do ojców reprezentujących Hiszpanię, określaną jako kraj o umiarkowanie niskim natężeniu męskości. Wyniki badań częściowo potwierdziły hipotezę 2. W retrospektywnej ocenie dorosłych dzieci matki istotnie nie zważały na płeć dziecka, dobierając określone metody wychowawcze, co stanowi empiryczne potwierdzenie tezy o socjalizacyjnym egalitaryzmie płciowym matek. Z kolei ojcowie pozwalali sobie na częstsze posługiwanie się karaniem fizycznym oraz agresją psychologiczną wobec synów w porównaniu do córek, a jeśli chcieli wykorzystać już którąś z metod imperatywnych wobec córek, to decydowali się na metody punitywne. W efekcie jest to jedyny rodzaj metod imperatywnych, który nie różnicuje doświadczeń wychowawczych badanych mężczyzn i kobiet. Wraz ze wzrostem dotkliwości kary spada częstość ich używania wobec córek, co potwierdza zawarte w hipotezie 2 założenie o stypizowanym płciowo wychowaniu ojców. Nie potwierdziło się natomiast oczekiwanie, że poziom stypizowania płciowego w zakresie doboru metod wychowawczych jest funkcją natężenia wymiaru męskości w danym kraju. Najważniejszym ustaleniem, które jednocześnie powtarza się systematycznie, bez względu

na to, czy mówimy o metodach wychowawczych matek, czy też ojców jest to, że rodzice w Polsce najrzadziej korzystali z większości reaktywnych metod wychowawczych uwzględnionych w badaniach. Bez znaczenia było również to, czy chodzi o metody imperatywne, czy indukcyjne. Uzyskane wyniki wskazują na pasywną postawę polskich rodziców, w sytuacji niewłaściwego zachowania dziecka. Trudno jednoznacznie orzekać o źródłach owej pasywności, ale wydaje się, że jedną z przyczyn może być brak kompetencji bądź poczucia kompetencji wychowawczych rodziców. Z jednej bowiem strony rodzice, gdy badani byli dziećmi, mieli już możliwość usłyszeć o negatywnych konsekwencjach, jakie dla rozwoju dziecka niosą za sobą metody imperatywne, w tym przede wszystkim karanie fizyczne. Z drugiej strony, wraz z napiętnowaniem społecznym klapsa nie sformułowano jasnego przekazu odnośnie do tego, w jaki sposób rodzic winien reagować, gdy dziecko zachowuje się niewłaściwie. Podejścia skoncentrowanego na akcentowaniu tego, czego nie należy robić, wychowując dziecko, nie uzupełniono właściwie do dnia dzisiejszego o przekaz, jakie działania warto podejmować, gdy dziecko źle się zachowuje. W efekcie rodzice w Polsce, częściej niż rodzice w USA i Hiszpanii, rezygnują z podejmowania jakichkolwiek zachowań dyscyplinujących, nawet tych, które są wskaźnikiem pozytywnego rodzicielstwa.

Kolejne zagadnienie, poruszone w badaniu polegało na porównaniu poziomu zaangażowania matek i ojców w wychowanie dziecka, przy czym przyjęto, że wskaźnikiem owego zaangażowania będzie częstość, z jaką matki i ojcowie korzystali z uwzględnionych w badaniach metod wychowawczych. W hipotezie 3 założono, że w retrospektywnej ocenie badanych to matki będą w większym stopniu zaangażowane w ich wychowanie, korzystając częściej niż ojcowie z metod indukcyjnych oraz poszczególnych rodzajów metod imperatywnych. Uzyskane wyniki częściowo potwierdziły tę hipotezę. Ustalono, że badani istotnie częściej doświadczali metod punitywnych i indukcyjnych ze strony matek w porównaniu do ojców, lecz różnicy takiej nie odnotowano w przypadku karnia fizycznego i agresji psychologicznej. Oba rodzaje metod imperatywnych były z identyczną częstością wykorzystywane przez matki i ojców. W świetle stwierdzonych różnic i podobieństw między stylem dyscyplinowania matek i ojców nasuwają się dwie następujące refleksje. Pierwsza dotyczy

matek, które nie unikają w kontakcie z dzieckiem żadnych metod wychowawczych, także tych przekraczających ich rolę związaną z płcią. Jeśli bowiem przyjmiemy, że karanie fizyczne jest szczególnym rodzajem agresji fizycznej, to podjęcie tego aktu należałoby uznać za zachowanie niezgodne z własną płcią w przypadku kobiet, lecz dopasowane do stereotypu płci w przypadku mężczyzn. Ponieważ nie ma żadnych przesłanek, aby uznać matki osób badanych za grupę wyjątkową, zdystansowaną wobec modelu roli społecznej związanej z płcią żeńską, to należy raczej przypuszczać, że matki nie postrzegają karania fizycznego w kategoriach zachowania agresywnego. Warto również dodać, że wynik ten przeczy również stereotypowemu przekonaniu, wedle którego obowiązujący, patriarchalny układ ról w rodzinie wymusza na ojcu egzekwowanie porządku przy użyciu różnych form przymusu, w gestii matki leży zaś dbałość o jakość więzi emocjonalnych między członkami rodziny.

Druga refleksja dotyczy ojców, którzy dorównali matkom w częstoci posługiwania się karaniem fizycznym oraz agresją psychiczną, rzadziej jednak wybierali łagodniejsze rodzaje metod imperatywnych oraz metody indukcyjne, choć te ostatnie są przecież synonimem pozytywnego rodzicielstwa. Wyjaśniając tę rozbieżność, można z jednej strony spekulować o mniejszym poczuciu kompetencji wychowawczych ojców, którzy wolą częściej korzystać z metod sprawdzonych, przywołujących dziecko do porządku niemal natychmiast po ich zastosowaniu. Drugim czynnikiem, który może odpowiadać za rzadsze podejmowanie przez ojców zachowań typu wyjaśnianie zasad, cierpliwe demonstrowanie właściwego zachowania czy chwalenie, jest to, że zachowania te są tradycyjnie traktowane jako przejaw raczej kobiecego niż męskiego podejścia do wychowania dziecka. Kolejny raz wyłania się zatem jako kluczowa, kwestia dopasowania stosowanych metod wychowawczych do roli związanej z płcią – bądź nawet węższej – do schematu matki i ojca, jakim rodzice posługują się w kontakcie z dzieckiem. Jeśli bowiem źródłem rzadszego wykorzystywania przez ojców metod indukcyjnych i punitarywnych jest to, że behawioralne wskaźniki tych metod postrzegane są jako aschematyczne względem uwewnętrznionego schematu ojca, to skuteczność potencjalnych treningów wspomagających ich kompetencje wychowawcze będzie raczej ograniczona. Przekładając tę tezę na język codziennej praktyki wychowawczej można powiedzieć, że dostarcze-

nie ojcom wskazówek na temat tego, w jaki inny sposób można zmieniać niewłaściwe zachowanie dziecka poza stosowaniem kar fizycznych i agresji psychologicznej, będzie korzystne z punktu widzenia ich wiedzy i poczucia kompetencji. Nadal stać będą jednak przed dylematem, czy wypada im tę wiedzę wykorzystać w relacji ojciec–dziecko.

W odniesieniu do problematyki gotowości do agresji interpersonalnej sformułowano dwie hipotezy. W hipotezie 4, która miała charakter niekierunkowy, założono, że kraj pochodzenia osób badanych będzie istotnym źródłem zmienności w zakresie natężenia gotowości do agresji. Wyniki badań potwierdziły tę hipotezę w odniesieniu do dwóch z trzech uwzględnionych wzorców gotowości. Młodzi dorośli, reprezentujący USA, charakteryzowali się niższą gotowością emocjonalno-impulsywną i nawykowo-poznawczą w porównaniu do rówieśników z Polski i Hiszpanii. Nie odnotowano natomiast żadnych różnic między młodymi dorosłymi, reprezentującymi trzy kraje odnośnie do natężenia gotowości osobowościowo-immanentnej. Ponadto uzyskano efekt interakcji płci osób badanych z krajem pochodzenia dla natężenia gotowości nawykowo-poznawczej. Efekt ten w pełni potwierdził przewidywania sformułowane na podstawie badań nad tzw. kulturami honoru, wedle których mężczyźni z pewnych kręgów kulturowych są wysoko zmotywowani do podjęcia zachowania agresywnego w odpowiedzi na zniewagę (Cohen i in., 1996). I choć przedmiotem badań nie były odwetowe zachowania agresywne, to uznano, że gotowość nawykowo-poznawcza jest takim mechanizmem sterującym agresją, który charakteryzuje podobieństwo do procesów intrapsychicznych, wywołujących potrzebę podjęcia wrogiego działania motywowanego odwetem. Zgodnie z przewidywaniami, mężczyźni z Polski i Hiszpanii, reprezentujący „kultury honoru”, wykazali większe natężenie gotowości nawykowo-poznawczej w porównaniu do mężczyzn z USA, pochodzących z północnego stanu Michigan.

Poza wspomnianym już efektem interakcji płci osób badanych z krajem pochodzenia dla natężenia gotowości do agresji, uzyskano również interesujące różnice międzypłciowe w zakresie trzech wzorców gotowości do agresji, o wiele silniejsze niż opisane już różnice, wynikające z kraju pochodzenia badanych. Kierunek różnic międzypłciowych odpowiadał w pełni przewidywaniom, sformułowanim w hipotezie 5. Kobiety

w badanej próbie charakteryzowały się wyższą gotowością emocjonalno-impulsywną, podczas gdy mężczyźni wykazali większe skłonności do podejmowania zachowania agresywnego, sterowanego gotowością nawykowo-poznawczą i osobowościowo-immanentną. Uzyskane wyniki w sposób interesujący wpisują się w debatę na temat różnic międzypłciowych w agresji i stoją w sprzeczności z wiedzą potoczną, która zawiera się w stwierdzeniu, że mężczyźni są bezwarunkowo bardziej agresywni niż kobiety. Wyniki badań empirycznych (por. Lagerspetz, Björkqvist, Peltonen, 1988; Österman i in., 1998) wiedzę tę znacząco modyfikują, pokazując, że różnice międzypłciowe w agresji dotyczą poszczególnych jej form, z mężczyznami, którzy są bardziej agresywni fizycznie i kobietami, dominującymi w zakresie agresji pośredniej i relacyjnej. Wyniki badań własnych idą o krok dalej, wskazując na różnice międzypłciowe już w zakresie samych mechanizmów intrapsychicznych, które są przecież antecedentne w stosunku do manifestacji zachowania agresywnego. Patrząc na te mechanizmy z perspektywy reguł, jakie rządzą socjalizacją stypizowaną płciowo, można powiedzieć, że uzyskane różnice międzypłciowe w zakresie gotowości do agresji interpersonalnej jawią się jako bardzo klarowne i spójne z kulturowym stereotypem kobiecości i męskości, utrwalanym w toku socjalizacji do ról płciowych. Kobiety postrzegane są jako osoby bardziej emocjonalne, a dodatkowo w toku socjalizacji rodzice poświęcają więcej czasu na rozmowę z nimi o emocjach, używają więcej słów oznaczających stany emocjonalne oraz dają córkom większe przyzwolenie na swobodną ekspresję uczuć (Brody, 2000; Kuebli, Butler, Fivush, 1995; Schaffer, 2011). Ponadto kobiety internalizują ekspresyjną reprezentację agresji, która znakomicie koresponduje z gotowością emocjonalno-impulsywną. Mężczyźni z kolei zachęceni są od najmłodszych lat do manifestacji zachowań przywódczych i asertywnych (Maccoby, 2000), mają większe przyzwolenie rodziców na zachowania agresywne niż córki (Martin, Ross, 2005), a w okresie dorosłości przejawiają instrumentalną reprezentację agresji, która stanowi dobre uzasadnienie dla zachowania agresywnego, jeśli jest ono sterowane gotowością nawykowo-poznawczą czy gotowością osobowościowo-immanentną.

Ostatni, najistotniejszy aspekt przeprowadzonych badań dotyczył tego, czy doświadczane w dzieciństwie reaktywne metody wychowawcze

mają znaczenie dla natężenia gotowości do agresji interpersonalnej osób w okresie wschodzącej dorosłości. W tym obszarze tematycznym sformułowano kolejne cztery hipotezy kierunkowe. W hipotezie 6 założono, że spośród imperatywnych metod wychowawczych, kary fizyczne i agresja psychologiczna matki i ojca będą pozostawać w dodatnim związku z gotowością do agresji, podczas gdy metody indukcyjne będą ujemnie korelować ze skłonnościami agresywnymi młodych dorosłych. Funkcji metod punitywnych nie określono, ze względu na ich niejednoznaczny charakter, przejawiający się w stosunkowo łagodnych karach i ograniczeniach, opartych jednak o stosowanie przymusu. Z analiz korelacyjnych wynika, że zgodnie z przewidywaniami doświadczanie kar fizycznych i agresji psychologicznej w dzieciństwie korelowało dodatnio z trzema wzorcami gotowości do agresji u młodych dorosłych, choć umiarkowana wartość tej korelacji zaskakuje. Jeśli jednak zdystansujemy się od oceny wielkości korelacji w kategoriach liczbowych i uzmysłowimy sobie to, że mówimy o związku między aktualnymi własnościami człowieka dorosłego z jego doświadczeniami z okresu średniego dzieciństwa, to uzyskane wyniki można ocenić w nieco inny sposób. Związek ten, nawet o umiarkowanej sile, pokazuje, jak ważna jest jakość wczesnych doświadczeń socjalizacyjnych, skoro nadal korelują one z własnościami człowieka, który przeszedł przez okres intensywnych zmian w okresie adolescencji i wkroczył w okres wschodzącej dorosłości. Przeświadczenie o „pozostawieniu za sobą” przykrych doświadczeń z dzieciństwa, wypartych przez doświadczenia z kolejnych okresów rozwojowych nie ma zatem umocowania w faktach empirycznych. Brak związku między doświadczaniem w dzieciństwie metod indukcyjnych a gotowością do agresji interpersonalnej jest kolejnym wynikiem przeprowadzonych badań, który wymaga odrębnego komentarza i refleksji. Można zatem mówić o pewnej niepokojącej z punktu widzenia pedagogiki i psychologii dysharmonii, polegającej na tym, że doświadczenia negatywne w postaci karania fizycznego czy agresji psychologicznej dodatnio korelują z gotowością do agresji, ale doświadczenia pozytywne, takie jak wyjaśnianie zasad zachowania, wcale nie korelują ze skłonnościami agresywnymi ujemnie.

Weryfikacja kolejnych hipotez badawczych wymagała przeprowadzenia analizy regresji, która usuwa ograniczenia wnioskowania, jakie niesie

za sobą analiza korelacji, gdyż pozwala określić, czy i w jakim stopniu doświadczenie danej metody wychowawczej wyjaśnia wariację w zakresie danego wzorca gotowości do agresji. W hipotezie 7 przyjęto, że różne rodzaje metod imperatywnych będą miały znaczenie dla predykcji poszczególnych wzorców gotowości do agresji, w hipotezie 8 zaś oczekiwano podobieństwa ostatecznych modeli regresji, wyjaśniających trzy wzorce gotowości do agresji w trzech próbach narodowych. Wyniki badań nie potwierdziły sformułowanych hipotez, wskazując na duże zróżnicowanie modeli regresji w zależności od kraju pochodzenia. Istnieje jednak jeden aspekt ponadnarodowy, który nie tylko pojawia się w modelach regresji we wszystkich trzech próbach narodowych, lecz także pełni zawsze tę samą wyrazistą funkcję pozytywnego predyktora gotowości do agresji emocjonalno-impulsywnej, nawykowo-poznawczej oraz osobowościowo-immanentnej. Jest to doświadczenie w dzieciństwie agresji psychologicznej. W świetle prowadzonych kampanii społecznych, ukierunkowanych przede wszystkim na wyeliminowanie klapsa z repertuaru zachowań dyscyplinujących stosowanych przez rodzica, wynik ten należy eksponować. Agresja psychologiczna jest mniej widoczną formą dyscyplinowania dziecka niż karanie fizyczne i może być stosowana przez rodziców praktycznie bez ograniczeń, związanych z wiekiem dziecka, jako substytut społecznie piętnowanego klapsa.

Innym interesującym wynikiem, ważnym z punktu widzenia praktyki wychowawczej są konsekwencje doświadczenia w dzieciństwie metod punitywanych. Pisząc o metodach punitywanych, akcentowano ich niejednoznaczny charakter, utrudniający sformułowanie hipotez kierunkowych, zwłaszcza ze względu na skromne – jak dotychczas – ustalenia, wynikające z uprzednich badań (por. Dominiak-Kochanek i in., 2016). Wyniki badań niejednoznaczność tę jeszcze bardziej pogłębiają, gdyż w USA metody punitywne matek są negatywnym predyktorem gotowości emocjonalno-impulsywnej, w Hiszpanii zaś te same metody, stosowane przez ojców, stają się pozytywnym predyktorem gotowości nawykowo-poznawczej i osobowościowo-immanentnej. Choć nie można wykluczyć, że pewne niekontrolowane w badaniu uwarunkowania kulturowe mogą odpowiadać za tak rozbieżne skutki doświadczenia metod punitywanych, to racjonalne, a już na pewno bardziej użyteczne z punktu widzenia praktyki wychowawczej, jest podjęcie refleksji nad sposobem,

w jaki z metod tych się korzysta. Ich niejednoznaczny charakter sprawia, że dodatkowe aspekty zachowania rodziców mogą warunkować postrzeganie przez dziecko przyczyn i zasadności wprowadzanych ograniczeń i restrykcji. Do czynników tych należeć może: konsekwencja rodziców w egzekwowaniu danej zasady zachowania, spójność matki i ojca w zakresie posługiwania się w wychowaniu metodami punitywnymi, jakość więzi emocjonalnej w diadach matka–dziecko, ojciec–dziecko. Wreszcie to, czy w wychowaniu z metod punitywnych rodzice korzystają wówczas, gdy zawiodą metody indukcyjne, czy też stanowią one po prostu łagodniejszą wersję metod imperatywnych. W mniej sprzyjających okolicznościach, czyli wówczas gdy kary wynikające z posłużenia się przez rodziców metodami punitywnymi są ledwie uzupełnieniem kar fizycznych czy agresji psychologicznej, bądź stosowane są przez rodziców chaotycznie, dziecko może postrzegać przyczynę ich użycia jako efekt chwilowej ekspresji negatywnego nastroju opiekuna i nie wiązać z własnym, negatywnym zachowaniem. Tylko konsekwentne posługiwanie się przez rodziców metodami punitywnymi, w okolicznościach przekroczenia przez dziecko wcześniej omówionej z nim zasady zachowania, stwarza szansę, aby dziecko postrzegало karę jako niemal naturalne następstwo własnego zachowania, które trzeba zmienić.

Podobne refleksje nasuwa wynik w próbie hiszpańskiej wskazujący na to, że metody indukcyjne są pozytywnym predyktorem gotowości emocjonalno-impulsywnej. W tym przypadku mamy do czynienia z efektem odwrotnym w stosunku do zakładanej intencji rodzica, posługującego się metodami indukcyjnymi. Zjawisko to określa się w psychologii mianem efektu bumerangowego. Na podstawie wiedzy z zakresu uwarunkowań, odpowiadających za pojawienie się efektu bumerangowego można upatrywać przyczyn tego zjawiska przede wszystkim w osobie nadawcy, który w sposób niewłaściwy formułuje przekaz ukierunkowany na postawę odbiorcy. Zatem w kontekście wychowawczym nadawcą jest rodzic, niewłaściwie posługujący się metodami indukcyjnymi, co w efekcie wzmaga w odbiorcy – dziecku – gotowość emocjonalno-reaktywną. Jakie błędy może popełnić rodzic, formując komunikat perswazyjny, demonstrując zachowanie właściwe, czy też zachęcając do niego dziecko? Poza całą gamą indywidualnych przyczyn, związanych przykładowo ze słabą jakością re-

lacji rodzic–dziecko, czy też niską wiarygodnością rodzica, wynikającą z częstego przekraczania przez niego podobnych norm, dwie okoliczności warte są szczególnej refleksji. Pierwsza dotyczy tego, czy rodzic wykorzystujący metody indukcyjne reaktywnie, uzupełnia je również o właściwe komunikaty proaktywne. Posługiwanie się metodami indukcyjnymi w sposób proaktywny oznacza, że rodzic wyjaśnia zasady zachowania przed przekroczeniem, a nie wyłącznie po przekroczeniu przez dziecko określonej normy. Jeśli korzystanie z metod indukcyjnych w sposób reaktywny nie jest wsparte komunikatami proaktywnymi, to zmniejsza się niemal automatycznie zakres, w jakim dziecko jest w stanie trafnie przewidzieć reakcję rodzica. W konsekwencji może to wzbudzać negatywne stany emocjonalne dziecka, w tym złość, która stanowi ważny aspekt gotowości emocjonalno-reaktywnej. Druga przyczyna, która może obniżać skuteczność reaktywnych metod indukcyjnych, tkwi w jakości komunikatu, formułowanego przez rodzica. Kluczowe znaczenie ma w tym przypadku to, czy sposób wyjaśniania, czy też prezentowania zasad zachowania, odpowiada aktualnemu poziomowi rozwoju myślenia moralnego dziecka bądź przekracza go o maksymalnie jedno stadium (Włodarski, Hankała, 2004). Jest to warunek konieczny, aby dziecko zrozumiało oczekiwania rodzica i powody, dla których zostały one sformułowane. To z kolei umożliwi dziecku utworzenie poznawczej reprezentacji komunikatu, a następnie włączenie jej w sposób trwały w struktury wiedzy o regułach rządzących zachowaniami, czy nawet szerszej relacjami społecznymi (Kornarzewski, 1982). Jeśli natomiast dziecko nie jest w stanie przetworzyć przekazu rodzica w sposób systematyczny, czy to ze względu na problemy z rozumieniem użytych przez rodzica pojęć, czy też wskutek trudności z integracją treści aktualnego komunikatu z uprzednio utworzonymi reprezentacjami poznawczymi (tamże), to rośnie szansa, że zostanie on po prostu zignorowany. Drugą możliwością jest heurystyczne przetworzenie przez dziecko niezrozumiałego komunikatu, choć taki sposób podejścia do wyjaśnień rodzica może prowadzić do utworzenia postawy nietrwałej, mało odpornej na argumentację o przeciwnej treści. Poruszone aspekty, związane ze stosowaniem metod indukcyjnych w codziennej praktyce wychowawczej pokazują, że skuteczność tych metod może być warunkowa. To z kolei jest silną przesłanką do innego diagnozowania metod induk-

cyjnych niż zastosowany w badaniu pomiar retrospektywny. Sposobem optymalnym ze względu na sugerowane znaczenie, jakie dla skuteczności metod indukcyjnych może mieć jakość dostarczanych dziecku wyjaśnień, będzie obserwacja interakcji rodzic–dziecko w codziennych sytuacjach bądź w toku dyskusji z dzieckiem nad uprzednio przygotowanymi scenariuszami, zawierającymi dylematy moralne.

Ostatnia testowana hipoteza dotyczyła tego, czy wkład metod wychowawczych matek, czy też ojców będzie miał kluczowe znaczenie dla nabywania gotowości do agresji młodych dorosłych. W hipotezie 9 założono, że ze względu na sposobność do wypracowania przez matki bliższych relacji emocjonalnych z dzieckiem, imperatywne metody wychowawcze stosowane przez nie będą w mniejszym stopniu warunkowały gotowość do agresji dziecka niż imperatywne metody wychowawcze ojców. Modele regresji wyjaśniające trzy wzorce gotowości do agresji w trzech próbach narodowych nie potwierdzają tej hipotezy. Wyłania się z nich jednak inna prawidłowość. Polega ona na tym, że imperatywne metody wychowawcze matek mają wkład w gotowość emocjonalno-impulsywną, która jest bardziej własnością kobiet niż mężczyzn, podczas gdy w przypadku gotowości nawykowo-poznawczej i osobowościowo-immanentnej wzrasta znaczenie imperatywnych metod wychowawczych ojców. Trzeba dodać, że oba rodzaje gotowości są z kolei bardziej atrybutem męskim niż kobiecym. Mamy zatem do czynienia z wyrazistymi znamionami procesu modelowania przez ojców i matki tych wzorców gotowości do agresji dziecka, które są charakterystyczne dla płci biologicznej modelu.

Znaczenie płci biologicznej w predykcji gotowości do agresji interpersonalnej jest kolejnym aspektem, który wymaga refleksji w ramach podsumowania pierwszej części badania 1. Płeć biologiczna osób badanych pojawia się jako predyktor gotowości do agresji we wszystkich modelach regresji, jednak jej znaczenie w poszczególnych próbach narodowych jest inne. Płeć biologiczna ma najsilniejszy wkład w gotowość do agresji badanych w Polsce. W modelu wyjaśniającym natężenie gotowości nawykowo-poznawczej w próbie polskiej, płeć biologiczna okazała się nawet jedynym, istotnym statystycznie predyktorem. Drugim po Polsce krajem, w którym płeć biologiczna badanych pełni znaczącą rolę w modelach wyjaśniających gotowość do agresji, są Stany Zjednoczone. Ma ona znaczenie

pierwszoplanowe w modelach wyjaśniających gotowość nawykowo-poznawczą i osobowościowo-immanentną. Natomiast w próbie hiszpańskiej płęć biologiczna badanych pojawia się we wszystkich trzech modelach wyjaśniających trzy rodzaje gotowości do agresji, w żadnym jednak nie stanowi kluczowego czynnika, gdyż najważniejszy wkład w skłonności agresywne badanych mają ich doświadczenia wychowawcze. Taka rola płci biologicznej w modelach regresji wyjaśniających gotowość do agresji współgra harmonijnie z teoriami eksponującymi zarówno biologiczne, jak i społeczne źródła agresji interpersonalnej. Z jednej bowiem strony na podstawie uzyskanych wyników nie można zakwestionować znaczenia płci biologicznej w wyjaśnianiu skłonności agresywnych człowieka, bez względu na kraj pochodzenia osoby badanej. Z drugiej zaś stwierdzono różnice w zakresie możliwości przewidywania na podstawie płci biologicznej natężenia gotowości do agresji w poszczególnych krajach. Oznacza to, że pewne czynniki kulturowe czy społeczne warunkują natężenie skłonności agresywnych kobiet i mężczyzn, reprezentujących określone grupy narodowe. Z przeprowadzonych badań wynika, że uwarunkowania te dają o sobie znać w stopniu największym w Polsce i USA, w Hiszpanii zaś znaczenie pierwszoplanowe dla gotowości do agresji mają jednak czynniki związane z doświadczanymi metodami wychowawczymi.

Zakres, w jakim udało się wyjaśnić wariację poszczególnych wzorców gotowości do agresji, wymaga odrębnego komentarza. Procent ten mieści się w przedziale od 9% w przypadku gotowości emocjonalno-impulsywnej do 29% w przypadku gotowości osobowościowo-immanentnej, choć ten ostatni wskaźnik jest unikalnym wynikiem próby hiszpańskiej. Czy ostateczne modele regresji są interesujące z punktu widzenia możliwości przewidywania na ich podstawie skłonności agresywnych młodych dorosłych? Odpowiedź na to pytanie zależy od tego, czy zaprezentowane modele zostaną ocenione w wymiarze matematycznym, czy też psychologiczno-pedagogicznym. W wymiarze matematycznym uzyskane wyniki wydają się mało atrakcyjne, gdyż na ich podstawie udaje się wyjaśnić niewielki procent wariacji zmiennych zależnych, a dodatkowo niebagatelny wkład w predykcję trzech wzorców gotowości do agresji miała płęć osób badanych. Z punktu widzenia wymiaru psychologiczno-pedagogicznego poziom dopasowania poszczególnych modeli regresji wzbudza zaintereso-

wanie. Mamy bowiem do czynienia z testowaniem bardzo odległych efektów, związanych z doświadczaniem w dzieciństwie określonych metod wychowawczych dla sposobu, w jaki osoba funkcjonuje w roli dorosłego. Badani we wszystkich próbach narodowych byli w wieku, który świadczy o tym, że mają oni za sobą okres intensywnych zmian rozwojowych w adolescencji, przeszli przez trudny proces zmiany statusów tożsamości osobistej w wielu obszarach życia, a pomimo tego określone doświadczenia z okresu wczesnego dzieciństwa nadal w pewnym stopniu określają ich sposób funkcjonowania w relacjach społecznych. Biorąc pod uwagę wielość i wagę doświadczeń i zmian, jakie nastąpiły w ich życiu na przestrzeni od wczesnego dzieciństwa do okresu wschodzącej dorosłości, można konkludować, że uzyskany procent wyjaśnianej wariacji w zakresie ich gotowości do agresji interpersonalnej wspiera tezę o znaczeniu socjalizacji pierwotnej dla dalszej trajektorii rozwojowej. Wniosek ten w stopniu relatywnie najmniejszym odnosi się do próby polskiej. Trzeba podkreślić, że gdyby wyłączyć z modeli płęć biologiczną badanych, to poziom wyjaśnianej wariacji w zakresie gotowości emocjonalno-impulsywnej i osobowościowo-immanentnej znacząco obniżyłby się, w przypadku gotowości nawykowo-poznawczej zaś cały model stałby się w próbie polskiej nieistotny statystycznie. Na tej podstawie trudno jest jednak bagatelizować znaczenie doświadczeń wychowawczych, wszak pełnią one swoją rolę w wyjaśnianiu gotowości do agresji w próbie amerykańskiej i hiszpańskiej. Brak jakichkolwiek, negatywnych efektów karania fizycznego w próbie polskiej, którego wskaźnikiem była przecież najsurowsza kara, polegająca na biciu dziecka pasem, stał się ważną przesłanką do dalszych poszukiwań, kontynuowanych w drugiej części badania 1.

4. Prezentacja wyników drugiej części badania 1

4.1. Cel, problemy i hipotezy badawcze drugiej części badania 1

Próba ustalenia, w jaki sposób dochodzi do rozwoju zachowań agresywnych u osób z doświadczeniem imperatywnych metod wychowawczych jest w istocie pytaniem o mechanizm zmiany psychologicznej (Kona-rzewski, 1982), odpowiadającej za nabywanie przez człowieka skłonności agresywnych. Tak sformułowane pytanie wymaga w sensie statystycznym zbudowania modelu ścieżkowego ze zmienną pośredniczącą, która może odpowiadać za zmianę behawioralną prowadzącą do wysokiego natężenia agresji interpersonalnej.

Fundamenty teoretyczne, uzasadniające budowanie modelu ze zmienną pośredniczącą, wyznaczają cztery ścieżki formowania się skłonności agresywnych u osób karanych fizycznie, opisane w części teoretycznej monografii. Są to ścieżki opierające się na procesach emocjonalnych, poznawczych, modelowaniu oraz rozwoju moralnym dziecka, który przebiega wolniej, jeśli rodzic stosuje imperatywne metody wychowawcze, zwłaszcza karanie fizyczne. Przedmiotem zainteresowania w drugiej części badania 1 jest to, czy własność osoby określana mianem indywidualnej podatności na sytuacje prowokacji i frustracji (podatność sytuacyjna) jest mediatorem relacji między imperatywnymi metodami wychowawczymi, doświadczanymi w dzieciństwie, a natężeniem agresji fizycznej i werbalnej, przejawianej w życiu dorosłym. Badanie to wpisuje się zatem w podejście, które eksponuje rolę deficytów w zakresie regulacji emocjonalnej

u osób z doświadczeniem surowej dyscypliny w dzieciństwie. Własność człowieka, pełniąca w testowanych modelach funkcję zmiennej pośredniczącej jest silnie powiązana ze sposobem, w jaki ludzie przeżywają określone sytuacje społeczne, w tym przypadku sytuację prowokacji i frustracji. Określa ona natężenie, w jakim dana osoba odczuwa negatywne pobudzenie emocjonalne, którego katalizatorem są bodźce frustracyjne lub prowokacja ze strony innych ludzi (Lawrence, 2006). Dobór podatności sytuacyjnej jako zmiennej pośredniczącej wynikał z następujących przesłanek. Po pierwsze, poszukiwano własności indywidualnej, nabywanej w toku ontogenezy, która odpowiada za regulację zachowań agresywnych. Rola bodźców frustracyjnych oraz prowokacji, określanej mianem najsilniejszego „wyzwalacza” reakcji agresywnej jest w obszarze psychologii agresji bezsporna (por. Baron, Bell, 1975; Berkowitz, 1981; Vasquez i in., 2013). Drugą przyczyną, dla której zainteresowano się indywidualną podatnością człowieka na sytuacje prowokacji i frustracji, wprowadzając ją do modelu jako czynnik pośredniczący, jest to, że łączy ona w sobie dwa odrębne podejścia badawcze nad czynnikami odpowiadającymi za regulację zachowań agresywnych. Pierwszym jest podejście personologiczne (Caprara, Barbaranelli, Comrey, 1992). Akcentuje ono znaczenie indywidualnych dyspozycji, takich jak skłonność do ruminacji, labilność emocjonalna czy drażliwość w regulacji czynności agresywnych. Drugie podejście znajduje swój wyraz w badaniach eksperymentalnych nad czynnikami sytuacyjnymi, które mogą stymulować człowieka do podjęcia zachowania agresywnego. W tym obszarze badawczym nad agresją przedmiotem zainteresowania są frustracja (Berkowitz, 1981), prowokacja (Archer, Benson, 2008; Baldwin, Randolph, 1982) czy też odrzucenie społeczne (Twenge i in., 2001). Podatność na sytuacje frustracji i prowokacji jest z jednej strony indywidualną dyspozycją, z drugiej zaś jej funkcje regulacyjne względem zachowania i procesów emocjonalnych aktywizują się w ściśle określonym kontekście sytuacyjnym.

Trzecią przyczyną, dla której podjęto badania nad indywidualną podatnością na sytuacje prowokacji i frustracji, jest rodzaj sytuacji społecznych, w których własność ta wpływa na zachowanie człowieka. Z jednej bowiem strony prowokacja oraz frustracja są niekwestionowanymi „wyzwalaczami” czynności agresywnych, z drugiej zaś wczesne doświadcze-

nia socjalizacyjne mogą mieć ważny wkład w regulację reakcji na bodźce frustracyjne czy prowokację ze strony innych. Spośród doświadczeń tych, znaczenie szczególnie istotne należy przypisać karaniu fizycznemu oraz agresji psychologicznej. Użycie przez rodzica karania fizycznego następuje zwykle w okoliczności podjęcia przez dziecko działania, które z jego punktu widzenia jest atrakcyjne, z punktu widzenia rodziców zaś zagrażające mu bądź z pewnych względów niedopuszczalne. Karę, której celem jest zablokowanie działania dziecka ukierunkowanego na pożądaną cel, można zatem traktować jak bodziec frustracyjny. Regularne odtwarzanie scenariusza, polegającego na stosowaniu kary fizycznej w celu zablokowania niepożądanego zachowania, naraża dziecko na częste doznawanie frustracji i może skutkować wzrostem wrażliwości percepcyjnej na bodźce zwiastujące pojawienie się tego stanu. Z kolei posługiwanie się przez rodzica agresją psychologiczną, która polega między innymi na używaniu dezawuuujących etykiet wobec dziecka, czy otwartym ignorowaniu go, jest w istocie paralełą prowokacji, jaką każdy człowiek przynajmniej raz doświadczył w życiu dorosłym. W testowanym modelu ścieżkowym indywidualna podatność na sytuacje prowokacji i frustracji została wprowadzona jako zmienna ukryta z dwoma zmiennymi wskaźnikowymi: podatnością na sytuację frustracji oraz podatnością na sytuację prowokacji.

Zmiennymi endogenicznymi były dwa rodzaje zachowań agresywnych, mierzonych *Kwestionariuszem Agresji Bussa-Perry'ego*. Są to agresja fizyczna oraz agresja werbalna. Różnica między gotowością do agresji interpersonalnej, diagnozowaną w pierwszej części badania I, a natężeniem agresji interpersonalnej w drugiej części badania I, zawiera się w dwóch następujących aspektach. Po pierwsze, gotowość do agresji jest konstruktem określającym mechanizmy intrapsychiczne, sterujące czynnością agresywną, badając zaś agresję interpersonalną w ujęciu Bussa i Perry'ego skoncentrowano się na natężeniu różnych form zachowania agresywnego, przejawianego przez jednostkę w codziennych interakcjach społecznych. Nawiązując do części teoretycznej książki, w drugiej części badań zrezygnowano z paradygmatu badań, który koncentruje się na różnych własnościach i mechanizmach, sterujących czynnościami agresywnymi na rzecz paradygmatu badań nad agresją, ujmowaną w kategoriach różnych form zachowania agresywnego. Po drugie, gotowość do agresji ilustruje

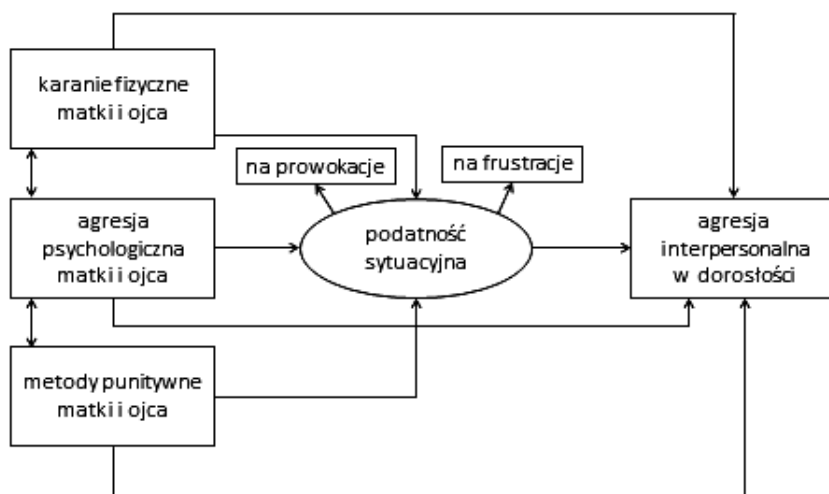
pewien potencjał człowieka do podjęcia reakcji agresywnej, wywołanej przez pobudzenie emocjonalne (gotowość emocjonalno-impulsywna), schemat poznawczy (gotowość nawykowo-poznawcza) bądź specyficzne potrzeby JA (gotowość osobowościowo-immanentna). Mierząc natężenie agresji interpersonalnej, możemy wnioskować o częstości podejmowania przez osobę rzeczywistych zachowań agresywnych w życiu codziennym.

Druga część badania 1 stanowi próbę uzupełnienia dotychczasowych konkluzji na temat roli reaktywnych metod wychowawczych w formowaniu się skłonności agresywnych, które przeniesiono na poziom rozważań o socjalizacyjnych uwarunkowaniach agresji fizycznej i werbalnej. Przedmiotem zainteresowania są nadal metody wychowawcze, traktowane jako potencjalne predyktory obu form zachowania agresywnego. Zrezygnowano jednak z dalszego dociekania, czy i jaką funkcję w wyjaśnianiu agresji fizycznej i werbalnej młodych dorosłych mogą mieć metody indukcyjne. Z analizy uzyskanych wyników w pierwszej części badania 1 dość jasno wynikało, że retrospektywny sposób ich pomiaru nie jest metodą odpowiednią. Właściwszym sposobem diagnozy wydaje się obserwacja częstości reaktywnych i proaktywnych zachowań rodzica, wskazujących na zastosowanie metody indukcyjnej, wraz z kontrolą poziomu dopasowania treści komunikatów indukcyjnych do aktualnych możliwości poznawczych dziecka. Tak zmierzona częstość doświadczania przez dziecko metod indukcyjnych stwarza przesłanki do repliki wyników, otrzymanych przez Hoffmana (1970, za: Shaffer, Brody, 1981), jak również jest warunkiem koniecznym, umożliwiającym względnie jednoznaczne określenie związku między metodami indukcyjnymi a agresją dziecka.

Zmiennymi egzogenicznymi w testowanym modelu ścieżkowym będą metody imperatywne, doświadczane w dzieciństwie przez badanego i polegające na używaniu przez rodziców karanie fizycznego, agresji psychologicznej oraz metod punitywnych w postaci ograniczeń przywilejów i restrykcji. Funkcję zmiennych endogenicznych pełnić będzie agresja fizyczna i werbalna. Uwzględnione formy zachowań agresywnych wykraczają poza nawias zachowań normatywnych, ale poziom aprobaty społecznej dla obu kategorii zachowań agresywnych jest różny – większy dla agresji werbalnej i zdecydowanie mniejszy dla agresji fizycznej (Dominiak-Kochanek i in., 2016). W kontekście agresji werbalnej przedmiotem sporu bywa nawet to,

czy dane zachowanie istotnie niesie za sobą wyraziste znamiona agresji, czy jest po prostu wyrazem asertywnej postawy człowieka. W pierwszym przypadku moralna ocena tego zachowania jest negatywna, w drugim – to samo zachowanie może być postrzegane w kategoriach pozytywnych. Zważywszy na znaczące różnice, wynikające ze społecznej aprobaty agresji werbalnej i fizycznej, można przypuszczać, że częstość, z jaką rodzice reagują na agresję fizyczną i werbalną dziecka przy użyciu imperatywnych metod wychowawczych będzie inna. W konsekwencji należałoby oczekiwać również różnic w zakresie możliwości wyjaśnienia agresji fizycznej i agresji werbalnej podejmowanej przez dorosłego człowieka w związku z doświadczanymi w dzieciństwie metodami wychowawczymi. Model teoretyczny, który był punktem wyjścia do dalszych analiz statystycznych, wykonanych za pomocą modelowania równań strukturalnych, przedstawiono na rysunku 3.

Celem przeprowadzonych badań było określenie tego, czy i które metody wychowawcze, zaklasyfikowane do wspólnej kategorii metod



Rysunek 3. Ścieżkowy model zależności między doświadczaniem w dzieciństwie imperatywnych metod wychowawczych a agresją interpersonalną w dorosłości

Źródło: opracowanie własne.

imperatywnych, mają swój wkład w natężenie agresji fizycznej i agresji werbalnej badanych w życiu dorosłym. Model ścieżkowy obejmuje dwa rodzaje efektów. Są to efekty pośrednie, z podatnością sytuacyjną jako mediatorem relacji między poszczególnymi rodzajami metod imperatywnych a agresją interpersonalną. Drugim rodzajem efektów są efekty bezpośrednie. Testowanie efektów bezpośrednich polega na sprawdzeniu, czy i w jakim stopniu metody punitywne, karanie fizyczne oraz agresja psychologiczna, mają swój wkład w wyjaśnianie wariacji w zakresie agresji fizycznej i werbalnej. Stwarza to możliwość oszacowania i porównania siły efektów bezpośrednich w stosunku do efektów pośrednich oraz jest kontynuacją pierwszej części badania 1, poszerzoną o inny paradygmat badań nad agresją. Określając znaczenie doświadczeń socjalizacyjnych, ograniczonych w drugiej części badań do imperatywnych metod wychowawczych, ponownie uwzględniono to, czy dla rozwoju wzorców agresywnego zachowanie dziecka ważne jest, który z rodziców i jak często korzystał z metod punitywnych, karania fizycznego i agresji psychologicznej.

Podsumowując, w drugiej części badania 1, w której analizie statystycznej przeprowadzono wyłącznie na próbie polskiej, skoncentrowano się na poszukiwaniu odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Czy indywidualna podatność na sytuacje frustracji i prowokacji jest mediatorem relacji między doświadczanymi w dzieciństwie, imperatywnymi metodami wychowawczymi a agresją interpersonalną w życiu dorosłym?
2. Czy istnieją różnice w zakresie możliwości wyjaśnienia agresji fizycznej i agresji werbalnej, przejawianej w życiu dorosłym, w odniesieniu do częstości doświadczania w dzieciństwie imperatywach metod wychowawczych?
3. Jakie znaczenie dla nabywania wzorców zachowania agresywnego w formie agresji werbalnej i fizycznej mają imperatywne metody wychowawcze, stosowane przez matkę i przez ojca?

Hipoteza 1. Indywidualna podatność na sytuacje frustracji i prowokacji będzie mediatorem relacji między imperatywnymi metodami wychowawczymi, doświadczanymi w dzieciństwie, a natężeniem agresji interpersonalnej, podejmowanej w życiu dorosłym.

Z dotychczasowych badań wynika, że u dziecka karanego fizycznie występują deficyty w zakresie regulacji emocjonalnej, co w konsekwencji zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia przez niego zachowania agresywnego, sterowanego pobudzeniem emocjonalnym (Chang i in., 2003). Postawiona hipoteza wpisuje się zatem w emocjonalną ścieżkę rozwoju agresywnych wzorców zachowań u dzieci, które doznają w dzieciństwie kar fizycznych. W badaniach przyjęto również, że podobne konsekwencje rozwojowe przyniesie doświadczanie metod punitywnych i agresji psychologicznej. Ograniczanie atrakcyjnych dla dziecka aktywności oraz używanie dezawuujących etykiet względem wyłaniającego się JA dziecka sprzyja przeżywaniu negatywnych stanów emocjonalnych, odpowiadających definicyjnie frustracji i prowokacji, co może zwiększyć indywidualną podatność na te sytuacje w życiu dorosłym. Założono również, że wysoka podatność na sytuacje prowokacji i frustracji predestynuje do większego natężenia przejawianej agresji interpersonalnej, gdyż to właśnie frustracja i prowokacja są warunkowymi, lecz bardzo silnymi, czynnikami motywującymi człowieka do zachowania agresywnego (por. Baron, Bell, 1975; Berkowitz, 1981; Vasquez i in., 2013). Taki sposób myślenia o czynnikach sterujących zachowaniami agresywnymi wpisuje się w bogaty nurt badań, eksponujących funkcję podatności emocjonalnej czy skłonności do irytacji dla podejmowania czynności agresywnych (Caprara, Manzi, Perugini, 1992; Caprara, Pastorelli, 1993) i koresponduje z trzecim paradygmatem badań nad agresją interpersonalną, przedstawionym w części teoretycznej monografii.

Hipoteza 2. Doświadczanie w dzieciństwie imperatywnych metod wychowawczych pozwoli w większym zakresie wyjaśnić agresję fizyczną badanych w okresie dorosłości w porównaniu do ich agresji werbalnej.

W przeciwieństwie do agresji fizycznej, która z reguły jest zachowaniem wykraczającym poza aprobowane normy kulturowe i prawne, ocena agresji werbalnej jest w o wiele większym stopniu uwarunkowana sytuacyjnie czy kulturowo (por. Frączek, 1985). Jeśli użycie agresji werbalnej poprzedzone jest werbalną prowokacją ze strony innej osoby, to takie zachowanie agresywne bywa oceniane jako przejaw asertywności, nie agresywności. W przypadku agresji fizycznej, poza podjęciem jej

w okoliczności samoobrony czy obrony drugiego człowieka, moralna ocena takiego zachowania bez względu na uwarunkowania kulturowe jest negatywna. Biorąc pod uwagę pewien poziom relatywizmu sytuacyjnego w ocenie agresji werbalnej, który nie występuje w takim nasileniu w przypadku agresji fizycznej, należy przyjąć, że rodzice będą częściej reagowali na przejawy agresji fizycznej niż agresji werbalnej dziecka, stosując kary fizyczne, agresję psychologiczną oraz metody punitywne. W konsekwencji należałoby oczekiwać, że możliwość wyjaśnienia agresji fizycznej, podejmowanej przez dorosłego człowieka w odniesieniu do doświadczanych w dzieciństwie metod wychowawczych będzie większa w porównaniu do agresji werbalnej, która jest bardziej aprobowana społecznie, a co za tym idzie słabiej zagrożona karą ze strony rodziców.

Hipoteza 3. Doświadczanie w dzieciństwie imperatywnych metod wychowawczych ze strony ojców będzie silniejszym prognostykiem natężenia agresji fizycznej i werbalnej badanych niż doświadczanie imperatywnych metod wychowawczych ze strony matek.

Przesłanek empirycznych, uzasadniających hipotezę 3 dostarczają wyniki pierwszej części badania 1. Wykazały one, że metody wychowawcze, stosowane przez ojców, są pozytywnym predyktorem tych wzorców gotowości do agresji, które są w większym stopniu atrybutem mężczyzn w porównaniu do kobiet, podczas gdy metody wychowawcze matek mają swój wkład w formowanie się skłonności agresywnych, sterowanych procesami emocjonalnymi, co jest z kolei bardziej atrybutem kobiet niż mężczyzn. Analogicznie założono, że większy wkład w wyjaśnienie agresji fizycznej i werbalnej będą miały imperatywne metody wychowawcze, stosowane przez ojców, gdyż to mężczyźni przejawiają większe natężenie bezpośrednich form zachowań agresywnych w porównaniu do kobiet, które preferują formy pośrednie, wykluczające konieczność obserwacji bólu fizycznego czy też cierpienia moralnego ofiary po podjętej czynności agresywnej (Crick, Grotpeter, 1995; Crick i in., 2006).

4.2. Pomiar zmiennych endogenicznych i egzogenicznych

Diagnozy doświadczeń, związanych ze stosowaniem przez matki i ojców imperatywnych metod wychowawczych dokonano, zbierając dane do pierwszej części badania 1, przy użyciu *Retrospektywnego inwentarza metod wychowawczych*. Polska próba wypełniała ponadto dwa dodatkowe kwestionariusze, z których jeden służył do określenia indywidualnej podatności badanych na sytuacje frustracji i prowokacji, drugi zaś do określenia natężenia własnej agresji fizycznej i werbalnej.

Do pomiaru indywidualnej podatności na sytuacje prowokacji i frustracji wykorzystano *Skalę sytuacji wyzwalających agresywne reakcje* (STAR; Lawrence, 2006; polska adaptacja – Zajenkowska i in., 2013). Skala ta składa się z dwóch podskal. Pierwsza podskala, która zawiera 12 twierdzeń, służy do pomiaru podatności na sytuacje prowokacji. Druga podskala umożliwia diagnozę podatności na sytuacje frustracji i składa się z 10 twierdzeń. Zadaniem badanych jest określenie na pięciostopniowej skali, w jakim stopniu odczuwają oni negatywne pobudzenie emocjonalne o wyraźnym zabarwieniu agresywnym, gdy znajdują się w okoliczności prowokacji (np. „Ktoś jest pijany i zachowuje się wobec mnie nieuprzejmie”) lub frustracji (np. „Jestem w tłumie i jest mi za gorąco”). Rzetelność obu podskal jest zadowalająca i wynosi dla skali mierzącej podatność na sytuacje prowokacji $\alpha = 0,85$, natomiast dla skali określającej podatność na sytuacje frustracji $\alpha = 0,86$.

Do pomiaru agresji fizycznej i werbalnej posłużył *Kwestionariusz agresji* (Buss, Perry, 1992; polska adaptacja: Kirwil, 2002). Kwestionariusz ten składa się ze skali agresji fizycznej, która zawiera dziewięć pozycji oraz skali agresji werbalnej, złożonej z pięciu twierdzeń. Przykładowe zdanie ze skali agresji fizycznej brzmi: „Groziłem komuś, kogo znam, że go uderzę”. Przykładem twierdzenia, które współtworzy skalę agresji werbalnej jest sformułowanie: „Jeżeli ktoś mnie irytuje, mogę mu powiedzieć, co o nim myślę”. Zadaniem badanego jest określenie na pięciostopniowej skali tego, w jakim stopniu dane zdanie dobrze go opisuje. Rzetelność skali agresji fizycznej wynosi $\alpha = 0,73$, skali agresji werbalnej zaś $\alpha = 0,60$.

4.3. Bezpośrednie i pośrednie znaczenie metod wychowawczych dla agresji interpersonalnej młodych dorosłych

Weryfikacja sformułowanych hipotez dla drugiej części badania 1 wymagała zastosowania modelowania równań strukturalnych, przy użyciu programu AMOS v. 23. Estymacja modelu, zaprezentowanego na rysunku 3, została wykonana za pomocą metody największej wiarygodności. Model weryfikowano pod względem stopnia dopasowania do danych na podstawie następujących wskaźników: statystyka chi-kwadrat, CMIN/df (statystyka oparta na teście chi-kwadrat), średniokwadratowy błąd aproksymacji (RMSEA) oraz porównawczy indeks dopasowania (CFI). Założono, że model jest dobrze dopasowany do danych, jeśli statystyka chi-kwadrat jest nieistotna, wskaźnik CMIN/df nie przekracza wartości 5, wskaźnik RMSEA jest mniejszy od 0,05, zaś wskaźnik CFI jest większy od 0,95 (Januszewski, 2011; Kline, 2005). Przyjęto, że jeśli model teoretyczny nie będzie spełniał kryteriów dobroci dopasowania do danych empirycznych, to z wyjściowego modelu zostaną usunięte w kolejnych krokach ścieżki nieistotne. Eliminacja ścieżek będzie przebiegała aż do uzyskania satysfakcjonujących kryteriów dopasowania modelu. Wraz z osiągnięciem akceptowalnych miar dobroci dopasowania nastąpi przerwanie procedury usuwania ścieżek, nawet jeśli w modelu pozostaną nadal ścieżki nieistotne statystycznie.

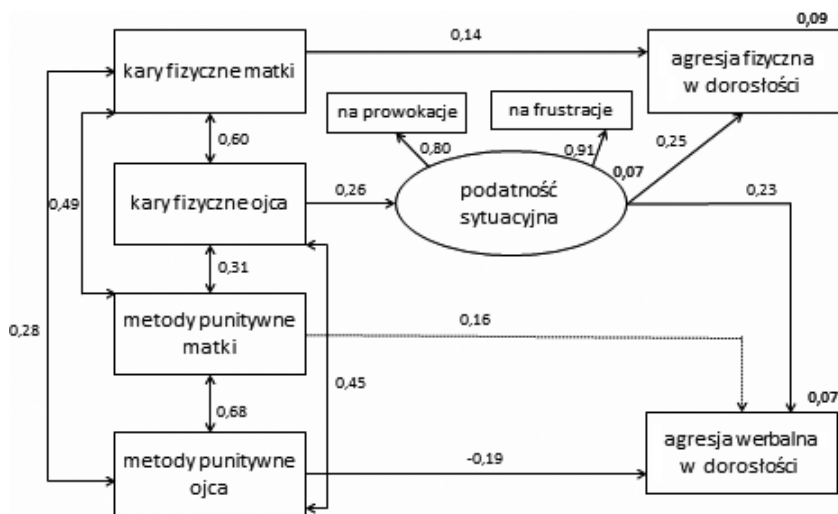
W testowanym modelu uwzględniono dwa rodzaje ścieżek przyczynowych, wyjaśniających agresję fizyczną i werbalną badanego w życiu dorosłym. Pierwszy rodzaj ścieżek obejmuje efekty bezpośrednie, jakie dla natężenia agresji badanego może mieć karanie fizyczne, agresja psychologiczna oraz metody punitywne, stosowane w dzieciństwie przez matkę i przez ojca. Metody wychowawcze pełnią w modelu funkcję zmiennych egzogenicznych, przy czym wszystkie mają jednocześnie charakter zmiennych obserwowalnych.

Zsacowanie efektów pośrednich polegało natomiast na określeniu, czy indywidualna podatność na sytuacje prowokacji i frustracji pełni funkcję mediatora relacji między trzema rodzajami imperatywnych metod wychowawczych matki i ojca a agresją fizyczną i werbalną w życiu dorosłym. In-

dywidualna podatność na sytuacje frustracji i prowokacji jest wraz z agresją interpersonalną zmienną endogeniczną w modelu, a ponadto ma status zmiennej latentnej, którą współtworzą dwa czynniki. Pierwszy określa stopień, w jakim jednostka odczuwa negatywne stany emocjonalne w sytuacji prowokacji, drugi zaś w sytuacji frustracji. Ten aspekt weryfikacji modelu pozwoli potwierdzić dodatkowo dwuczynnikową strukturę konstruktów teoretycznego określanego jako indywidualna podatność na sytuacje prowokacji i frustracji (Lawrence, 2006).

Wyjściowe wskaźniki dopasowania danych do modelu, wyjaśniającego natężenie agresji fizycznej i werbalnej badanych, odbiegały od przyjętych kryteriów. Miary dobroci dopasowania modelu wyjściowego kształtowały się następująco: chi-kwadrat = 24,77, $df = 8$, $p < 0,01$, CMIN/df wyniósł 3,096, wskaźnik RMSEA równy był 0,112, wskaźnik CFI zaś osiągnął wartość 0,972. Z punktu widzenia założeń, odnoszących się do optymalnych wartości uwzględnionych wskaźników dobroci dopasowania dwa spośród czterech wskaźników miały niesatysfakcjonującą wartość, skłaniającą do usunięcia z modelu najmniej istotnych ścieżek. Pierwszym wskaźnikiem jest istotna statystycznie wartość statystyki chi-kwadrat, drugim zaś za wysoki średniokwadratowy współczynnik aproksymacji (RMSEA). Co ważne, już w modelu wyjściowym uzyskano satysfakcjonujące wartości standaryzowanych współczynników regresji definiujących zmienną latentną, którą na rysunku 4 oznaczono jako podatność sytuacyjną. Ich wartość wyniosła odpowiednio dla prowokacji $\beta = 0,81$, dla frustracji zaś $\beta = 0,89$. Po usunięciu w kolejnych krokach ścieżek nieistotnych, obniżających wskaźniki dobroci dopasowania modelu do danych, uzyskano model zaprezentowany na rysunku 4.

Miary dobroci dopasowania modelu końcowego kształtowały się w następujący sposób: chi-kwadrat = 24,17, $df = 15$, $p = ns.$, CMIN/df równy był 1,61, RMSEA wyniosła 0,06, a wskaźnik CFI osiągnął wartość 0,99. Konfrontując wymienione wskaźniki i ich wartości z przyjętymi kryteriami, trzeba zwrócić uwagę na nieco wyższą wartość średniokwadratowego wskaźnika aproksymacji RMSEA, dla którego dolną granicę wyznaczono na poziomie 0,05. Uzyskana wartość wskaźnika RMSEA na poziomie 0,06 jest dopuszczalna (Hu, Bentler, 1999), a biorąc pod uwagę inne miary dobroci dopasowania, można przyjąć, że zaprezentowany na rysunku 4



Rysunek 4. Model ścieżkowy dla agresji fizycznej i werbalnej

Źródło: opracowanie własne.

końcowy model dla agresji fizycznej i werbalnej jest dobrze dopasowany do danych empirycznych.

Wartości na strzałkach łączących poszczególne metody wychowawcze ilustrują siłę korelacji między zmiennymi. Wskazują one na znaczny poziom skorelowania zmiennych, reprezentujących analogiczne metody wychowawcze, podejmowane przez ojców i matki. I tak, wartość korelacji między karami fizycznymi ojca i matki wynosi $r = 0,60$, współczynnik korelacji dla częstości korzystania przez rodziców z metod punitywnych zaś równy był $r = 0,68$. Świadczy to o dużej zgodności rodziców, co do tego, w jaki sposób postępować z dzieckiem w trudnych sytuacjach wychowawczych. Zgodność ta, pomimo że dotyczy metod imperatywnych, może w pewnym stopniu rekompensować dziecku sam fakt ich używania, gdyż postępowanie matki i ojca staje się dla dziecka w pełni przewidywalne. Również wskaźniki korelacji między karaniem fizycznym a metodami punitywnymi rodzica są dodatnie i świadczą o swoistej konsekwencji, związanej z decyzją, co do korzystania z metod imperatywnych w wychowaniu dziecka.

Na podstawie wartości współczynników ścieżkowych można uznać, że efektem najsilniejszym w modelu ścieżkowym jest efekt pośredni dla agresji fizycznej i werbalnej. Polega on na tym, że doświadczanie kar fizycznych ze strony ojca prowadzi do wyższej podatności badanego na sytuacje frustracji i prowokacji ($\beta = 0,26, p < 0,001$), co skutkuje wyższym natężeniem przejawianej agresji fizycznej ($\beta = 0,25, p < 0,01$) i werbalnej ($\beta = 0,22, p < 0,01$) w życiu dorosłym. Rola podatności sytuacyjnej jako zmiennej pośredniczącej między karaniem fizycznym a agresją interpersonalną ujawnia się wyłącznie wówczas, gdy kary te wymierza ojciec. Wkład kar fizycznych matki w natężenie agresji ma charakter bezpośredni i jest na poziomie tendencji statystycznej ($\beta = 0,14, p = 0,07$), a ponadto ogranicza się wyłącznie do agresji fizycznej. Efekty karania fizycznego przez ojca dla agresji interpersonalnej dziecka w życiu dorosłym są uniwersalne, gdyż w sposób pośredni kształtują one charakterystyczne dla jednostki natężenie dwóch form zachowań agresywnych, przynależących do wspólnej kategorii agresji bezpośredniej.

Poziom agresji werbalnej badanych był również uwarunkowany częstością stosowania przez ojca metod punitywnych ($\beta = -0,19, p = 0,06$). Pomimo tego, że wielkość współczynnika ścieżkowego jest mała i istotna tylko na poziomie tendencji statystycznej, warto wynik ten skomentować, zważywszy na ujemną wartość tego współczynnika. Oznacza to, że stosowanie przez ojców metod punitywnych może pełnić funkcję czynnika ochrony, obniżając częstość podejmowania przez dziecko agresji werbalnej w życiu dorosłym. I choć ścieżka ilustrująca związek metod punitywnych matki z agresją werbalną badanych jest ostatecznie nieistotna statystycznie, to wyłaniająca się tendencja ma charakter dodatni, potwierdzający niejednoznaczne skutki stosowania tych metod dla nabywania skłonności agresywnych przez dziecko. Wielkość wyjaśnianej wariancji zmiennych objaśnianych w modelu jest jednak stosunkowo niska i wynosi dla indywidualnej podatności na sytuacje frustracji i prowokacji $R^2 = 0,07$, dla agresji fizycznej $R^2 = 0,09$, dla agresji werbalnej zaś $R^2 = 0,07$, co otwiera drogę na dalsze poszukiwania badawcze ukierunkowane na wyjaśnienie zmienności tych konstruktów.

4.4. Podstawowe ustalenia i interpretacja wyników drugiej części badania 1

Do drugiej części badania 1 sformułowano trzy hipotezy. W pierwszej hipotezie założono, że indywidualna podatność na sytuacje frustracji i prowokacji będzie mediatorem relacji między imperatywnymi metodami wychowawczymi, doświadczanymi w dzieciństwie, a agresją interpersonalną w życiu dorosłym. Oczekiwano, że doświadczanie metod imperatywnych w dzieciństwie będzie miało dodatni wkład w poziom indywidualnej podatności młodych dorosłych na sytuacje frustracji i prowokacji, co w konsekwencji zwiększy natężenie przejawianej przez nich agresji interpersonalnej. Wyniki badań potwierdziły tę hipotezę tylko w odniesieniu do karania fizycznego ojca. Oznacza to, że należy ostrożnie posługiwać się pojęciem imperatywnych metod wychowawczych w kontekście ich znaczenia dla nabywania agresywnych skłonności, gdyż funkcje poszczególnych rodzajów metod imperatywnych dla regulacji agresji interpersonalnej są odmienne. O ile zatem karanie fizyczne ojca zwiększa natężenie przejawianej agresji w życiu dorosłym za pośrednictwem indywidualnej podatności na sytuacje prowokacji i frustracji, o tyle korzystanie przez ojca z metod punitywnych obniża agresję werbalną badanych. Trzeba jednak podkreślić, że rola metod punitywnych jako czynnika ochrony dla agresji werbalnej dziecka jest wynikiem na poziomie tendencji statystycznej, choć niewątpliwie interesującym, zwłaszcza w kontekście jednoznacznego, negatywnego wkładu w agresję interpersonalną karania fizycznego, które współtworzy przeciwieństwo z metodami punitywnymi kategorię metod imperatywnych. Z perspektywy wyników pierwszej i drugiej części badania 1 można powiedzieć, że związek metod punitywnych z agresją jednostki trudno jest trafnie przewidzieć, a same metody jednoznacznie ocenić. Znaczenie kluczowe może mieć sposób, w jaki rodzic je wykorzystuje. Ważnymi aspektami karania dziecka poprzez ograniczenie przywilejów czy czasową izolację jest to, czy dziecko rozumie dlaczego karę otrzymało, czy mogło przewidzieć karę, gdyż rodzic uprzednio zapowiedział, że za dane zachowanie grozi określona kara oraz, w jakim stopniu rodzic jest konsekwentny w karaniu tego zachowania. Łatwo również wyobrazić sobie stosowanie metod punitywnych wspólnie z agresją psychiczną. Pole-

gałoby to na groźeniu dziecku niezwykle dotkliwymi konsekwencjami za określone zachowanie, a następnie wycofaniu groźby i zastosowaniu kary współmiernej do przewiny. Kwestią kolejną, o fundamentalnym znaczeniu, jest to, czy doświadczając metod punitywnych dziecko ma poczucie, że rodzic wykorzystuje władzę rodzicielską, czy też przymus, jak w przypadku karania fizycznego. Percepcja kary w kategoriach korzystania przez rodziców z należytym im władzy rodzicielskiej stwarza lepsze przesłanki do akceptacji tej kary przez dziecko niż wówczas, gdy wprowadzone restrykcje i sankcje rozumiane są jako przejaw nacisku silniejszego partnera interakcji na osobę słabszą, którą w systemie rodzinnym zawsze jest dziecko. Refleksja ta ma swoje umocowanie teoretyczne i empiryczne w badaniach nad postrzeganą przez dziecko normatywnością kary (Landsford i in., 2005) oraz nad skutecznością kar w wychowaniu (Mika, 1969). Postrzegana normatywność kary pojawia się również pod pojęciem kulturowej normatywności wówczas, gdy badania mają charakter międzykulturowy bądź polegają na porównaniach między dużymi grupami etnicznymi. Polega ona na tym, że w tych grupach społecznych, etnicznych czy narodowych, w których karanie ma charakter powszechny, negatywne skutki karania albo nie występują, albo są znacząco mniejsze, w porównaniu do grup i społeczności, w których kar się nie stosuje. Powszechność karania stwarza bowiem sposobność obserwacji i porównania przez dziecko tego, jak karani są jego rówieśnicy oraz jak bardzo kary te są podobne do jego doświadczeń socjalizacyjnych. W przypadku uznania, że doświadczenia własne, związane z karami nie są czymś wyjątkowym, wzrasta prawdopodobieństwo rozumienia kary jako sposobu, w jaki opiekunowie realizują przysługującą im władzę rodzicielską. Kara uprawomocniona we władzy rodzicielskiej jest przez dziecko bardziej akceptowana, a w konsekwencji bardziej skuteczna (tamże). Wymienione aspekty, towarzyszące stosowaniu metod punitywnych mogą decydować o tym, jaki będzie ostatecznie ich wkład w rozwój agresywnych skłonności dziecka. Z metodologicznego punktu widzenia oznacza to, że aby trafnie przewidzieć agresję u dziecka, doświadczającego metod punitywnych, należy, poza diagnozą ich częstości, zmierzyć zmienne kontekstowe, towarzyszące stosowaniu sankcji, ograniczaniu atrakcyjnych dla dziecka aktywności, czy posługiwaniu się przez rodzica czasową izolacją.

Druga konstatacja, która wynika z faktu, że podatność sytuacyjna mediuje wyłącznie relację między karaniem fizycznym ojca a agresją badanych, pozostając zupełnie bez znaczenia dla innych metod imperatywnych, dotyczy ograniczonych możliwości ekstrapolacji opisanych ścieżek formowania się skłonności agresywnych przez dziecko karane fizycznie na inne metody imperatywne. Uzyskane wyniki korespondują zatem z emocjonalną ścieżką formowania się skłonności agresywnych u dziecka karanego fizycznie, ale mechanizm, jaki leży u podłoża związku agresji psychologicznej rodziców ze skłonnościami agresywnymi dorosłego dziecka, pozostaje nieznany. Zarówno w przypadku karania fizycznego, jak i agresji psychologicznej rodzic wykorzystuje przewagę fizyczną i emocjonalną nad dzieckiem, ale tylko kara fizyczna dostarcza tak wyraźnych wskazówek, jak kierować własnym zachowaniem agresywnym w relacjach interpersonalnych, aby wywrzeć wpływ na partnera interakcji. Agresja psychologiczna może odpowiadać za modelowanie zachowania dziecka odnośnie do tego, jak skutecznie manipulować emocjami innych. W konsekwencji osoba z takim doświadczeniem wychowawczym może w życiu dorosłym częściej podejmować przemoc emocjonalną wobec partnera niż agresję fizyczną, choć konstatacja ta ma wciąż status hipotezy, którą należałoby zweryfikować w kolejnych badaniach.

Druga hipoteza dotyczyła poziomu wyjaśnianej wariancji zmiennych endogenicznych. Założono, że na przejawy agresji fizycznej dziecka rodzice z reguły częściej reagują karaniem fizycznym, agresją psychologiczną czy metodami punitywnymi niż na przejawy agresji werbalnej, interpretowanej czasami jako wyraz asertywności dziecka. W konsekwencji agresję fizyczną będzie można w większym stopniu wyjaśnić niż agresję werbalną, której ocena moralna uwikłana jest silniej w kontekst sytuacyjny. Założona hipoteza w niewielkim stopniu potwierdziła się, bowiem różnica w zakresie wyjaśnianej wariancji agresji fizycznych i werbalnej wynosi zaledwie 2% na korzyść agresji fizycznej. Wynika to z kluczowego znaczenia, jakie w ostatecznym modelu miał efekt pośredni dla natężenia agresji fizycznej i werbalnej w porównaniu do efektów bezpośrednich. Wysoka podatność sytuacyjna człowieka zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia agresji, gdyż prowokacja i bodźce frustracyjne należą do najsilniejszych „wyzwalaczy” czynności agresywnych. To jaką strategię ekspresji pobu-

dzenia emocjonalnego przyjmie osoba zależy od dodatkowych uwarunkowań, których w badaniu tym nie kontrolowano, takich jak np. strategie radzenia sobie z emocjami w rodzinie generacyjnej, normy zachowania aprobowane w najbliższym środowisku społecznym. W konsekwencji, ze względu na to, że najsilniejszy mechanizm wyjaśniający (natężenie agresji fizycznej i werbalnej) okazał się w badaniu analogiczny dla obu form zachowania agresywnego, zakres wyjaśnianej wariacji w przypadku obu zmiennych również okazał się porównywalny.

Ostatnia hipoteza zakładała większe znaczenie metod imperatywnych ojca dla nabywania przez dziecko wzorców agresywnego zachowania w porównaniu do wkładu metod imperatywnych, stosowanych przez matki. W hipotezie przyjęto, że przedmiotem badania były bezpośrednie formy zachowania agresywnego, podejmowane częściej przez mężczyzn, w porównaniu do kobiet, które preferują formy pośrednie, nie uwzględnione w badaniu. Przyjęto, że ojcowie i matki modelują u dzieci te zachowania, które są charakterystyczne dla płci biologicznej modelu. Wyniki badań potwierdziły tę hipotezę. Metody imperatywne, stosowane przez matki, miały znikome znaczenie dla nabywania przez dziecko wzorców agresji bezpośredniej, a jedyny wynik, na poziomie tendencji statystycznej, dotyczył bezpośredniego efektu karania fizycznego matki dla poziomu agresji fizycznej badanych. W kontekście efektów pośrednich, uzyskanych dla karania fizycznego ojca i natężenia agresji fizycznej dorosłego dziecka, efekt bezpośredni karania fizycznego matki wymaga jednak odrębnej refleksji, nawet jeśli jest on na granicy istotności statystycznej. Różnice w ścieżkach, prowadzących od karania fizycznego do agresji fizycznej badanych, wskazują na odmienne postrzeganie przez dziecko kary fizycznej ojca i matki, które nie sposób wyjaśnić, odnosząc się do opisanej już kategorii postrzeganej normatywności. Na podstawie uzyskanych wyników można przypuszczać, że kara fizyczna ojca w przeciwieństwie do kary fizycznej matki złości dziecko, stając się ważnym aspektem doświadczeń własnych, warunkujących natężenie przyszłej podatności człowieka na sytuacje frustracji i prowokacji w życiu dorosłym. Trudno jednoznacznie orzec, dlaczego podatność sytuacyjna dziecka kształtuje się wyłącznie przy udziale kar fizycznych ojca, ale wydaje się, że ważnym czynnikiem może być np. większa dotkliwość kary ojca w porównaniu do matki. Nie

chodzi zatem o to, czy matki i ojcowie stosują kary fizyczne, ale jakie te kary są, gdyż ich intensywność może mieć wpływ na stopień, w jakim dziecko odczuwa złość po epizodzie karania. W przypadku matek, efekt bezpośredni ich karania fizycznego na agresję fizyczną dorosłego dziecka, a przede wszystkim stosunkowo niewielka siła tego efektu, rodzi refleksję, czy związek między karą a agresją nie jest zapośredniczony przez inne zmienne, związane z pozostałymi ścieżkami nabywania agresji przez dziecko karane fizycznie. Eksplorację tych ścieżek warto byłoby w kolejnych badaniach rozpocząć od ścieżki poznawczej, koncentrując się na wrogości jako potencjalnym mediatorze relacji między karą fizyczną matki a agresją fizyczną dorosłego dziecka.

5. Prezentacja wyników badania 2

5.1. Cel badania 2 i hipotezy badawcze

Ostatnie badanie w prezentowanym cyklu badań nad rolą doświadczeń w dzieciństwie metod wychowawczych dla agresji interpersonalnej w życiu dorosłym, przeprowadzono w schemacie eksperymentalnym. Przyjęto, że kluczowe okoliczności, które mogą różnicować siłę reakcji agresywnej osób z różnym doświadczeniem w zakresie karania fizycznego dotyczą sytuacji trudnych, wzbudzających negatywne stany emocjonalne, do których w obszarze psychologii agresji należy prowokacja oraz frustracja, zwłaszcza frustracja arbitralna. Warto dodać, że emocjonalne konsekwencje doznanej prowokacji i frustracji, zinterpretowanej przez osobę jako stan celowo wywołany przez drugiego człowieka, są w znaczącej mierze identyczne (Berkowitz, 1989). Dlatego założenia, leżące u podstaw teorii frustracji–agresji, rozszerzone o poznawczy neoasocjacionizm Leonarda Berkowitza (1989, 1990) będą stanowić jedno z kluczowych zpleczy teoretycznych dla przeprowadzonego eksperymentu. Fundamentem poznawczo-neoasocjacionistycznego modelu agresji Berkowitza (1988) jest teza o funkcji, jaką pełni atrybucja przyczyn danego zdarzenia dla siły i modalności odczuwanych emocji oraz dla dostępności poznawczej myśli i uwewnętrznionych skryptów reagowania na typ sytuacji społecznej, w którym znalazł się człowiek. I tak zinterpretowanie zdarzenia w kategoriach celowego działania drugiej osoby może wywołać emocję złości, która znacząco zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia aktu agresji. Jeśli natomiast analogiczne zdarzenie zostanie ocenione jako efekt świadome-

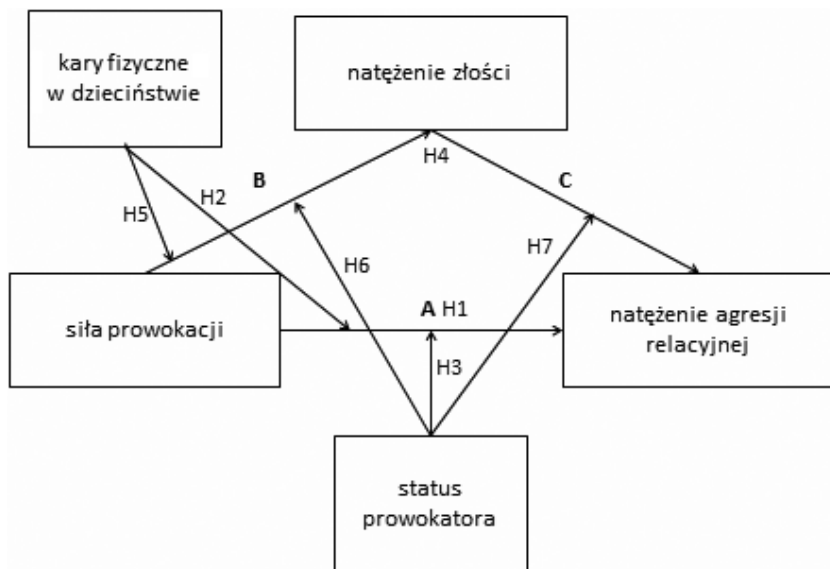
go działania, a status sprawcy jest wyższy od status ofiary, zamiast złości może pojawić się emocja strachu, skłaniająca do wycofania się z zagrażającej sytuacji. Sposób interpretacji zdarzenia aktywizuje również przyswojone w procesie uczenia się skrypty reagowania na dany typ sytuacji (Crick, Dodge, 1994). Zakres doświadczeń związany z danym typem sytuacji może dodatkowo zwiększać wrażliwość człowieka na określone bodźce, szybciej interpretowane jako zapowiedź pojawienia się określonego stanu emocjonalnego, nawet w sytuacjach niejednoznacznych. Wyniki drugiej części badania 1 prezentowane w monografii potwierdzają to, że doznawanie kar fizycznych w dzieciństwie zwiększa podatność osoby na sytuacje prowokacji i frustracji w okresie wschodzącej dorosłości, co dobrze koresponduje z tezą o wpływie doświadczeń na spostrzeganie i interpretację zdarzeń, związanych z daną klasą doświadczeń.

Podsumowując, zasygnalizowane przesłanki teoretyczne i empiryczne wskazują, że reakcja agresywna człowieka w zmodyfikowanym modelu frustracji–agresji jest funkcją procesu atrybucji, którego kierunek wyznaczają czynniki sytuacyjne, wcześniejsze doświadczenia, a nawet uwarunkowania genetyczne (Berkowitz, 1988). Wymienione czynniki warunkują siłę i modalność emocji, co z kolei decyduje o tym, czy osoba podejmie atak, czy też ucieczkę. Zaprezentowane założenia poznawczo-neoasocjacyjistycznego modelu agresji Berkowitza pokazują z jednej strony, jak wiele parametrów, związanych z sytuacją społeczną i samym człowiekiem, należy uwzględnić, aby poprawnie przewidzieć podjęcie przez nią ataku w warunkach frustracji i prowokacji. Z drugiej strony uzasadniają one sens poszukiwania różnic w zakresie siły reakcji agresywnej w zależności od doświadczeń osoby, przy czym doświadczenie karania fizycznego może mieć szczególny, moderujący wpływ na siłę reakcji agresywnej w warunkach prowokacji i frustracji. Rodzice zwykli bowiem używać kary jako sposobu zablokowania aktywności dziecka, ukierunkowanej częstokroć na atrakcyjne cele, co nie tylko odpowiada cechom definicyjnym frustracji, lecz także jest w istocie skuteczną metodą uzyskania natychmiastowego, sytuacyjnego podporządkowania dziecka (Gershoff, 2002a). Doświadczanie kary fizycznej można potraktować jako formę treningu w zakresie reagowania na bodźce frustracyjne, sam akt karania zaś, zwłaszcza jeśli zostaje podjęty przez rodzica pod wpływem wzburzenia emocjonalnego,

jest dla dziecka modelowym przykładem tego, jak można radzić sobie z negatywnymi stanami emocjonalnymi.

Podobnie kwestię reakcji emocjonalnych na prowokację ujmują Roy Baumeister i współpracownicy (1996). Twierdzą oni, że atak w formie negatywnej informacji ukierunkowanej na JA człowieka, może wywoływać u ofiary zarówno smutek, przygnębienie, jak i złość. Rodzaj i natężenie odczuwanej emocji jest funkcją stopnia, w jakim negatywna opinia zostanie przez osobę zaakceptowana bądź odrzucona. W przypadku akceptacji osoba odczuwa smutek i dokonuje głębokich zmian w obszarze samooceny. Niezgodność między oceną ze strony innych a sposobem postrzegania własnej osoby wywołuje zaś złość i może prowadzić do ataku odwetowego, ukierunkowanego na źródło emocji. Pozytywny obraz JA nie jest, według Baumeistera i współpracowników (tamże), koniecznym warunkiem podjęcia czynności agresywnych, sterowanych złością i ukierunkowanych na źródło negatywnych informacji. Wystarczy, aby informacja zwrotna o osobie zaburzała koherencję w obrębie posiadanego obrazu JA, gdyż dla człowieka równie ważne jest utrzymanie pozytywnego obrazu JA, co potwierdzenie obrazu posiadanego. Poszukując uwarunkowań agresji, Baumeister i współpracownicy (tamże) kładą zatem akcent na kwestię zagrożenia JA, zaś Berkowitz (1988) eksponuje sposób, w jaki człowiek docieka przyczyn nieprzyjemnego dla niego zdarzenia. W obu przypadkach następstwem uruchomionych procesów motywacyjnych oraz procesów poznawczych może być złość rozumiana w kategoriach czynnika mediującego relację między prowokacją a zachowaniem agresywnym. Obie konceptualizacje wyjaśniające agresję eksponują w tym miejscu charakterystykę prowokatora, która nadaje określony kierunek zaktywizowanym procesom poznawczym i motywacyjnym. Berkowitz (1981) podkreśla, że wnioski atrybucyjne, co do przyczyn doznanej przykrości, a w konsekwencji natężenia odczuwanej złości, zależą od stopnia, w jakim człowiek uzna zachowanie prowokatora za zasadne czy niearbitralne. Można zatem przypuszczać, że prowokacja powzięta przez osobę z niskimi bądź przeciętnymi kompetencjami, wygłaszającą negatywne sądy o zdolnościach ofiary, istotnie wzbudzi złość. Baumeister i współpracownicy (1996) z kolei koncentrują się bardziej na charakterystyce prowokatora, która stymuluje ofiarę do podjęcia czynności agresywnych

w wyniku odczuwanej złości. Zakładają, że reakcja odwetowa, podjęta przez osobę sprowokowaną jest tym bardziej prawdopodobna, im bardziej opinia prowokatora zagraża JA sprowokowanego. Oznacza to, że prowokator kompetentny, posiadający wysoki status w sferze społeczno-zawodowej będzie bardziej stymulował jednostkę do ataku niż prowokator z niskim statusem, którego sądy łatwiej zignorować bez negatywnych konsekwencji dla poziomu samooceny. Oba podejścia wyjaśniające mechanizm psychologiczny, leżący u podstaw odwetowych czynności agresywnych, wraz z wynikami uzyskanymi w drugiej części badania 1, stanowią ważne zaplecze teoretyczne i empiryczne stawianych w badaniu hipotez. Sposób myślenia o wzajemnych związkach między zmiennymi, uwzględnionymi w eksperymencie, zilustrowano na rysunku 5.



Rysunek 5. Model teoretyczny testowany w badaniu 2

Źródło: opracowanie własne.

Aspekt socjalizacyjny w modelu teoretycznym reprezentują doświadczenia badanego, związane z karaniem fizycznym przez rodziców. Zrezygnowano tym samym z wprowadzania do modelu pozostałych metod

imperatywnych, które okazały się bez znaczenia dla poziomu agresji werbalnej i agresji fizycznej w drugiej części badania 1. Zważywszy na złożony charakter testowanych zależności, obejmujący moderowane efekty bezpośrednie i pośrednie, zrezygnowano z wprowadzania do modelu odrębnej zmiennej, odnoszącej się do częstości doznanych kar fizycznych ze strony matki i ojca. Utworzono zaś jeden, zagregowany wskaźnik doświadczeń związanych z karaniem fizycznym poprzez zsumowanie częstości, z jaką badani byli karani w dzieciństwie za niewłaściwe zachowanie przez matkę i ojca. Warto również podkreślić, że w przeciwieństwie do pierwszej i drugiej części badania 1 zdecydowano się na pomiar agresji relacyjnej jako zmiennej zależnej. Decyzja ta wynikała z kilku przesłanek. Pierwszą była próba uzupełnienia dotychczas przeprowadzonych i omówionych analiz, które dotyczyły funkcji metod wychowawczych dla natężenia agresji interpersonalnej, rozumianej zgodnie z dwoma paradygmatami badawczymi jako specyficzna gotowość do agresji, uruchamiana pod wpływem określonych bodźców lub jako forma zachowania agresywnego. Badając formy zachowań agresywnych w drugiej części badania 1, skoncentrowano się na ustaleniu tego, jakie znaczenie mają imperatywne metody wychowawcze dla poziomu agresji fizycznej i werbalnej badanych. Pominięto natomiast agresję relacyjną. Badanie 2 należy zatem traktować jako swoiste dopełnienie cyklu, które pozwoli na określenie znaczenia, jakie dla poziomu agresji relacyjnej ma to, czy sprowokowana osoba doświadczała kar fizycznych w dzieciństwie. Drugą przesłanką, dla której zdecydowano o pomiarze agresji relacyjnej w formie pośredniej było to, że wyklucza ona konieczność podjęcia przez badanego konfrontacji „twarzą w twarz” z prowokatorem. Wprowadzenie do modelu statusu prowokatora jako zmiennej moderującej siłę reakcji agresywnej w sytuacji prowokacji może bowiem spowodować, że bez względu na zakres doświadczeń badanego, związanych z karaniem fizycznym, wyższy status prowokatora spowoduje rezygnację z działań odwetowych, z uwagi na otwarty charakter agresji. W przypadku agresji relacyjnej, badany może podjąć reakcję agresywną, kierowany zarówno statusem prowokatora, jak i własnymi doświadczeniami, związanymi z karaniem fizycznym, bez obawy o konsekwencje bezpośredniej konfrontacji „twarzą w twarz” ze sprawcą doznanej przykrości. Trzecią przesłanką było to,

że pomiar agresji relacyjnej zwiększa realizm sytuacyjny przeprowadzonego eksperymentu, gdyż wskaźnikiem agresji była ewaluacja pomocnika eksperymentatora, dokonana przed studentów uczestniczących w badaniu i sporządzona do informacji dyrektora właściwego instytutu naukowego. Ocena pracowników uczelni wyższych jest zaś względnie stałym elementem czynności, podejmowanych przez studentów w trakcie roku akademickiego. Ostatnią przesłanką, która legła u podstaw pomiaru agresji relacyjnej jako zmiennej zależnej jest przewaga kobiet w badanej próbie (95,1%). Płeć i potencjalne różnice międzypłciowe w reakcji na prowokację były poza obszarem zainteresowania w przeprowadzonym eksperymencie, gdyż głównym czynnikiem różnicującym badaną próbę miały być doświadczenia związane z karaniem fizycznym. Ponadto uwzględnienie płci jako potencjalnego moderatora reakcji agresywnej na prowokację w sposób niemal naturalny wymuszałyby manipulację płcią eksperymentatora, co jest bez wątpienia interesującym przedsięwzięciem badawczym, ale spycha na plan dalszy kontekst socjalizacyjny oraz funkcję doświadczanych w dzieciństwie kar fizycznych jako moderatora reakcji na prowokację. Przeprowadzając eksperyment w próbie z tak znaczącą przewagą kobiet, warto było skoncentrować się na pomiarze agresji relacyjnej jako zmiennej zależnej, gdyż to właśnie ta forma zachowania agresywnego jest najbardziej charakterystyczna dla płci żeńskiej (Crick, Grotpeter, 1995; Eagly, Steffen, 1986).

Podjmując badania z uwzględnieniem wskazanych w modelu zmiennych i kierunków zależności między nimi, sformułowano następujące hipotezy, których uzasadnienie stanowi również empiryczne i teoretyczne zaplecze dla testowanego modelu.

Hipoteza 1. W sytuacji prowokacji badany będzie bardziej skłonny do podjęcia agresji relacyjnej, ukierunkowanej na prowokatora niż w okolicznościach neutralnych. Reakcja ta ma charakter działania odwetowego (ścieżka A).

Potrzeba odwetu jest na tyle silna i uniwersalna kulturowo, że prowokację ze strony innej osoby zalicza się do najsilniejszych, sytuacyjnych czynników, wyzwalających reakcję agresywną (Berkowitz, 1993; Bettencourt, Miller, 1996).

Hipoteza 2. Siła reakcji agresywnej wywołanej prowokacją będzie modyfikowana przez zakres, w jakim osoba doświadczyła w dzieciństwie kar fizycznych.

Karanie fizyczne można bowiem potraktować jako akt agresji podjęty przez osobę silniejszą, posiadającą władzę wobec osoby słabszej, zależnej od agresora. W toku takich doświadczeń dziecko uczy się poprzez obserwację i modelowanie, że w pewnych okolicznościach i wobec określonych osób podejmowanie agresji jest nie tylko dopuszczalne, lecz także uzasadnione. Założono, że do okoliczności tych zaliczyć można sytuacje prowokacji i frustracji, co ma empiryczne uzasadnienie w wynikach, uzyskanych w drugiej części badania 1.

Hipoteza 3. Status prowokatora moderuje natężenie reakcji agresywnej wywołanej prowokacją, ale efekt tej moderacji będzie istotny tylko dla osób z doświadczeniem karania fizycznego w dzieciństwie.

Przyjęto, że status prowokatora będzie miał fundamentalne znaczenie dla tych badanych, którzy przeszli w dzieciństwie trening posłuszeństwa przy pomocy kar fizycznych, gdyż pełni funkcję sygnału, czy podjąć atak, czy też się wycofać. Założenie to oparto na następujących przesłankach. Jeśli skrypt reagowania agresją na sytuacje prowokacji i frustracji ma swoje źródło w doświadczeniu karania fizycznego, to trzeba jednocześnie przyjąć, że aktywizacja skryptu nastąpi wyłącznie wówczas, gdy prowokatorem jest osoba z równym bądź niższym statusem w porównaniu do badanego. W analogicznych okolicznościach sytuacyjnych, wywołanych przez prowokatora z wysokim statusem badany z doświadczeniem karania fizycznego powinien wycofać się z czynności agresywnych, zgodnie z wyuczoną w dzieciństwie, skryptową reakcją podporządkowania się woli rodzica, stosującego awersyjne metody wychowawcze.

Podsumowując, przyjęto, że prowokacja podjęta przez osobę o równym statusie względem statusu badanego spotka się z agresywną odpowiedzią ze strony tych badanych, którzy doświadczyli w dzieciństwie karania fizycznego, w przypadku prowokacji ze strony osoby o wysokim statusie zaś nastąpi spadek tendencji do podjęcia odwetu. Dotychczasowe badania nad moderującą funkcją statusu prowokatora dla natężenia odwetowej reakcji

agresywnej nie dają jednoznacznych wyników. Skłaniają one natomiast do przyjęcia założenia, zgodnego z postawioną hipotezą, że atak wymierzony w prowokatora z niskim bądź wysokim statusem zależy ostatecznie od dodatkowych czynników sytuacyjnych lub osobowościowych, związanych z osobą podejmującą decyzje o podjęciu działań odwetowych. Pierwsze badania z tego obszaru w istocie wskazywały, że obiektem ataku częściej jest prowokator z niskim statusem (Doob, Gross, 1968). Badania przeprowadzone wśród kierowców potwierdziły, że niski status, którego wskaźnikiem była mało prestiżowa marka samochodu, skłaniał badanych w większym stopniu do podjęcia agresji poprzez użycie klaksonu, jeśli kierowca nazbyt wolno ruszał spod świateł, w porównaniu do sytuacji, w której sprawca chwilowej blokady na drodze poruszał się samochodem dobrej marki (tamże). Podobnie w środowisku uniwersyteckim stwierdzono, że natężenie otwartej agresji ukierunkowanej na pracownika uczelni jest mniejsze w porównaniu do agresji podjętej wobec studenta, choć obie osoby indukowały u badanego podobny poziom frustracji (Hokanson, Burgess, Cohen, 1963). Wyniki kolejnych badań okazały się jednak mniej jednoznaczne. I tak stwierdzono, że agresywni mężczyźni częściej podejmują atak agresji wobec przeciwnika o wysokim statusie, podczas gdy agresywne kobiety mają tendencję do reagowania agresją wobec prowokatora z niskim statusem (Terrell, Hill, Nagoshi, 2008). Na podstawie przytoczonych wyników badań można założyć, że nie sposób przewidzieć siły reakcji agresywnej na prowokację na podstawie samego statusu prowokatora, bez uwzględnienia dodatkowych własności osoby podejmującej działania odwetowe. Dlatego ostatecznie zdecydowano się na sformułowanie hipotezy kierunkowej tylko w odniesieniu do natężenia reakcji agresywnej wobec prowokatora z równorzędnym i wysokim statusem, podjętej przez osoby z różnym doświadczeniem w zakresie karania fizycznego w dzieciństwie.

Hipoteza 4. Wpływ prowokacji na siłę odwetowej reakcji agresywnej jest mediowany przez natężenie odczuwanej złości. Założono zatem, że poza bezpośrednim wpływem prowokacji na zachowanie agresywne badanego istnieje ścieżka pośrednia. Polega ona na tym, że prowokacja wywołuje złość (ścieżka B), w następstwie której osoba podejmuje reakcję agresywną (ścieżka C).

Podstawą teoretyczną sformułowanej hipotezy są zmodyfikowane przez Berkowitza (1989) założenia odnośnie do teorii frustracji–agresji, wedle której sposób zachowania się jednostki po doznanej frustracji jest funkcją odczuwanej emocji, która zależy z kolei od poznawczej oceny przyczyn zaistniałego zdarzenia. Złość zwiększa prawdopodobieństwo uruchomienia reakcji agresywnej, jeśli człowiek postrzega własne niekorzystne położenie w kategoriach bezpodstawnego i celowego działania drugiej osoby.

Hipoteza 5. Doświadczenia związane z karaniem fizycznym będą modyfikować natężenie złości, odczuwanej przez badanego po doznanej przykrości.

Funkcja kar fizycznych dla natężenia złości wynika wprost z założeń poznawczo-neoasocjacyjnego modelu agresji Berkowitza (1989), który zakłada, że siła i modalność odczuwanej emocji zależy od atrybucji przyczyn zdarzenia. Z badań wynika, że dzieci doświadczające kar fizycznych mają większą skłonność do popełniania błędów w procesie przetwarzania informacji społecznych, wyjaśniając przyczyny zdarzeń w kategoriach wrogiego i celowego działa drugiej osoby (Crick, Dodge, 1994; Weiss i in., 1992). Należy zatem przyjąć, że badani z dużym doświadczeniem kar fizycznych, w następstwie doznanej prowokacji, będą odczuwać większą złość w porównaniu do badanych, którzy doświadczeń takich nie posiadają.

Hipoteza 6. Status prowokatora równy statusowi badanego będzie wywoływał silniejszą reakcję złości u badanych niż status wysoki.

Przyjęto, że status prowokatora jest ważnym aspektem warunkującym wnioski atrybucyjne, dotyczące przyczyn doznanej przykrości, a w konsekwencji natężenie odczuwanej złości, gdyż może on wpływać na ocenę trafności i zasadności, sformułowanych przez prowokatora uwag pod adresem badanego. Skrajnie negatywna informacja o badanym, wypowiedziana przez osobę z wysokim statusem, może zostać odebrana jako stanowisko eksperta i wywołać w konsekwencji bardziej smutek niż złość. Ta sama informacja, wyrażona przez osobę, która wiedzą, doświadczeniem czy kompetencjami nie różni się od badanego, może być postrzegana jako niczym nie uzasadniona zniewaga, wywołująca złość.

Hipoteza 7. Siła reakcji agresywnej, wywołana uczuciem złości (ścieżka C) będzie zależeć od statusu prowokatora. Założono, że złość wpłynie na silniejszą reakcję agresywną wówczas, gdy status prowokatora będzie wysoki. Przyjęto zatem, że inny status prowokatora będzie moderował wpływ prowokacji na poziom złości (ścieżka B, H6), inny zaś wpływ złości na natężenie reakcji agresywnej (ścieżka C).

Większe natężenie agresji relacyjnej, sterowanej złością nastąpi pod wpływem prowokatora, posiadającego wysoki status, ze względu na to, że opinia takiego prowokatora o badanym stwarza większe zagrożenie dla poziomu jego samooceny (Baumeister, Smart, Boden, 1996). Oznacza to większą motywację do ukarania prowokatora z wysokim statusem oraz do zakwestionowania jego kompetencji, co może skutecznie odsunąć zagrożenie dla pozytywnego obrazu JA. Podsumowując, można zatem powiedzieć, że atak pod wpływem złości, ukierunkowany na prowokatora o wysokim statusie, będzie wyrazem realizacji motywu autowaloryzacji. Należy jednocześnie podkreślić, że stworzono takie warunki eksperymentalne, aby badany bez strachu przed karą miał możliwość podjęcia bądź wycofania się z aktu agresji, ukierunkowanego na osobę prowokatora. Zrezygnowano bowiem z pomiaru agresji werbalnej i fizycznej na rzecz agresji relacyjnej, gdyż prawdopodobieństwem podjęcia bezpośrednich form agresji wobec prowokatora rządzi reguła strachu przed konsekwencjami, jakie niesie za sobą takie zachowanie (Berkowitz, 1990).

5.2. Charakterystyka badanej próby

W badaniu wzięło udział 251 studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych na kierunku pedagogicznym. W dalszych analizach uwzględniono 243 badanych, których wiek mieścił się w przedziale 19–25 lat ($M = 20,62$; $SD = 1,13$). Z próby wykluczono osiem osób, które wiekiem przekraczały okres rozwojowy określony przez Arnetta (2000), mianem wschodzącej dorosłości. Decyzję tę podjęto ze względu na retrospektywny charakter narzędzia do pomiaru doświadczeń w zakresie karania fizycznego, który wymaga przypominania sobie określonych zdarzeń z dzieciństwa. Z metodologicznego punktu widzenia optymalnym

jest, gdy osoby badane cechuje względna spójność pod względem wieku, gdyż wówczas sięgają one pamięcią do zdarzeń z dzieciństwa z podobnego dystansu czasowego. W próbie dominowały kobiety ($N = 231$), co stanowiło 95,1% badanej próby. W badaniu wzięło udział 12 mężczyzn (4,9%). Płeć respondentów pozostawała poza obszarem zainteresowania w badaniu 2, w którym znaczenie pierwszoplanowe przypisano zróżnicowaniu badanych pod względem doświadczeń związanych z karaniem fizycznym. Badanie przeprowadzono w małych grupach ćwiczeniowych w trakcie roku akademickiego. W sumie w badaniach wzięło udział osiem grup ćwiczeniowych, losowo przypisanych do warunków eksperymentalnych. Opracowana procedura badań zyskała akceptację Komisji ds. Etyki Badań Naukowych.

5.3. Narzędzia pomiaru zmiennych

Do pomiaru doświadczeń badanych związanych z karaniem fizycznym wykorzystano *Retrospektywny inwentarz metod wychowawczych*, używany również w badaniu 1. Uwzględniono cztery pytania, określające częstość, z jaką matka i ojciec używali kar fizycznych wobec badanych. Dotyczyły one tego, jak często matka i ojciec w odpowiedzi na niewłaściwe zachowanie badanego, wówczas gdy był dzieckiem: (1) szarpali bądź potrząsali, aby zwrócić na siebie uwagę; (2) dawali klapsa, „dawali po łapach” lub szturchali; (3) zmuszali do klęczenia lub ciągnęli za ucho; (4) używali pasa bądź kija, aby wymierzyć karę. Zadaniem badanych było określić częstość wymienionych zachowań rodziców na pięciostopniowej skali, zawierającej się w przedziale od „bardzo często” do „nigdy”. Rzetelność skali karania fizycznego wyniosła dla kar fizycznych matki $\alpha = 0,79$, dla kar fizycznych ojca zaś $\alpha = 0,86$.

Do pomiaru złości wykorzystano *Skalę aktualnego samopoczucia*, przygotowaną na potrzeby tego badania, na podstawie skali reakcji emocjonalnych, którą opracowano pierwotnie po to, aby mierzyć ustosunkowania emocjonalne wobec grupy obcej (Mackie, Devos, Smith, 2000). Badani mieli za zadanie określić na pięciostopniowej skali, jak bardzo odczuwają określoną emocję w danym momencie. Na natężenie odczu-

wanej złości składał się wynik badanego, określający to, jak bardzo jest zirytowany, rozdrażniony, rozzłoszczony i wściekły. Współczynnik alfa Cronbacha obliczony dla oszacowania rzetelności pomiaru natężenia złości wyniósł w badanej próbie $\alpha = 0,88$. *Skala aktualnego samopoczucia* umożliwia dodatkowo diagnozę natężenia reakcji strachu i smutku (po cztery kategorie emocji), które również charakteryzuje wysoka rzetelność, choć nie zostały one wykorzystane w opisywanym badaniu. W skali zawarto również sześć określeń buforowych, odnoszących się do opisu różnych stanów emocjonalnych, takich jak np. dumny, rozbawiony czy podekscytowany.

Do pomiaru natężenia agresji relacyjnej, stworzono *Ankieta jakości pracy badawczej* na potrzeby tego badania, którą przygotowano w formie standardowej ankiety ewaluacyjnej pracownika naukowo-dydaktycznego, wypełnianej zwykle przez studentów po odbyciu określonych zajęć. Ankieta składała się z siedmiu pytań, do których badany ustosunkowuje się, mając do dyspozycji sześciostopniową skalę (od *zdecydowanie tak* do *zdecydowanie nie*). Dwa pytania dotyczyły oceny przebiegu badania i poziomu jego przygotowania. Każdy uczestnik badania ma prawo i jest w stanie dokonać takiej oceny. Pozostałe cztery pytania służyły do pomiaru agresji relacyjnej i dotyczyły wprost osoby badacza, a nie przebiegu samego badania. Treść pytań wykraczała dalece poza to, co można wnioskować z jednorazowego, 20-minutowego spotkania z pomocnikiem eksperymentatora. Badani określali to: (1) czy badacz zapowiada się na wybitnego naukowca?; (2) czy badacz zasługuje na udzielenie mu dalszego wsparcia finansowego?; (3) czy badacz powinien zwrócić dotychczas wydane, publiczne środki na badania?; (4) czy badacz ma predyspozycje do prowadzenia badań naukowych? Rzetelność skali do pomiaru agresji relacyjnej, wymierzonej w pomocnika eksperymentatora, wyniosła $\alpha = 0,74$.

Ostatnie pytanie, wkomponowane jako element ankiety ewaluacyjnej, służyło do weryfikacji skuteczności manipulacji eksperymentalnej statusem prowokatora i brzmiało: „Czy Pani/Pana zdaniem badacz zajmuje wysoką pozycję w środowisku naukowym?”.

5.4. Zastosowana procedura eksperymentalna

Badania przeprowadzono w schemacie eksperymentalnym 4 (siła prowokacji: bez prowokacji, niska, umiarkowana, silna) x 2 (status prowokatora: równorzędny względem badanych, wysoki). Uczestników badania, bez względu na warunek eksperymentalny, poinformowano, że celem badania jest ustalenie wpływu wczesnych doświadczeń socjalizacyjnych na funkcjonowanie poznawcze w okresie dorosłości. We wszystkich grupach eksperymentalnych pomocnik eksperymentatora stawał na stole dwa pudła: jedno otwarte z napisem „badanie właściwe”, drugie zaś przygotowane na wzór urny wyborczej z napisem „informacja dla dyrekcji”. W warunkach wysokiego statusu prowokatora, pomocnik eksperymentatora przedstawiał się badanym jako pracownik naukowy uczelni i koordynator międzynarodowych studiów porównawczych znanych w świecie nauki jako *International Study on Cognitive Development*. W warunkach statusu prowokatora równorzędnego względem statusu studentów, pomocnik eksperymentatora informował badanych, że zbiera dane, aby napisać raport zatytułowany *Rodzina a rozwój poznawczy człowieka*, co umożliwi mu zaliczenie ćwiczeń. Badanie składało się z trzech części. W części pierwszej następował pomiar doświadczeń badanych, związanych z karaniem fizycznym. W części drugiej badani rozwiązywali zadanie na czas, polegające na przeszukiwaniu pola percepcyjnego. Na zadrukowanej ciągami liter kartce A4 mieli oni w czasie 2 minut odnaleźć jak największą liczbę „n”. W badaniach pilotażowych, przeprowadzonych na grupie 27 studentów wykazano, że są oni w stanie w ciągu 2 minut właściwie rozpoznać od 7 do 15 bodźców, odpowiadających bodźcowi wzorcowemu ($M = 11$; $SD = 2,32$) z 40 „n”, użytych w zadaniu. Przyjęto, że liczba 17 „n” będzie bezpiecznym pułapem, którego nie uda się nikomu z badanych przekroczyć. W badaniu właściwym siedem osób przekroczyło zakładany próg, przy czym trzy osoby odnalazły 17 „n”, cztery osoby zaś odnalazły 18 „n”. Wyniki tych osób postanowiono włączyć do dalszych analiz, bowiem reprezentowały one grupę, w której pomocnik eksperymentatora nie używał prowokacji. Badani po wykonaniu zadania na czas byli informowani, że na kartce, otrzymanej od pomocnika eksperymentatora, znajduje się orientacyjny schemat interpretacyjny uzyskanych wyników. W wa-

runkach bez prowokacji badani, zapoznając się z wynikami, dowiadywali się o czterech przedziałach interpretacyjnych, odnoszących się do liczby odnalezionych „n”, przy czym tylko dwa pierwsze przedziały zwiastowały porażkę – do dwóch odnalezionych „n” oraz od 3 do 4 odnalezionych „n”, opisanych jako „niskie zdolności do właściwej selekcji bodźców, łatwość ulegania wpływowi bodźców zakłócających, słaba umiejętność wzmożonej koncentracji uwagi”. Żaden z badanych nie uzyskał wyników mieszczących się w tych przedziałach, bez względu na grupę eksperymentalną, a minimalna liczba odnalezionych „n” w próbie wynosiła 6. W warunkach prowokacji badani otrzymywali inny schemat interpretacyjny, z czterema przedziałami, z których dwa ostatnie zwiastowały sukces. Był to przedział od 17 do 22 odnalezionych „n” oraz 22 „n” i wyżej, opisany jako „znakomite umiejętności przeszukiwania pola percepcyjnego oraz ponadprzeciętna zdolność do koncentracji uwagi w krótkim przedziale czasowym; wyjątkowe funkcjonowanie uwagi selektywnej”. Żaden z badanych nie uzyskał wyników, mieszczących się w tych przedziałach. Po zapoznaniu się z uzyskanymi wynikami, pomocnik eksperymentatora, wygłaszał trzy opinie, zróżnicowane pod względem siły prowokacji:

1. **Słaba prowokacja:** Test na czas, który Państwo wykonali jest stosunkowo miarodajny i udaje się nim względnie rzetelnie zdiagnozować zdolność do przeszukiwania pola percepcyjnego, która jest wskaźnikiem uwagi selektywnej. Osobę diagnozuje się zwykle indywidualnie, w warunkach laboratoryjnych, a nie w trakcie badań grupowych.
2. **Umiarkowana prowokacja:** Test na czas, który Państwo wykonali jest miarodajny i można nim diagnozować zdolność do przeszukiwania pola percepcyjnego, która jest wskaźnikiem uwagi selektywnej. Jednak lepiej diagnozować indywidualnie, w warunkach laboratoryjnych, niż w trakcie badań grupowych. W przypadku uzyskania wyników słabych i bardzo słabych rozważałabym na Państwa miejscu decyzje o powtórzeniu diagnozy w warunkach, jakie zapewnia poradnia psychologiczno-pedagogiczna.
3. **Silna prowokacja:** Test na czas, który Państwo wykonali jest bardzo miarodajny i znakomicie diagnozuje zdolność do przeszukiwania pola percepcyjnego, która jest wskaźnikiem uwagi selektywnej. W związku z tym, w przypadku słabych i bardzo słabych wyników rekomenduję

powtórzenie diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej i udanie się na konsultację do specjalisty.

W warunkach bez prowokacji pomocnik eksperymentatora bez komentarza przechodził do kolejnej części badania. W ostatniej części badania zostali poinformowani, że w trosce o jakość badań naukowych oraz komfort i zdrowie psychiczne uczestników, badani proszeni są o wypełnienie ankiety ewaluacyjnej oraz skali aktualnego samopoczucia, wyłącznie do wiadomości dyrekcji właściwego instytutu naukowego. Wypełnioną ankietę badani wrzucali do pudła z napisem „informacja dla dyrekcji”. Przebieg badań dawał badanym poczucie anonimowości, bowiem w każdej części procedury eksperymentalnej podpisywali się na dostarczonych im materiałach sobie tylko znanym kodem. Zostali również poproszeni o podpisanie kodem ankiety ewaluacyjnej dla dyrekcji, tak aby wylosowanym przez dyrekcję osobom można było przyznać nagrody za uczestnictwo w badaniach. W trakcie sesji wyjaśniającej z każdej grupy eksperymentalnej trzy losowo wybrane osoby otrzymywały bon na zakup książki. Badania przeprowadzało dwóch pomocników eksperymentatora płci żeńskiej: osoba, która istotnie jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym uczelni oraz student. Zadbano o to, aby pomocnicy eksperymentatora byli w podobnym wieku, tak aby jedynym czynnikiem różnicującym był status zawodowy.

5.5. Wpływ prowokacji na agresję młodych dorosłych z różnymi doświadczeniami w zakresie karanja fizycznego

5.5.1. Skuteczność manipulacji eksperymentalnej

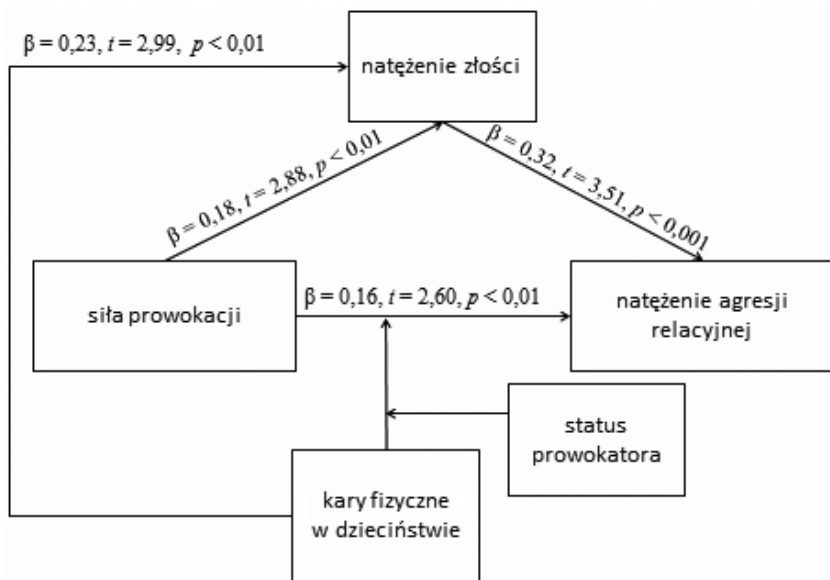
Przed przystąpieniem do weryfikacji hipotez, odnoszących się do poszczególnych ścieżek w modelu zaprezentowanym na rysunku 5, wykonano analizy statystyczne, sprawdzające skuteczność manipulacji eksperymentalnej siłą prowokacji oraz statusem prowokatora. Aby określić, czy osoby badane istotnie postrzegały dwóch pomocników eksperymentatora różnie pod względem ich statusu zawodowego, przeprowadzono

jednoczynnikową analizę wariancji, w której zmienną zależną był sposób, w jaki badani odpowiadali na pytanie o pozycję badacza w świecie nauki. Uzyskano istotny statystycznie efekt główny statusu prowokatora [$F(1, 239) = 11,66, p < 0,001; \eta^2 = 0,047$]. Efekt ten polegał na tym, że badani, którzy uczestniczyli w eksperymencie prowadzonym przez osobę, przedstawiającą się jako pracownik naukowy istotnie wyżej oceniali jej pozycję w świecie nauki ($N = 126; M = 4,23; SD = 1,02$) w porównaniu do pomocnika eksperymentatora, odgrywającego rolę studenta ($N = 115; M = 3,79; SD = 0,97$). W kolejnym kroku przeprowadzono analizę wariancji, określającą skuteczność manipulacji siłą prowokacji, sprawdzając, czy wywołała ona większą złość badanych w porównaniu do grupy kontrolnej. Założono bowiem, że o ile nie każda frustracja czy prowokacja prowadzi do agresji, o tyle jeśli jest ona skuteczna, osoba powinna odczuwać większe natężenie negatywnych emocji po prowokacji, której była obiektem. Wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji potwierdzają to założenie. Uzyskano bowiem istotny statystycznie efekt główny prowokacji [$F(3, 237) = 5,50, p < 0,001; \eta^2 = 0,065$]. Analizy post-hoc testem Bonferroniego wykazały, że w warunkach silnej prowokacji badani odczuwali silniejszą złość ($N = 65; M = 1,91; SD = 0,92$) w porównaniu do badanych, którzy zostali przyporządkowani do warunku słabej prowokacji ($N = 57; M = 1,49; SD = 0,75, p < 0,05$), umiarkowanej prowokacji ($N = 58; M = 1,42; SD = 0,64, p < 0,01$) oraz do grupy kontrolnej ($N = 61; M = 1,41; SD = 0,57, p < 0,01$).

5.5.2. Empiryczna walidacja modelu prowokacji–agresji

Aby zweryfikować hipotezy odnoszące się do poszczególnych strzałek kierunkowych w modelu zaprezentowanym na rysunku 5, wykorzystano pakiet statystyczny SPSS 23.0 wraz z makrem PROCESS, opracowanym przez Andrew Hayesa. Testując model skorzystano z techniki Bootstrappingu z 1000 powtórzeń. Przed wprowadzeniem danych do modelu, zostały one wystandaryzowane. Stwarza to możliwość posługiwania się w opisie uzyskanych wyników wystandaryzowanymi współczynnikami regresji, co umożliwi porównanie siły efektu poszczególnych predyktorów na wielkość zmiennej zależnej.

Wyniki analizy, które są istotne statystycznie, zaprezentowano graficznie na rysunku 6, włącznie z tymi, wykraczającymi poza przewidywane w hipotezach kierunki zależności między zmiennymi. Parametry istotności wpływu prowokacji na natężenie agresji uwarunkowanego poziomem dwóch moderatów jednocześnie (statusu prowokatora i doświadczeń karnania) zostały przedstawione i wyjaśnione w tekście.



Rysunek 6. Model wyjaśniający wpływ prowokacji i złości na agresję relacyjną w zależności od statusu prowokatora i doświadczeń w zakresie kar fizycznych

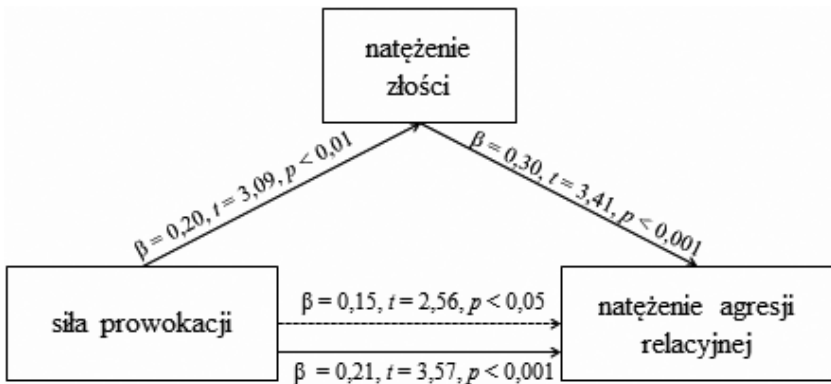
Źródło: opracowanie własne.

Model regresji, wyjaśniający wariancję w zakresie odczuwanej złości, okazał się istotny statystycznie [$F(5, 235) = 5,49, p < 0,001$] i wyjaśniał łącznie 11% jej zmienności ($R^2 = 0,11$). Dwa predyktory pozwalały w sposób istotny przewidywać natężenie złości badanych. Pierwszym był warunek eksperymentalny, związany z siłą prowokacji ($\beta = 0,18, t = 2,88, p < 0,01$). Dodatnia wartość beta wskazuje, że, zgodnie z intencją pomocników eksperymentatora, silniejsza prowokacja wywoływała wyższe natężenie złości u badanych. Drugi istotny statystycznie predyktor zaskakuje i wykracza

poza stawiane hipotezy. Doświadczenia badanych, związane z karami fizycznymi, otrzymywanymi od rodziców w sytuacji nieposłuszeństwa okazały się dodatnim predyktorem natężenia złości, bez względu na siłę prowokacji czy status prowokatora ($\beta = 0,23$, $t = 2,99$, $p < 0,01$). Im większa była skala doświadczeń badanych, związana z karami fizycznymi w dzieciństwie, tym częściej deklarowali oni uczucie złości w trakcie eksperymentu, nawet wówczas, kiedy nie byli prowokowani. Żaden z przewidywanych efektów interakcji siły prowokacji z doświadczeniem karania (hipoteza 5) oraz statusem prowokatora (hipoteza 6) nie był istotny statystycznie.

Parametry całego modelu, zaprezentowanego na rysunku 5, w którym zmienną zależną była agresja relacyjna, wyjaśniana na podstawie moderowanych efektów bezpośrednich (siła prowokacji) i pośrednich (natężenie złości) są zadowalające z punktu widzenia istotności statystycznej [$F(7, 233) = 4,70$, $p < 0,001$]. Zmienne uwzględnione w modelu wyjaśniają łącznie 16% wariacji w zakresie agresji relacyjnej. Ponownie dwa predyktory okazały się w sposób istotny przewidywać wielkość reakcji agresywnej. Pierwszym i zarazem najsilniejszym predyktorem agresji relacyjnej jest odczuwana złość ($\beta = 0,32$, $t = 3,51$, $p < 0,001$). Drugim niezależnym predyktorem okazała się siła prowokacji ($\beta = 0,16$, $t = 3,51$, $p < 0,001$). Wpływ tego predyktora na natężenie podjętej przez badanych agresji relacyjnej miał jednak charakter warunkowy. Dotyczył on wyłącznie tych osób, które w dzieciństwie doświadczyły karania fizycznego w stopniu umiarkowanym (równym średniej arytmetycznej w badanej próbie), w trakcie eksperymentu zaś doznały przykrości od prowokatora, posiadającego równorzędny im status ($t = 2,26$, $p < 0,05$). Wartość współczynnika beta dla tego efektu wyniosła 0,18 (95% CI [0,02; 0,35]). W sytuacji, gdy doświadczenie badanych, związane z karami fizycznymi, było niskie ($M - 1SD$) lub wysokie ($M + 1SD$), nie odnotowano statystycznie istotnych różnic w zakresie wpływu prowokacji na agresję relacyjną, bez względu na to, czy status prowokatora był wysoki, czy równorzędny względem statusu badanych. Uzyskany wynik koresponduje z hipotezą 3, w której zakładano, że sam status prowokatora może być niewystarczającą przesłanką, warunkującą wielkość reakcji agresywnej na prowokację, a doświadczenie w zakresie karania fizycznego jest swoistym treningiem uczącym tego, kogo można zaatakować, a komu lepiej się podporządkować.

Aby zweryfikować hipotezę 4, wedle której złość mediuje natężenie agresji relacyjnej, wywołanej prowokacją, porównano wielkość bezpośredniego efektu prowokacji na agresję z wartością tego efektu po wprowadzeniu prawdopodobnego mediatora. Mając jednak na uwadze to, że sam efekt wpływu prowokacji na natężenie agresji relacyjnej miał charakter warunkowy i zachodził wyłącznie przy równorzędnym statusie prowokatora i umiarkowanych doświadczeniach w zakresie karania fizycznego badanych, przeprowadzono odrębną analizę mediacyjną z wyłączeniem potencjalnych moderatorów. Uznano bowiem, że jest to najbardziej wiarygodna metoda, pozwalająca na porównanie wielkości wpływu bezpośredniego i pośredniego na agresję relacyjną badanych. Wyniki tej analizy zaprezentowano na rysunku 7.



Rysunek 7. Bezpośredni i pośredni efekt prowokacji na natężenie agresji relacyjnej

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie trzy testowane efekty okazały się istotne statystycznie. Należy do nich: efekt bezpośredni wpływu prowokacji na agresję [$F(1, 239) = 12,65, p < 0,001; R^2 = 0,04$] efekt bezpośredni wpływu prowokacji na natężenie złości [$F(1, 239) = 9,53, p < 0,01; R^2 = 0,04$] oraz cały model, przewidujący natężenie agresji relacyjnej na podstawie łącznego wpływu siły prowokacji i natężenia złości [$F(2, 238) = 12,04, p < 0,001; R^2 = 0,13$]. Wartość standaryzowanego współczynnika regresji, określającego siłę bezpośredniego efektu prowokacji na agresję relacyjną badanych,

bez udziału moderatorów, wynosi $\beta = 0,21$, $t = 3,57$, $p < 0,001$. Po wprowadzeniu do modelu mediatora, w postaci natężenia złości, wartość siły prowokacji jako predyktora agresji relacyjnej obniża się i wynosi $\beta = 0,15$, $t = 2,56$, $p < 0,05$, choć nadal jest istotna statystycznie. Mamy zatem do czynienia ze zjawiskiem mediacji częściowej, co potwierdza zarówno wynik testu Sobela ($Z = 2,24$, $p < 0,05$), jak i wynik uzyskany metodą Bootstrappingu, wskazujący na wielkość pośredniego efektu prowokacji na agresję relacyjną równą 0,06 z 95% przedziałem ufności, niezawierającym zera [0,02; 0,12]. Hipoteza 4, zakładająca mediującą funkcję złości dla poziomu wyrażonej przez badanych agresji relacyjnej po epizodzie prowokacji została zatem potwierdzona. Jednocześnie fakt, że mediacja ta ma charakter częściowy wskazuje również na istotną wielkość bezpośredniego efektu prowokacji na natężenie agresji relacyjnej (95% CI [0,04; 0,26]), oznaczoną na rysunku 7 przerywaną strzałką. Zakładana zatem w hipotezie 1 reakcja agresywna badanych jako bezpośrednia odpowiedź na doznaną przykrość, znajduje swoje uzasadnienie w uzyskanych wynikach, choć kontrolowane w badaniu, potencjalne moderatory efektu bezpośredniego, wskazały, że efekt ten zachodzi jednak pod pewnymi warunkami (rysunek 6).

Ostatni istotny statystycznie wynik, odnoszący się do hipotez, leżących u podstaw modelu teoretycznego, zaprezentowanego na rysunku 5, dotyczy tego, czy zakładany efekt złości jako mediatora wpływu prowokacji na reakcję agresywną następuje warunkowo, w zależności od statusu prowokatora. W hipotezie 6 przyjęto, że równorzędny status prowokatora wywoła złość, wedle hipotezy 7 zaś rozłuszczona osoba zaatakuje mocniej, jeśli źródłem odczuwanej złości będzie osoba o wysokim statusie. W przypadku hipotezy 6 zapleczem teoretycznym dla kierunku sformułowanej hipotezy był poznawczy neoasocjacionizm Berkowitza (1990). Fundamentem teoretycznym hipotezy 7 była zaś konceptualizacja agresji według Baumeistera i współpracowników (1996), ujmowana przez nich w kategoriach reakcji na zagrożenie JA, której podjęcie pozwala skutecznie zredukować natężenie negatywnych emocji i zrealizować motyw autowaloryzacji. Uzyskane wyniki wspierają założenia Baumeistera i współpracowników, choć wysoki status prowokatora nie tyle moderuje efekt złości na natężenie czynności agresywnej, jak zakładano w hipotezie 7, ile jest

warunkiem istotności statystycznej całego modelu mediacyjnego. Z tego względu nie wprowadzono do modelu na rysunku 6 odrębnej strzałki, ilustrującej istotę uzyskanego wyniku, który określa się mianem moderowanej mediacji. W zamian przygotowano tabelę 13, w której pokazano, jak zmienia się wielkość pośrednich efektów prowokacji na agresję relacyjną w zależności od statusu prowokatora i doświadczeń, związanych z karaniem fizycznym. W każdym przypadku podano również przedziały ufności, ale tylko te, niezawierające zera wskazują na efekt istotny.

Tabela 13. Istotność pośredniego wpływu prowokacji na agresję relacyjną w zależności od poziomu moderatorów

| Mediator | Moderatory | | Wyniki analizy | | | |
|----------|--------------------|----------------------------------|----------------|-------|----------|----------|
| | status prowokatora | doświadczenia karania fizycznego | β | SE | BootLLCI | BootULCI |
| Złość | równorzędny | niskie | 0,025 | 0,030 | -0,015 | 0,112 |
| Złość | równorzędny | umiarkowane | 0,027 | 0,025 | -0,005 | 0,103 |
| Złość | równorzędny | wysokie | 0,029 | 0,036 | -0,017 | 0,136 |
| Złość | wysoki | niskie | 0,095 | 0,054 | 0,018 | 0,234 |
| Złość | wysoki | umiarkowane | 0,098 | 0,042 | 0,031 | 0,205 |
| Złość | wysoki | wysokie | 0,102 | 0,056 | 0,013 | 0,226 |

Objaśnienie: dla klarownego przedstawienia uzyskanych wyników zrezygnowano z posługiwania się parametrami statystycznymi, określającymi poziom moderatorów, na rzecz parametrów opisowych.

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskany efekt moderowanej mediacji polega na tym, że zapośredniczony przez natężenie złości wpływ prowokacji na natężenie agresji jest istotny tylko wówczas, gdy status prowokatora jest wysoki. Jeśli status prowokatora jest równorzędny względem statusu badanych, efekt mediacji przestaje być istotny. Poziom drugiego moderatora, którym są doświadczenia w zakresie karania fizycznego nie ma żadnego znaczenia dla istotności efektu mediacji.

5.6. Podstawowe ustalenia i interpretacja wyników badania 2

Proces atrybucji jako źródło odczuwanych stanów emocjonalnych, zwłaszcza w sytuacjach niejednoznacznych, jest niekwestionowanym czynnikiem, warunkującym siłę i znak odczuwanych emocji. Zrewidowane założenia teorii frustracji–agresji wręcz zakładają, że to atrybucja przyczyn zachowania sprawcy frustracji decyduje o natężeniu odczuwanej złości, która w konsekwencji warunkuje to, czy reakcja agresywna zostanie w ogóle podjęta i jakie będzie jej natężenie (Berkowitz, 1989). Tymczasem wyniki badania 2 wykazały, że doświadczanie kar fizycznych w dzieciństwie ze strony rodziców jest niezależnym od siły prowokacji i najsilniejszym czynnikiem, regulującym odczuwaną złość bez względu na to, kto złość tę wywołał i jak bardzo prowokował. Oznacza to, że doświadczenie karania fizycznego nie tyle było czynnikiem moderującym relację między siłą prowokacji a przeżywaną złością, jak zakładała hipoteza 5, ile pełniło funkcję niezależnego predyktora negatywnego pobudzenia emocjonalnego.

Wyższe natężenie złości przejawiane przez osoby z doświadczeniem karania fizycznego koresponduje z wynikami drugiej części badania 1, w których potwierdzono rolę indywidualnej podatności na sytuacje prowokacji i frustracji jako mediatora relacji między karą fizyczną a agresją fizyczną i werbalną. Można zatem powiedzieć, że w toku badań eksperymentalnych potwierdzono zależność, którą pierwotnie uzyskano w badaniach korelacyjnych. Zależność ta polega na tym, że nie tylko w sytuacjach powiązanych z agresją, takich jak prowokacja, lecz także w sytuacjach trudnych czy słabiej przewidywalnych, odbiegających od skryptowych scenariuszy znanych zdarzeń, u osób z doświadczeniem karania fizycznego pojawia się negatywne pobudzenie emocjonalne. Odniesienie się do kategorii zdarzeń skryptowych jest celowe, wszak badani z doświadczeniem karania fizycznego odczuwali złość bez względu na warunek prowokacji. Co więc innego niż prowokacja w przygotowanej procedurze eksperymentalnej mogło ich zezłościć? Dwa aspekty sytuacyjne wydają się najbardziej prawdopodobne, przy czym ich wpływ na stan emocjonalny badanych z doświadczeniem karania fizycznego może mieć charakter kumulatywny. Pierwszym jest wspomniane już odstępstwo od znanego im

i przewidywalnego skryptu przebiegu danych zajęć, dającego względne poczucie kontroli nad sytuacją, a co za tym idzie poczucie bezpieczeństwa. Wejście eksperymentatora, zapowiadającego badanie o nieznanym przebiegu, poczucie to burzy. I choć nie ma badań, które pokazują gorsze funkcjonowanie emocjonalne osób z doświadczeniem karania fizycznego w sytuacjach nieznanach, to pewnych przesłanek, uzasadniających ten tok wnioskowania, dostarczają, przedstawione w części teoretycznej monografii, wyniki badań nad błędami popełnianymi w toku przetwarzania informacji społecznych (Crick, Dodge, 1994; Weiss i in., 1992). Dzieci karane fizycznie nie dość, że charakteryzuje większa podejrzliwość w relacjach społecznych, to odkodowując sygnały społeczne koncentrują się przede wszystkim na bodźcach zwiastujących zagrożenie. Samo zaś pojawienie się osoby nieznannej w skryptowej dla nich sytuacji zajęć, która w dodatku prosi o wykonywanie kolejnych zadań, z których jedno ma wyraziste normy do oceny poziomu wykonania, może budzić zagrożenie i prowadzić do negatywnych stanów emocjonalnych.

Drugi aspekt, który mógł mieć wpływ na wyższy poziom odczuwanej złości przez osoby karane fizycznie, dotyczy przebiegu całego eksperymentu. W pierwszej części dokonano bowiem pomiaru ich doświadczeń, związanych z karaniem fizycznym w formie retrospekcji tych zdarzeń z dzieciństwa, w których kara fizyczna, w czterech możliwych formach, została użyta przez matkę lub ojca. Jest wysoce prawdopodobne, że drugim źródłem negatywnego pobudzenia emocjonalnego była konieczność sięgnięcia pamięcią do tych wydarzeń z dzieciństwa, w których rodzice użyli kary fizycznej. Jeśli takie jest źródło odczuwanej przez badanych złości, to kontestowanie szkodliwości karania, poprzez wskazywanie na niskie wskaźniki korelacji między karą a agresją dziecka lub wręcz kwestionowanie istnienia takiego związku nie ma żadnego uzasadnienia w faktach empirycznych. Udzielenie odpowiedzi na cztery pytania o częstotliwość stosowania przez rodziców czterech form karania fizycznego po około 10–12 latach od tych wydarzeń spowodowało przecież tak znaczne nasilenie odczuwanej złości, że w efekcie doświadczenie karania fizycznego stało się silniejszym predyktorem złości niż sama prowokacja. Dwie refleksje przychodzą na myśl w kontekście uzyskanego wyniku. Po pierwsze, nawet jeśli młodzi dorośli twierdzą, że umiejętnie przewartościowali przykre

doświadczenia z dzieciństwa, uznając, że na kary istotnie zasługiwali, to takie deklaracje należałoby traktować raczej jako próby poradzenia sobie z dysonansem niż jako rzeczywisty stan. Próby te wynikają przypuszczalnie z faktu, że większość dorosłych już osób ma w obecnej chwili poprawne relacje z rodzicami, wciąż jednak pamiętając o tym, w jak niewłaściwy sposób byli dyscyplinowani w dzieciństwie. Bez względu na treść ustnych deklaracji, jakie nieraz można usłyszeć z ust osób karanych fizycznie, wyniki eksperymentu wskazują, że zdarzenia z dzieciństwa nadal budzą negatywne przeżycia. Co istotne dla badań nad agresją, u osób z doświadczeniem karania fizycznego odnotowano wzrost natężenia złości, która odpowiada przecież za regulację zachowań agresywnych.

Podsumowując, wbrew założeniom, które legły u podstaw przeprowadzonego eksperymentu, doświadczanie sytuacji trudnych, wywołujących negatywne stany emocjonalne, zwiększające ryzyko podjęcia agresji nie jest wcale konieczne, aby odczuwać złość, a w konsekwencji zachować się agresywnie. Wystarczy przypomnieć sobie o karach fizycznych, które rodzice stosowali w dzieciństwie jako panaceum na nieposłuszeństwo i łamanie norm przez dziecko.

Druga refleksja dotyczy zasadności stosowania retrospektywnego pomiaru doświadczeń z dzieciństwa, zwłaszcza tych, które mogą powodować u dziecka fizyczną bądź psychiczną szkodę. Wbrew argumentom, wskazującym na potencjalne trudności z przypominaniem sobie zdarzeń z dzieciństwa bądź nawet błędów, które temu towarzyszą, skutki odpamiętywania okazały się wyraziście różnicować, pod względem reakcji emocjonalnej, osoby często karane od osób karanych sporadycznie lub w ogóle. Oznacza to, że można bez dużego ryzyka, związanego z wielkością błędu pomiaru, posłużyć się kwestionariuszem retrospektywnym do diagnozy tych zdarzeń z dzieciństwa, które wywołały silne negatywne stany emocjonalne u dziecka, a kara fizyczna czy agresja psychologiczna do takiej kategorii zdarzeń z pewnością przynależą.

Drugi wynik, w którym reakcje badanych różnicują doświadczenia, związane z karaniem fizycznym, dotyczy hipotezy 3. W hipotezie tej założono, że badani z doświadczeniem karania fizycznego podejmą agresję w następstwie prowokacji, o ile status prowokatora będzie równorzędny względem ich statusu. Przekładając treść hipotezy na wykreowaną sytu-

ację eksperymentalną, przyjęto, że osoby karane podejmą atak ukierunkowany na studenta, który prowokuje, bardziej niż na wykładowcę, podejmującego identyczne zachowanie. Założenie to legło w istocie u podstaw idei przeprowadzenia eksperymentu z udziałem osób karanych fizycznie w dzieciństwie, które w toku badania doznawałyby swoistej kary od osób, zróżnicowanych pod względem statusu władzy i pozycji społeczno-zawodowej. Kierowano się bowiem przekonaniem, że rodzic posługujący się karą fizyczną uczy swoje dziecko równoległe i w sposób niezamierzony, że stosunki społeczne wyznacza status władzy. Ten, który władzę posiada, może pozwolić sobie na wywieranie wpływu na słabszego partnera interakcji wszelkimi możliwymi sposobami, a jedyny wariant reagowania polega na posłuszeństwie. Jeśli zatem nastąpi okoliczność, w której ktoś o podobnym, niskim statusie spróbuje zaatakować, to w takiej relacji reakcją właściwą będzie agresywna odpowiedź, zgodnie z wyuczoną w toku wczesnodziecięcych doświadczeń regułą, że słabszego można dyscyplinować bez ograniczeń, silniejszemu trzeba się podporządkować. Wyniki badań potwierdzają to założenie, pokazując, że bezpośredni efekt wpływu prowokacji na agresję badanych następuje wyłącznie wówczas, gdy status prowokatora jest podobny do statusu badanych, a oni sami doznali kar fizycznych w dzieciństwie w stopniu umiarkowanym. Stosowanie przez rodziców kar fizycznych sporadycznie oraz niezwykle często nie wzbudzało reakcji agresywnej wywołanej prowokacją przez osobę z podobnym, czy też wysokim statusem. Można zatem uznać, że hipotezę 3 częściowo potwierdzają uzyskane wyniki, nadal jednak pozostaje wyjaśnić, dlaczego przewidywana w hipotezie reakcja agresywna na prowokację, dokonana przez osobę ze statusem równorzędnym, nastąpiła tylko wśród osób z umiarkowanym doświadczeniem w zakresie karania fizycznego. Pewnych przesłanek dostarczają badania, które pokazują, że poziom sytuacyjnej stymulacji, niezbędnej do wywołania określonej reakcji człowieka jest funkcją natężenia posiadanej przez niego własności, relewantnej dla regulacji jej zachowań w danym typie sytuacji społecznej (Marshall, Brown, 2006). Autorzy badań w sposób barwny i trafny wyjaśniają tę zasadę, podając przykład osoby rywalizacyjnej w stopniu wysokim. Wystarczy jej niewinny pojedynek w piłkę nożną z własnymi siostrzeńcami, aby uruchomić zachowania sterowane potrzebą rywalizacji. Niskie natężenie

tej cechy wymaga o wiele większej stymulacji sytuacyjnej, aby cecha ta zaczęła wpływać na zachowanie osoby. Na podstawie wyników przeprowadzonego eksperymentu można powiedzieć, że podobną, regulacyjną funkcję mogą pełnić doświadczenia człowieka z danej kategorii sytuacji społecznych, uruchamiając bądź hamując relewantną reakcję w zależności od wielkości tego doświadczenia. Silniejsza prowokacja ze strony osoby z podobnym statusem była wyzwaczem reakcji agresywnej wśród badanych, których doświadczenie w zakresie karania fizycznego mieściło się w przedziale umiarkowanym, podczas gdy przedział niski i wysoki nie uruchamiały agresji. Powstaje zatem pytanie, dlaczego to właśnie umiarkowany poziom doświadczeń w zakresie karania fizycznego wywoływał najsilniejszą reakcję agresywną. Jednym z motywów podjęcia studiów nad funkcją karania fizycznego dla nabywania negatywnych wzorców zachowań przez dziecko, był wyłaniający się z dotychczasowych badań, niespójny rys psychologiczny osoby karanej. Z badań wynika, że dziecko karane fizycznie narażone jest zarówno na agresję innych w grupie rówieśniczej (por. Barker, Tremblay, 2008), jak i wskazywane jako agresor w tej grupie (por. Gershoff, 2002a; Strassberg i in., 1994). Podobnie w życiu dorosłym, mając za sobą doświadczenie karania fizycznego ludzie stają się równie często agresorami we własnym środowisku rodzinnym, co ofiarami agresji ze strony współmałżonków (por. Gershoff, 2002a). Bez problemu można znaleźć w literaturze przedmiotu wyniki badań, które nie tylko łączą kary fizyczne z agresją czy zachowaniami przestępczymi (por. Patterson, DeBaryshe, Ramsey, 1989), lecz także upatrują w nich przyczyn zaburzeń internalizacyjnych, w tym stanów depresyjnych (Straus, Kantor, 1994). Uzyskane w eksperymencie wyniki mogą być ważnym sygnałem odnośnie do źródła tych niespójności. Jeśli bowiem umiarkowany poziom doświadczeń w zakresie karania fizycznego wyzwala reakcję agresywną na prowokację, to jakie zachowanie będzie relewantne dla osób, posiadających duże doświadczenie w zakresie karania? Na podstawie zebranych danych nie można w sposób jednoznaczny udzielić odpowiedzi, ale wydaje się, że przygnębienie na poziomie emocjonalnym oraz wycofanie na poziomie behawioralnym są jedną z prawdopodobnych reakcji, którym towarzyszyć może skłonność do przejawiania zaburzeń internalizacyjnych. Sformułowane przypuszczenie ma status hipotezy i jest

inspiracją do przyszłych badań w tym obszarze tematycznym, choć samą skłonność dzieci karanych fizycznie do przejawiania zaburzeń lękowych dobrze udokumentowano już w międzykulturowych badaniach Gershoff i współpracowników (2010).

Drugi obszar interesujących wniosków, jaki wyłania się z przeprowadzonego eksperymentu dotyczy problematyki agresji i czynników, odpowiadających za regulację zachowania agresywnego w warunkach prowokacji, którą określa się mianem najsilniejszego „wyzwalacza” reakcji agresywnej. Z przeprowadzonych badań wynika, że „wyzwalacz” ten jest częściowo zapośredniczony przez natężenie odczuwanej złości, co koresponduje z hipotezą 4 i zgodne jest z założeniami teoretycznymi, leżącymi u podstaw koncepcji Berkowitza (1989, 1990) oraz Baumeistera i współpracowników (1996). Zgodność obu koncepcji zanika jednak wówczas, gdy w grę zaczyna wchodzić status prowokatora. O ile bowiem na podstawie modelu agresji Berkowitza można było oczekiwać, że to niski bądź równorzędny status prowokatora względem osoby prowokowanej wyzwoli złość, a w konsekwencji odwetową reakcją agresywną, o tyle przewidywania formułowane na podstawie koncepcji Baumeistera i współpracowników były odmienne. Wysoki status prowokatora, z racji większego zagrożenia dla JA, jakie niesie za sobą jego opinia o prowokowanym, wyzwoli odwetową reakcją agresywną, sterowaną motywem autowaloryzacji. Wyniki przeprowadzonego eksperymentu potwierdzają założenia, które legły u podstaw koncepcji Baumeistera i współpracowników, gdyż osoby badane, sterowane złością decydowały się na odwetową reakcją agresywną o większym natężeniu wówczas, gdy źródłem złości była negatywna opinia o badanym, wygłoszona przez prowokatora z wysokim statusem. W sensie statystycznym uzyskany wynik określa się mianem moderowanej mediacji, która w przypadku tego eksperymentu polega na tym, że 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. I choć tak zdefiniowany status prowokatora najczęściej stymuluje badanych do podjęcia agresji przemieszczonej z uwagi na strach przed konsekwencjami, jakie może nieść za sobą działanie agresywne, to stworzone badanym

anonimowe warunki do przeprowadzenia działań odwetowych skutecznie czynnik strachu wyeliminowały.

Podsumowując, prowokacja jest w istocie silnym „wyzwalaczem” reakcji agresywnej, ale dla zrozumienia mechanizmu wewnątrzpsychicznego, który za reakcję tę odpowiada, konieczne jest odwołanie się do procesów emocjonalnych, poznawczych oraz specyficznych doświadczeń spowodowanej jednostki, odpowiadających za treść zinternalizowanych skryptów reagowania na taką sytuację społeczną.

Część III

Wnioski końcowe i kierunek przyszłych badań

Z zaprezentowanego cyklu badań nad rolą doświadczanych w dzieciństwie metod wychowawczych dla skłonności i zachowań agresywnych przejawianych w życiu dorosłym wynika, że trudno uszeregować poszczególne rodzaje reaktywnych metod wychowawczych wedle kryterium wartościującego, nadając im negatywną bądź pozytywną funkcję w regulacji agresji interpersonalnej. Względnie jednoznaczne konsekwencje rozwojowe, umożliwiające posłużenie się pojęciem negatywnych metod wychowawczych, należy przypisać jedynie karaniu fizycznemu i agresji psychologicznej. Oba rodzaje imperatywnych metod wychowawczych miały istotny wkład w formowanie się gotowości do agresji, a ponadto doświadczanie kar fizycznych w dzieciństwie okazało się ważnym prognostykiem natężenia przejawianej przez młodych dorosłych agresji fizycznej i werbalnej. W badaniach eksperymentalnych wykazano zaś, że samo przypominanie sobie epizodów karania fizycznego z dzieciństwa wzmacnia złość, która stanowi ważny mechanizm emocjonalny, stymulujący czynności agresywne. Wreszcie większe natężenie agresji relacyjnej, wywołanej prowokacją, wykazały osoby z umiarkowanym doświadczeniem w zakresie kar fizycznych, o ile sprawcą prowokacji była osoba o statusie równorzędnym względem statusu badanego. Wymienione przesłanki są solidnym zapleczem empirycznym uzasadniającym określenie karania fizycznego i agresji psychologicznej mianem negatywnych metod wychowawczych. Na podstawie wyników przeprowadzonych badań nie można sformułować analogicznej, jednoznacznej konkluzji na temat roli metod punitywnych i indukcyjnych w formowaniu się skłonności i zachowań agresywnych dziecka.

Metody punitywne pełniły funkcję zarówno czynnika ochrony dla nabywania gotowości emocjonalno-impulsywnej w próbie amerykańskiej, jak i czynnika ryzyka dla rozwoju gotowości nawykowo-poznawczej i osobowościwo-immanentnej w próbie hiszpańskiej. Rola tych metod w kształtowaniu agresji werbalnej w próbie polskiej zaś okazała się pozytywna, obniżając natężenie tej agresji u młodych dorosłych, o ile metodami tymi posługiwali się ojcowie. Tak zróżnicowane znaczenie metod punitywnych w socjalizacji agresji wyklucza możliwość posłużenia się kryterium wartościującym do oceny ich funkcji w formowaniu się agresji interpersonalnej dzieci i skłania do poszukiwania dodatkowych uwarunkowań wychowawczych, które mogą odpowiadać za wymienione rozbieżności. Uwarunkowania te określono mianem zmiennych kontekstowych, do których mogą należeć po pierwsze czynniki makrosystemowe, związane z powszechnością stosowania metod punitywnych w danej społeczności, która warunkuje ich postrzeganą normatywność w oczach dziecka (Deater-Deckard i in., 1996; Landsford i in., 2005). Po drugie, należałoby również uwzględnić szeroki zakres czynników mikrosystemowych, które regulują relacje interpersonalne wewnątrz danego systemu rodzinnego. Należą do nich style wychowania rodziców, określające między innymi natężenie okazywanego dziecku ciepła emocjonalnego, konsekwencję i spójność w zakresie kar stosowanych przez matkę i ojca, poziom zrozumienia przez dziecko przyczyny zastosowanej sankcji, czy sposób egzekwowania przez rodziców władzy rodzicielskiej, który może wymuszać bezrefleksyjne posłuszeństwo bądź stymulować dziecko do namysłu nad własnym zachowaniem. Wielość czynników, które wymieniono jako potencjalne moderatory relacji między stosowaniem przez rodziców metod punitywnych a socjalizacją agresji dziecka wskazuje pośrednio, że warto byłoby wyjść poza retrospektywny pomiar metod punitywnych. Przypomnienie sobie tego, czy rodzice w ogóle używali metod punitywnych, a jeśli tak, to jak często, nie stanowi dużego wyzwania dla osób badanych, ale odtworzenie kontekstu ich stosowania mogłoby sprawić im trudność i prowadzić w konsekwencji do poważnego błędu pomiaru. Dlatego bardziej adekwatnym podejściem byłoby przeprowadzenia ustrukturalizowanego wywiadu psychologicznego z rodzicem na temat aktualnie używanych sposobów zmiany niewłaściwego zachowania dziecka, mieszczących się w obszarze

metod punitywnych. Wywiad stwarza bowiem możliwość uwzględnienia rodzajów, częstości stosowania przez rodzica restrykcji w odpowiedzi na niewłaściwe zachowanie dziecka, uzupełnionych o pytania, określające kontekst oraz sposób ich egzekwowania w codziennych interakcjach. Podjęcie studiów empirycznych na temat uwarunkowań skuteczności stosowania metod punitywnych w eliminacji niepożądanych zachowań dziecka, w tym zachowań agresywnych, jest przedsięwzięciem ważnym z dwóch powodów. Pierwszym jest próba wyjaśnienia rozbieżnych wyników badań nad skutkami stosowania metod punitywnych, jakie wyłaniają się z zaprezentowanych badań. Powód drugi jest nawet istotniejszy w stosunku do pierwszego, gdyż dotyczy tego, czy i pod jakim warunkiem należałoby zalecać rodzicom stosowanie metod punitywnych w celu zmiany niepożądanych zachowań dziecka. Przekaz o wyraźnym przestaniu stosowanym należałoby sformułować choćby ze względu na wyłaniającą się z przeprowadzonych badań bierność wychowawczą polskich rodziców w porównaniu do rodziców amerykańskich i hiszpańskich, która może wynikać z tego, że nie wiedzą oni, jakie metody warto stosować, jakich zaś należy unikać. Nadal nie ma jednak na tyle jednoznacznych przesłanek empirycznych, które pozwoliłyby bez obawy o konsekwencje dla socjalizacji dziecka sugerować rodzicom stosowanie metod punitywnych.

Podobne konkluzje przywodzi na myśl status metod indukcyjnych w regulacji skłonności agresywnych jednostki, jaki wyłania się z przeprowadzonych badań. Wkład metod indukcyjnych w predykcję gotowości do agresji młodych dorosłych był albo dodatni, jak w próbie hiszpańskiej, albo nie miał żadnego znaczenia dla gotowości do agresji w próbie polskiej i amerykańskiej, choć oczekiwano, że częstość stosowania indukcji przez rodziców będzie czynnikiem ochrony dla skłonności agresywnych, przejawianych w życiu dorosłym. Uzyskane wyniki nie tyle stoją w sprzeczności z eksponowanym przez Hoffmana (2006) sensem używania indukcji jako ważnej metody wychowawczej stymulującej rozwój moralny, ile podają w wątpliwość to, czy metody indukcyjne warto badać retrospektywnie. Jak wspomniano, skuteczność tych metod może zależeć od stopnia, w jakim wyjaśnienia rodziców dopasowane są do aktualnego poziom rozwoju myślenia moralnego dziecka, od formy przekazu, której może towarzyszyć podniesiony lub łagodny ton głosu rodzica, wreszcie tego, czy i jak często

opiekun korzysta również z metod imperatywnych. Dwa pierwsze aspekty, związane ze stosowaniem przez rodziców metod indukcyjnych łatwiej uchwycić w trakcie obserwacji interakcji dziecko–rodzic niż w pomiarze retrospektywnym.

Uwzględnienie sformułowanych sugestii względem metod punitywnych i indukcyjnych w przyszłych badaniach stwarza trudności, związane z przeprowadzeniem badań w sposób umożliwiający pomiar wszystkich reaktywnych metod wychowawczych jednocześnie. Konieczność doboru różnych metod badawczych do diagnozy metod indukcyjnych, punitywnych i pozostałych metod imperatywnych, które dają się mierzyć retrospektywnie wskazuje, że reaktywne metody wychowawcze nie są konstruktem monolitycznym, choć wszystkie służą zmianie niewłaściwego zachowania dziecka. Niejednorodny charakter metod reaktywnych wynika z tego, że poszczególne rodzaje tych metod mogą mieć wkład w inne własności psychiczne dziecka, uczestniczące w regulacji zachowań agresywnych. Tezę tę wspierają wyniki drugiej części badania 1. Wskazały one, że karanie fizyczne ojców ma udział w nabywaniu przez człowieka wyższej podatności na sytuacje prowokacji i frustracji w życiu dorosłym, która w efekcie odpowiada za większe natężenie manifestowanej agresji fizycznej i werbalnej. Zależności takiej nie stwierdzono natomiast dla związku agresji psychologicznej rodziców z agresją werbalną i fizyczną dorosłego dziecka, choć stosowanie agresji psychologicznej przez rodziców podwyższało przecież gotowość do agresji interpersonalnej badanych. Na tej podstawie można przypuszczać, że osoby, wobec których rodzice w dzieciństwie podejmowali zachowania polegające na groźeniu czy udawaniu odrzucenia emocjonalnego, manifestują zachowania agresywne w relacjach interpersonalnych, aktywizowane przez określone własności psychiczne. Nadal jednak nie wiadomo, jakie własności psychiczne mogą pełnić tę funkcję, co jest kolejnym, ważnym obszarem tematycznym przyszłych badań empirycznych. Dodatkową motywacją dla tak zdefiniowanej problematyki przyszłych badań jest wyraźna dysharmonia pomiędzy aktualną wiedzą na temat ścieżek rozwoju agresji interpersonalnej u dziecka karanego fizycznie w porównaniu do dziecka doświadczającego agresji psychologicznej. Przedstawione w monografii badania świadczą o tym, że należy z ostrożnością korzystać z wyników badań nad związkiem kar

fizycznych z agresją interpersonalną dziecka w celu wyjaśniania związku agresji psychologicznej rodziców ze skłonnościami agresywnymi dzieci.

Kolejna przesłanka inspirująca do dalszych badań wynika z zaproponowanego uporządkowania badań nad agresją interpersonalną, z którego wyłoniły się trzy odrębne paradygmaty badawcze. Za podejście, które stwarza możliwość wyjaśnienia i lepszego zrozumienia, jak funkcjonują osoby z doświadczeniem różnych metod wychowawczych należy uznać trzeci paradygmat, który był jednocześnie przesłanką do zaprojektowania badań eksperymentalnych. W przeprowadzonym eksperymencie pokazano, jak radzą sobie młodzi dorośli z doświadczeniem w zakresie karania fizycznego w warunkach prowokacji, podjętej przez osobę z równorzędnym bądź wysokim statusem społeczno-zawodowym. W kolejnych badaniach warto byłoby określić, czy i jaki rodzaj oraz zakres doświadczeń wychowawczych, wyniesionych z dzieciństwa stymuluje jednostkę do reakcji agresywnych w warunkach odrzucenia społecznego, wyczerpania zasobów ego, czy otwartego konfliktu interpersonalnego. Taki sposób definiowania problemów badawczych wykracza poza poszukiwanie prostych, bezpośrednich związków między wczesnymi doświadczeniami socjalizacyjnymi a agresją interpersonalną jednostki. Doświadczenia te, zgodnie z trzecim paradygmatem badań nad agresją, stają się unikalną własnością człowieka, pełniącą funkcję katalizatora czynności agresywnych w określonych sytuacjach społecznych, czyli takich, w których zgeneralizowaną wiedzę wyabstrahowaną z tych doświadczeń daje się zastosować po to, aby porać się z danym wyzwaniem sytuacyjnym.

Literatura cytowana

- Alvira-Hammond, M., Longmore, M.A., Manning, W.D., Giordano, P.C. (2014). Gainful activity and intimate partner violence in emerging adulthood. *Emerging Adulthood, 2*, 116–127.
- Anderson, C.A., Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*, 27–51.
- Anderson, C.A., Huesmann, R.L. (2003). Human aggression: A social-cognitive view. W: M.A. Hogg, J. Cooper (red.), *The Sage Handbook of Social Psychology* (s. 296–323). Thousand Oak California: Sage Publication, Inc.
- Anderson, K.E., Lytton, H., Romney, D.M. (1986). Mothers' interactions with normal and conduct-disordered boys: Who affects whom? *Developmental Psychology, 22*(5), 604–609.
- Aranowska, E., Rytel, J. (2010). Wielowymiarowa analiza wariancji – MANOVA. *Psychologia społeczna, 5*, 117–141.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*, 291–322.
- Archer, J., Benson, D. (2008). Physical aggression as a function of perceived fighting ability and provocation: Anexperimental investigation. *Aggressive Behavior, 34*, 9–24.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood:A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480.
- Baldwin, J.J., Randolph, D.L. (1982). The effects of a provocation on aggression for three types of alcohol users. *Journal of Clinical Psychology, 38*, 439–444.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A. (1961). Transsimitation of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*, 575–582.
- Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*, 3296–3319.
- Barber, B.K., Olsen, J.E., Shagle, S.H. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development, 65*, 1120–1136.

- Barber, B.K., Stolz, H.E., Olsen, J.A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the society for research in child development*, 70, 1–174.
- Barker, E.D., Boivin, M., Brendgen, M., Fontaine, N., Arseneault, L., Vitaro, F., Bissonnette, C., Tremblay, R.E. (2008). Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool. *Archives of General Psychiatry*, 65(10), 1185–1192.
- Baron, R.A., Bell, P.A. (1975). Aggression and heat: mediating effect of prior provocation and exposure to an aggressive model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 825–832.
- Baumeister, R.F., Bushman, B.J., Campbell, W.K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: does violence result from low-self esteem or from threatened egotism? *Current Directions in Social Science*, 9, 26–29.
- 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.
- Baumrind, D. (1967). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: some black-white comparisons. *Child Development*, 43(1), 261–267.
- Baumrind, D. (1996). Parenting: the discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405–414.
- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2(4), 321–335.
- Baumrind, D., Larzelere, R.E., Cowan, P.A. (2002). Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment on Gershoff (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 4, 580–589.
- Bean, A.W., Roberts, M.W. (1981). The effect of time-out release contingencies on changes in child noncompliance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 95–105.
- Bean, R.A., Barber, B.K., Crane, D.R. (2006). Parental support, behavioral control, and psychological control among African American youth: the relationships to academic grades, delinquency, and depression. *Journal of Family Issues*, 27, 1335–1355.
- Bean, R.A., Bush, K.R., McKenry, P.C., Wilson, S.M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523–540.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, 83–96.
- Bem, D. (1967). Self-perception: an alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 7, 183–200.
- Bem, S.L. (2000). *Męskość – Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: GWP.
- Berkowitz, L. (1981). On the difference between internal and external reactions to legitimate and illegitimate frustration: a demonstration. *Aggressive Behavior*, 7, 83–96.

- Berkowitz, L. (1988). Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 3–11.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59–73.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression. A cognitive – neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494–503.
- Berkowitz, L. (1993). Pain and aggression. *Motivation and Emotion*, 17, 277–293.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Toward a Sociology of Language*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bettencourt, B.A., Kernahan, C. (1997). A meta-analysis of aggression in the presence of violent cues: Effects of gender differences and aversive provocation. *Aggressive Behavior*, 23, 447–456.
- Bettencourt, B.A., Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119, 422–447.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: WN PWN.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal and indirect aggression. A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177–184.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127.
- Black, D.S., Sussman, S., Unger, J.B. (2010). A further look at the intergenerational transmission of violence: witnessing interparental violence in emerging adulthood. *Journal of Interpersonal Violence*, 25, 1022–1042.
- Bonino, S., Cattelino, E., Ciairano, S. (2005). *Adolescents and risk. Behavior, function and protective factors*. Milan: Springer-Verlag.
- Borecka-Biernat, D. (2014). Agresja – dlaczego dzieci ranią i jak możemy temu przeciwdziałać. *Przegląd Naukowo-Metodologiczny*, 22, 283–305.
- Braun-Gałkowska, M. (2010). *Rodzina wśród mediów*. W: T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego* (s. 22–45). Warszawa: Difin SA.
- Brenner, V., Fox, R.A. (1999). An empirically derived classification of parenting practices. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(3), 343–356.
- Brody, L. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. W: A.G. Fischer (red.), *Gender and emotion* (s. 24–47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
- Brzezińska, A. (2006). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej. W: A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 47–77). Warszawa: WN PWN.
- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: GWP.

- Bushman, B.J., Anderson, C.A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1679–1686.
- Buss, A.H., Perry, M.P. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452–459.
- Camodeca, M., Goossens, F.A., Terwog, M.M., Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11, 332–345.
- Campbell, A. (1999). Staying alive: evolution, culture, and women's intrasexual aggression. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 203–252.
- Campbell, A., Muncer, S. (2008). Intent to harm or injure? Gender and the expression of anger. *Aggressive Behavior*, 34, 282–293.
- Campbell, A., Muncer, S., Gorman, B. (1993). Gender and social and social representations of aggression: A communal-agent analysis. *Aggressive Behavior*, 19, 95–108.
- Campbell, A., Muncer, S., Guy, A., Banim, M. (1996). Social representations of aggression: crossing the sex barrier. *European Journal of Social Psychology*, 25, 1–13.
- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J., Hay, D.F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds. *Child Development*, 62, 1513–1524.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Comrey, A. (1992). A personological approach to the study of aggression. *Personality and Individual Differences*, 13, 77–84.
- Caprara, G.V., Manzi, J., Perugini, M. (1992). Investigating guilt in relation to emotionality and aggression. *Personality and Individual Differences*, 13, 519–532.
- Caprara, G.V., Paciello, M., Gerbino, M., Cugini, C. (2007). Individual differences conducive to aggression and violence: Trajectories and correlates of irritability and hostile rumination through adolescence. *Aggressive Behavior*, 33, 359–374.
- Caprara, G.V., Pastorelli, M. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19–36.
- Card, N.A., Little, T.D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 466–480.
- Casas, J.F., Weigel, S.M., Crick, N.R., Ostrov, J.M., Woods, K.E., Yeh, E.A., Hudleston-Casas, C.A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Applied Developmental Psychology*, 27, 209–227.
- Castro, B.O., Veerman, J.W., Koops, W., Bosch, J.D., Monshouwer, H.J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 73(3), 916–934.
- CBOS. (2012). O dopuszczalności stosowania kar cielesnych i prawie chroniącym dzieci przed przemocą (http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_074_12.PDF – dostęp: 15.12.2016).

- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K.A., McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotional regulation and aggression. *Journal of Family Psychology, 17*, 598–606.
- Cierpka, A. (2003). Systemowe rozumienie funkcjonowania rodziny. W: A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej* (s. 110–129). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- 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.
- Connor, D.F., Steingard, R.J., Anderson, J.J., Melloni, R.H. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child Psychiatry & Human Development, 33*, 279–294.
- 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.
- 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.
- Crick, N.R., Casas, J.F., Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*(4), 579–588.
- Crick, N.R., Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children’s social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74–101.
- Crick, N.R., Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993–1002.
- Crick, N.R., Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment. *Child Development, 66*, 710–722.
- Crick, N.R., Ostrov, J.M., Burr, J.E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology, 27*, 254–268.
- Cudak, H. (1999). *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej.
- Czerwonka, M. (2015). Charakterystyka wskaźników modelu kulturowego Hofstede. W: J. Ostaszewski (red.), *O nowy ład finansowy w Polsce. Rekomendacje dla animatorów życia gospodarczego* (s. 281–292). Warszawa: SGH.
- Dallaire, D.H., Pineda, A.Q., Cole, D.A., Ciesla, J.A., Jacques, F., LaGrange, B., Bruce, A.E. (2006). Relation of positive and negative parenting to children’s depressive symptoms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*, 313–322.
- Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487–496.

- Davis, P.W. (2003). Groźby zastosowania kary fizycznej jako forma agresji werbalnej: badanie w warunkach naturalnych. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 4, 72–92.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K., Bates, J., Pettit, G. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1065–1072.
- Dix, T., Grusec, J.E. (1983). Parental influence techniques: An attributional analysis. *Child Development*, 54(3), 645–652.
- Dodge, K.A., Coie, J.D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146–1158.
- 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., 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 aprobaty 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. (2016). 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* (wydanie online: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27501220> – dostęp: 15.12.2016).
- Donovan, K.L., Brassard, M.R. (2011). Trajektorie matczynej agresji werbalnej wobec dzieci w wieku gimnazjalnym – związek z negatywnym obrazem własnej osoby i trudnościami społecznymi. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 4, 66–101.
- Doob, A.N., Gross, A.E. (1968). Status of frustrator as an inhibitor of Horn-Honking responses. *Journal of Social Psychology*, 76, 213–218.
- Eagly, A.H., Steffen, V.J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309–330.
- Farnicka, M., Liberska, H. (2014). Transmisja międzypokoleniowa – procesy zachodzące na styku pokoleń. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 185–198). Warszawa: WN PWN.

- Farnicka, M., Liberska, H., Niewiedział, D. (2016). *Psychologia agresji. Wybrane problemy*. Warszawa: WN PWN.
- Ferguson, C.J., Dyck, D. (2012). Paradigm change in aggression research: The time has come to retire the General Aggression Model. *Aggression and violent behavior, 17*, 220–228.
- Fletcher, A.C., Walls, J.K., Cook, E.C., Madison, K.J., Bridges, T.H. (2008). Parenting style as a moderator of associations between maternal disciplinary strategies and child well-being. *Journal of Family Issue, 29*, 1724–1744.
- Fluderska, M., Sajkowska, G. (2003). Kary fizyczne w dzieciństwie – retrospekcje dorosłych Polaków. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2*, 72–87.
- Frączek, A. (1979). Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej. W: A. Frączek (red.), *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych* (s. 9–32). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- 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. (1993). Socjalizacja a intrapsychiczna regulacja agresji interpersonalnej. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja* (s. 47–69). Warszawa: Instytut Psychologii Poleskiej Akademii Nauki, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Frączek, A. (2002a). Agresja interpersonalna: opis i analiza z perspektywy psychologii społecznej. W: Ł. Jurasz-Dudzik (red.), *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy. Ujęcie interdyscyplinarne* (s. 43–55). Warszawa: Sic!.
- Frączek, A. (2002b). O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej. W: I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy* (s. 45–64). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Frączek, A. (2008). *Studies on interpersonal aggression – description of behavior or understanding its intrapsychic mechanisms (conceptual consideration)*. Referat wygłoszony na XVIIIth Biennial Meeting of the International Society for Research on Aggression, Budapeszt.
- 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.
- Frączek, A., Konopka, K., Smulczyk, M. (2009). *Measurement and Some Concomitances of Patterns of Intrapsychic Mechanism of Interpersonal Aggression*. Referat wygłoszony na XIV Workshop Aggression, Berlin.
- Frączek, A., Konopka, K., Smulczyk, M. (2013). Sex and country related specificity of readiness for aggression among adolescents. *Educational Research Review, 17*, 87–97.
- Gámez-Guadix, M., Carrobes, 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.

- Gómez-Guadix, M., Orue, I., Calvete, E., Carrobes, J.A., Munoz-Rivas, M., Almen-dros, C. (2010a). Psychometric properties of the Spanish version of the Dimen-sions of Discipline Inventory (DDI) in university students. *Psicothema*, 22, 151–156.
- Gómez-Guadix, M., Straus, M.A., Carrobes, J.A., Muñoz-Rivas, M.J., Almen-dros, A. (2010b). Corporal punishment and long-term behavior problems: the moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22(4), 529–536.
- Gaś, Z. (1995). *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gershoff, E.T. (2002a). Corporal punishment by parents and associated child behav-iors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulle-tin*, 128, 4, 539–579.
- Gershoff, E.T. (2002b). Corporal punishment, physical abuse, and the burden of proof: reply to Baumrind, Larzelere, and Cowan (2002), Holden (2002), and Parke (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 602–611.
- Gershoff, E.T., Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old contro-versies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30, 453–469.
- Gershoff, E.T., Grogan-Kaylor, A., Lansford, J.E., Chang, L., Zelli, A., Deater-Deck-ard, K., Dodge, K.A. (2010). Parent discipline practices in an international sam-ple: associations with child behaviors and moderation by perceived normative-ness. *Child Development*, 81, 487–502.
- Goldstein, S.E., Chesir-Teran, D., McFaul, A. (2008). Profiles and correlates of rela-tional aggression in young adults' romantic relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 251–265.
- Gruba, E. (2011). Wczesna dorosłość. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju czło-wieka* (s. 287–311). Warszawa: WN PWN.
- Grusec, J.E., Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4–19.
- Gurycka, A. (1999). Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: E. Kubiak-Szym-borska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między idea a rzeczywistością* (s. 105–119). Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS.
- Halemba, K., Izdebska, A. (2009). Kary fizyczne w wychowaniu dzieci – uwarunko-wania i konsekwencje. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 3, 6–31.
- Hoffman, M.L. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 937–943.
- Hoffman, M.L. (1979). Development of moral thought, feeling, and behavior. *Ameri-can Psychologist*, 34, 958–966.
- Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP.
- Hoffman, M.L., Saltzstein, H.D. (1967). Parent discipline and the child's moral devel-opment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45–57.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. (2011). *Kultury i organizacje*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

- Hofstede, G., McCrae, R.R. (2004). Personality and culture revisited: linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*, 38, 52–88.
- Hokanson, J.E., Burgess, M., Cohen, M.F. (1963). Effect of displaced aggression on systolic blood pressure. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 214–218.
- Hu, L., Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6:1, 1–55.
- 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.
- Huesmann, L.R., Eron, L.D., Lefkowitz, M.M., Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generation. *Developmental Psychology*, 20(6), 1120–1134.
- Huesmann, L.R., Moise-Titus, J., Podolski, C., Eron, L.D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to tv violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*, 39, 201–221.
- Iwaniec, D. (2012). Emocjonalne krzywdzenie dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 2, 29–47.
- Januszewski, A. (2011). Modele równań strukturalnych w metodologii badań psychologicznych. Problematyka przyczynowości w modelach strukturalnych i dopuszczalności modeli. W: O. Gorbaniuk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, D. Musiał, M. Wiechetek, A. Błachnio, A. Przepiórka (red.), *Studia z psychologii w KUL*. T. 17 (s. 213–245). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jundziłł, A. (1986). *Nagroda i kara w wychowaniu*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kaiser, N.C., Miller-Perrin, C.L. (2009). Examining the relation between parental psychological aggression, parental neglect, and substance abuse in young adults. *Journal of Integrated Social Sciences*, 1(1), 96–119.
- Kernis, M.H., Brown, A.C., Brody, G.H. (2000). Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of Personality*, 68(2), 225–252.
- Kirwil, L. (2002). *Skala Agresji Bussa i Perry'ego* (w tłumaczeniu i adaptacji Lucyny Kirwil – 2002; za zgodą A.H. Bussa). Manuskrypt nieopublikowany.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (wydanie drugie). New York: Guilford Press.
- 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.
- Kochanska, G., Coy, K.C., Murray, K.T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091–1111.
- Kohn, M.L. (1977). *Class and Conformity: A Study in Values*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Konarzewski, K. (1982). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: PWN.

- 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., Frączek, A. (2013). Płeć psychologiczna a gotowość do agresji interpersonalnej u kobiet i mężczyzn. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18, 65–80.
- Krahe, B. (2005). *Agresja*. Gdańsk: GWP.
- Krevans, J., Gibbs, J.C. (1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263–3277.
- Kuebli, J., Butler, S., Fivush, R. (1995). Mother-child talk about past emotions: Relations of maternal language and child gender over time. *Cognition and Emotion*, 9, 265–283.
- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M., Onghena, P. (2013). Associations between parental psychological control and relational aggression in children and adolescents: a multilevel and sequential meta-analysis. *Developmental Psychology*, 49(9), 1697–1712.
- Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403–414.
- 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.
- Larzelere, R.E. (1996). A review of the outcomes of parental use of nonabusive or customary physical punishment. *Pediatrics*, 98(4), 824–828.
- Larzelere, R.E. (2000). Child outcomes of nonabusive and customary physical punishment by parents: An updated literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(4), 199–221.
- Larzelere, R.E., Kuhn, B.R. (2005). Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 1–37.
- Lawrence, C. (2006). Measuring individual responses to aggression-triggering events: development of the situational triggers of aggressive responses (STAR) scale. *Aggressive Behavior*, 32, 241–252.
- Lee, C.L., Bates, J.E. (1985). Mother-child interaction at age two years and perceived difficult temperament. *Child Development*, 56, 1314–1325.
- Liberska, H., Farnicka, M. (2013). Uwarunkowania podejmowania roli agresora lub ofiary – prezentacja modelu badań. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18, 245–255.
- Liberska, H., Matuszewska, M. (2014). Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 115–148). Warszawa: WN PWN.
- Liberska, H., Matuszewska, M., Freudenreich, D. (2013). Percepcja postaw rodzicielskich matek i ojców a zachowanie agresywne dorastających córek i synów.

- W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowanie agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania* (s. 78–98). Warszawa: Difin SA.
- Linder, J.R., Collins, W.A. (2005). Parent and peer predictors of physical aggression and conflict management in romantic relationships in early adulthood. *Journal of Family Psychology, 19*, 252–262.
- Lipiński, S. (2005). Retrospektywny obraz postaw wychowawczych rodziców a zaburzenia w zachowaniach chłopców wykołejonych społecznie. W: M. Binczycka-Anholcer (red.), *Przemoc i agresja jako problem zdrowia publicznego* (s. 140–151). Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej.
- Loeber, R., Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology, 48*, 371–410.
- Luster, T., Rhoades, K., Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and the Family, 51*, 139–147.
- Lytton, H., Romney, D. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109*, 267–296.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 28*, 1006–1017.
- Maccoby, E.E. (2000). Gender and relationships: a developmental account. W: W. Craig (red.), *Childhood social development. The essential readings* (s. 199–219). Oxford: Blackwell Publishers.
- Mackie, D.M., Devos, T., Smith, E.R. (2000). Intergroup emotions: explaining offensive action tendencies in an intergroup context. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 602–616.
- Marsee, M.A., Frick, P.J. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates of proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 969–981.
- Marshall, M.A., Brown, J.D. (2006). Trait aggressiveness and situational provocation: a test of the traits as situational sensitivities (TASS) model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 1100–1113.
- Martin, J.L., Ross, H.S. (2005). Sibling aggression: Sex differences and parents' reactions. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 129–138.
- Martin, R.C., Dahlen, E.R. (2007). Anger response styles and reaction to provocation. *Personality and Individual Differences, 43*, 2083–2094.
- McCabe, A., Lipscomb, T.J. (1988). Sex differences in children's verbal aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 34*, 389–401.
- McCord, J. (1997). Discipline and the use of the sanctions. *Aggression and Violent Behavior, 2*(4), 313–319.
- McHale, S.M., Crouter, A.C., Tucker, J.C. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child Development, 70*, 990–1004.

- McShane, K.E., Hastings, P.D. (2009). The new friends vignettes: measuring parental psychological control that confers risk for anxious adjustment in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 33(6), 481–495.
- Meeus, W., Iedema, J., Helsens, M., Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*, 19, 419–461.
- Mika, S. (1969). *Skuteczność kar w wychowaniu*. Warszawa: PWN.
- Miller, J.D., Lynam, D.R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 41, 1469–1480.
- Miller-Perrin, C.L., Perrin, R.D., Kocur, J.L. (2009). Parental physical and psychological aggression: Psychological symptoms in young adults. *Child Abuse & Neglect*, 33, 1–11.
- Mills, R.S., Rubin, K.H. (1998). Are behavioural and psychological control both differentially associated with childhood aggression and social withdrawal? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30, 132–136.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674–701.
- Nelson, D.A., Crick, N.R. (2002). Parental psychological control: Implications for childhood physical and relational aggression. W: B. Barber (red.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (s. 161–189). Washington, DC: American Psychological Association (APA) Books.
- Nelson, D.A., Hart, C.H., Yang, C., Olsen, J.A., Jin, S. (2006). Aversive parenting in China: Associations with child physical and relational aggression. *Child Development*, 77(3), 554–572.
- Nelson, D.A., Springer, M.M., Nelson, L.J., Bean, N.H. (2008). Normative beliefs regarding aggression in emerging adulthood. *Social Development*, 17, 633–660.
- Nelson, D.A., Yang, C., Coyne, S.M., Olsen, J.A., Hart, C.H. (2013). Parental psychological control dimensions: Connections with Russian preschooler's physical and relational aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(1), 1–8.
- Obuchowska, I. (2001). Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej. W: M. Binczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne* (s. 45–59). Warszawa-Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- 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.
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny* (wydanie piąte). Warszawa: PWN.
- Ostafińska-Molik, B., Wysocka, E. (2015). Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży z zaburzeniami internalizacyjnymi i eksternalizacyjnymi – analiza zależności. *Resocjalizacja Polska*, 9, 97–119.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Kaukiainen, A., Landau, S.F., Frączek, A., Caprara, G.V. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1–8.

- Ostrov, J.M., Huston, R.J. (2008). The utility of forms and functions of aggression in emerging adulthood: Association with Personality Disorder Symptomatology. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1147–1158.
- Ostrov, J.M., Keating, C.M. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions. *Social Development*, 13, 255–277.
- Patrick, R.B., Gibbs, J.C. (2012). Inductive discipline, parental expression of disappointed expectations, and moral identity in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 973–983.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B., Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329–335.
- Patterson, G.R., Dishion, T.J., Bank, L. (1984). Family interaction: a process model of deviancy training. *Aggressive Behavior*, 10, 253–267.
- Pettit, G.S., Laird, R.D., Dodge, K.A., Bates, J.E., Criss, M.M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72(2), 583–598.
- Petrykowski, P. (2005). *Spółeczno-kulturowe aspekty wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Piekarska, A. (1991). *Przemoc w rodzinie. Agresja rodziców wobec dzieci. Przejawy i psychologiczne uwarunkowania*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Piotrowski, P. (2011). Kontrowersyjna dychotomia. Agresja wroga, agresja instrumentalna i zastosowanie reversal theory M.J. Apter do analizy przestępczości. *Czasopismo Psychologiczne*, 17, 29–35.
- Plopa, M. (2008). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pollak, S.D., Tolley-Schell, S.A. (2003). Selective attention to facial emotion in physically abused children. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(3), 323–338.
- Poraj, G. (2003). Wybrane sposoby kontrolowania agresji dzieci i młodzieży. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica*, 7, 17–26.
- Poraj, G. (2009). Rodzinne uwarunkowania zachowań agresywnych u młodzieży wychowującej się w środowisku wiejskim i miejskim. W: T. Rostowska (red.), *Psychologia rodziny. Matężństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań* (s. 251–275). Warszawa: Difin SA.
- Pospiszył, I. (1994). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Poulin, F., Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36, 233–240.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: WN PWN.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (2014). *Psychologia wychowawcza*. T. 2. Warszawa: WN PWN.
- Pufal-Struzik, I. (2014). *Agresywność młodzieży. Źródła, mechanizmy, oblicza*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

- Pulkkinen, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti- and prosocial behavior in young adults. *Aggressive Behavior*, 22, 241–257.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159–171.
- Rajchert, J. (2012). Style rodzicielskie a mechanizmy regulacji zachowań agresywnych w Polsce i USA. W: H. Grzegółowska-Klarkowska (red.), *Agresja. Socjalizacja. Edukacja* (s. 305–327). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Rajchert, J., Konopka, K., Huesmann, R.L. (2017). It is more than thought that counts: the role of readiness for aggression in the relationship between ostracism and displaced aggression. *Current Psychology*, 36, 417–427.
- Ranschburg, J. (1993). *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rodriguez Mosquera, P.M., Manstead, A.S.R., Fischer, A.H. (2000). The role of honor-related values in the elicitation, experience and communication of pride, shame and anger: Spain and the Netherlands compared. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 833–844.
- Rostowska, T. (1995). *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rostowski, J. (2003). Psychologiczne uwarunkowania wpływu oglądania przemocy w telewizji na agresywne zachowania młodzieży. W: G. Poraj, J. Rostowski (red.), *Zagrożenia życia codziennego* (s. 113–123). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rostowski, J. (1997). Specyfika kształtowania się tożsamości w okresie młodości. W: J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka* (s. 159–165). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Różycka-Jaroń, S. (2012). *Karcenie dzieci – czyn zabroniony czy okoliczność uchylająca bezprawności?* Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW.
- 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.
- Sajkowska, M., Zmarzlik, J. (2009). Bicie dzieci. Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 3, 87–102.
- Schaffer, H.R. (2011). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WN PWN.
- Shackman, J.E., Shackman, A.J., Pollak, S.D. (2007). Physical abuse amplifies attention to threat and increases anxiety in children. *Emotion*, 7(4), 838–852.
- Shaffer, D.R., Brody, G.H. (1981). Parental and peer influences on moral development. W: R.W. Henderson (red.), *Parent-child interaction. Theory, research, and prospects* (s. 83–120). New York: Academic Press, INC.
- Shaffer, D.R., Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

- Skorny, Z. (1977). *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Smetana, J.G., Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. *Child Development, 73*, 563–580.
- Smetana, J., Robinson, J., Rote, W.M. (2015). Socialization in adolescence. W: J.E. Grusec, P.D. Hastings (red.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 60–84). New York: Guilford Press.
- Smokowski, P.R., Bacallao, M.L., Cotter, K.L., Evans, C.B. (2015). The effects of positive and negative parenting practices on adolescent mental health outcomes in a multicultural sample of rural youth. *Child Psychiatry & Human Development, 46*, 333–345.
- Smulczyk, M. (2008). *Functions of emotional reactivity and perseverativeness in intrapsychic mechanisms of interpersonal aggression*. Poster zaprezentowany na XVIIIth Biennial Meeting of the International Society for Research on Aggression, Budapeszt.
- Socolar, R.R.S. (1997). A classification scheme for discipline: Type, mode of administration, context. *Aggression and Violent Behavior, 2(4)*, 355–364.
- Soenens, B., Park, S., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A. (2012). Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross-cultural study with Belgian and South-Korean adolescents. *Journal of Adolescence, 35*, 261–272.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distigushing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality, 78(1)*, 217–256.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., Goossen, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: the mediational link between psychological control and adjustemnt. *Personality and Individual Differences, 38*, 487–498.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Vandereycken, W., Luyten, P., Sierens, E., Goossens, L. (2008). Perceived parental psychological control and eating-disordered symptoms. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 196(2)*, 144–152.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*, 125–146.
- Stattin, H., Kerr, M. (2000). Parental monitoring:a reinterpretation. *Child Development, 71*, 1072–1085.
- Stormshak, E., Bierman, K.L., McMahon, R.J., Lengua, L.J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 29*, 17–29.
- Strassberg, Z., Dodge, K.A., Pettit, G.S., Bates, J.E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology, 6*, 445–461.

- Straus, M.A., Fauchier, A. (2005–2011). *Manual for the Dimensions of Discipline Inventory (DDI)*. Durham, NH: Family Research Laboratory, University of New Hampshire.
- Straus, M.A., Field, C. (2003). Psychological aggression by American parents: National data on prevalence, chronicity, and severity. *Journal of Marriage and Family*, 65, 795–808.
- Straus, M.A., Kantor, G.K. (1994). Corporal punishment of adolescents by parents: A risk factor in the epidemiology of depression, suicide, alcohol abuse, child abuse and wife beating. *Adolescence*, 29, 543–561.
- Straus, M.A., Mouradian, V.E. (1998). Impulsive corporal punishment by mothers and antisocial behavior and impulsiveness of children. *Behavioral Sciences and the Law*, 16, 353–374.
- Stucke, T.S., Baumeister, R.F. (2006). Ego depletion and aggressive behavior: Is the inhibition of aggression a limited resource? *European Journal of Social Psychology*, 36, 1–13.
- Szmajke, A., Bąk, P., Adamus, E. (2004). Relikty kultury honoru w mentalności Polaków. *Czasopismo Psychologiczne*, 10, 7–21.
- Taillieu, T.L., Brownridge, D.A. (2015). The impact of aggressive parental discipline experienced in childhood on externalizing problem behavior in early adulthood. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 8, 253–264.
- Terrell, H.K., Hill, E.D., Nagoshi, C.T. (2008). Gender differences in aggression: the role of status and personality in competitive interactions. *Sex Roles*, 59, 814–826.
- 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.
- Twenge, J.M., Baumeister, R.F., Tice, D.M., Stucke, T.S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1058–1069.
- Urban, B. (2012). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: WN PWN.
- Van Houten, R. (1983). Punishment: From the animal laboratory to the applied setting. W: S. Axelrod, J. Apsche (red.), *The effects of punishment on human behavior* (s. 13–44). New York: Academic.
- Vasquez, E.A., Pedersen, W.C., Bushman, B.J., Kelley, N.J., Demeestere, P., Miller, N. (2013). Lashing out after stewing over public insults: the effects of public provocation, provocation intensity, and rumination on triggered displaced aggression. *Aggressive Behavior*, 39, 13–29.
- Vissing, Y.M., Straus, M.A., Gelles, R.J., Harrop, J.W. (1991). Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children. *Child Abuse & Neglect*, 15, 223–238.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Barker, E.D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 12–19.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Tremblay, R.E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43, 495–506.

- Wałęcka-Matyja, K. (2013). Zachowania agresywne adolescentów jako efekt stylu wychowania w rodzinie pochodzenia. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przewycięzania* (s. 99–123). Warszawa: Difin SA.
- 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.
- Wells, K.C. (1997). The death of discipline: is the requiem premature? *Aggression and Violent Behavior*, 2(4), 337–341.
- Włodarski, Z., Hankała, A. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wolińska, J.M. (2000). *Agresywność młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wood, J.J. (2006). Parental intrusiveness and children's separation anxiety in a clinical sample. *Child Psychiatry & Human Development*, 37(1), 73–87.
- Zajenkowska, A., Jankowski, K.S., Lawrence, C., Zajenkowski, M. (2013). Relationship between Five-Factor personality traits and individual responses to aggression triggering events among offenders and students. *Personality and Individual Differences*, 55, 947–951.
- Ziemska, M. (1986). Wpływ przemian funkcji rodziny na socjalizację dziecka. W: M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko* (s. 227–298). Warszawa: PWN.
- Zumkley-Münkel, C. (1993). Różne funkcje posłuszeństwa i nieposłuszeństwa w procesie socjalizacji. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja* (s. 25–46). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Summary

Socialization within the family has been considered as the meaningful background defining to a substantial extent what a person believes in and how he behaves in adulthood. One of the crucial aspects of family socialization contributing considerably to the course of child development and outcomes is quality of parenting, defined through the attitudes, styles and practices used to socialize a child. Parenting practices are within the scope of interest in this book. More specifically, the relation between the wide range of parenting practices experienced in childhood and aggression proneness and aggressive behavior in emerging adulthood is theoretically considered and empirically tested in the upcoming chapters of the book.

In the theoretical part of the book, the issue of parenting practices was raised in terms of existing classifications of the techniques parents use to socialize a child. The classification of parenting practices elaborated as the theoretical framework of the series of studies presented in the empirical part of the book encompassed two basic types of practices which were divided accordingly into lower order practices. Namely, imperative practices, those based on different forms of coercion, were distinguished from inductive practices, those relying on modelling, explanation, positive reinforcement and demonstration of the proper behaviors by a parent. With regard to the imperative practices corporal punishment, psychological aggression and punitive practices were taken into account as three lower order methods based on coercion. Furthermore, on the basis of systematic review of previous research, each of the parenting practices included in this classification were described in terms of their role in regulating the development of aggressive proneness in children. Basically, four intrapsychic mechanisms that

contribute to acquisition of aggressive tendencies by a child experiencing coercive parenting practices emerged from the previous studies. First, a maladaptive social information processing style is internalized by a child who experiences harsh discipline at home. Secondly, harsh discipline contributed to children's aggressiveness through a modeling process. Thirdly, because rules are transmitted through punishment and threats, a child demonstrates situational compliance without internalization of the rules, an important step to moral autonomy. Finally, harsh discipline and particularly corporal punishment affects the child's ability to effectively regulate emotions and, consequently, each frustration or arousal of anger easily leads to emotional outbursts. The emotional mechanism was within the scope of interest in the empirical part of the book.

Aggression in the theoretical part of the book was conceptualized in terms of three distinct paradigms distinguished with regard to the different way of operationalizing aggression, as well as different aspects investigated to explain aggressive manifestations. Thus, the first paradigm captures different forms of aggressive manifestations and, consequently, distinguishes verbal, physical, relational and indirect aggression. While searching for factors associated with each form of aggression, sex differences and developmental stage are most often considered. In the second paradigm, functions of aggressive behavior are stressed. Proactive aggression is engaged in deliberately to achieve desirable aims, whereas reactive aggression is used to deal with negative emotional arousal. Research has examined psychological mechanisms responsible for regulating proactive and reactive aggression, family antecedents and personality profiles associated with these two types of aggression. Finally, the third paradigm focuses on intrapsychic mechanisms and psychological characteristics which trigger aggression through interaction with certain stimuli. Individual differences such as irritability, emotional lability or readiness for aggression determine the threshold stimulus eliciting the reaction.

In the empirical part of the book, three reports were presented. Each of them tried to capture the relation between parenting practices and aggression in emerging adulthood in a different way. In the first report, the focus was on searching for those parenting practices which play the role of protective and risk factors for readiness for aggression in adult participants. The

direct relations between parenting practices and readiness for aggression were tested with data collected in Poland, Spain and the USA. Thus, by employing a cross-national comparative perspective one could find out whether the role of certain parenting practices in predicting readiness for aggression in young adults is country-universal or country-specific. The results showed that psychological aggression by mothers and fathers turned out to be relatively universal risk factors for readiness for aggression in young adults. With regard to corporal punishment its role in contributing to higher readiness for aggression in young adults who experienced such harsh discipline in childhood was revealed in Spain and the USA but not in Poland. Finally, within parenting practices, one protective factor was found but its role in decreasing readiness for aggression was country-specific, referring to the USA exclusively. Namely, punitive practices by American mothers were negative predictors of readiness for aggression in adult children.

In the second report, a different approach to searching for family antecedents of aggression was employed, and a different paradigm of aggression was considered. In this case, exclusively data from the Polish sample were taken into account. Since no relation between corporal punishment and aggression proneness was found in the Polish sample and the effects of other imperative practices turned to be weak, further analysis was run with individual sensitivity to frustration and provocation as the mediator of this relation. Thus, the second approach was theoretically embedded in the emotional mechanisms linking coercive practices experienced by a child with his or her aggression proneness in adulthood. Contrary to the results presented in the first report, corporal punishment by fathers contributed to a higher level of verbal and physical aggression of adult children but only when the effect was mediated by the sensitivity to frustration and provocation. Therefore, one can conclude that corporal punishment interferes with the development of children's ability to regulate emotions, and as a result their vulnerability to frustrating or provoking stimuli increased, in turn increasing their likelihood of reacting aggressively.

The third report presented results of another study conducted to verify experimentally the findings described in the second report. It was assumed that the largest difference in aggression between people with and without the experience of corporal punishment in childhood would

be revealed in emotionally challenging situations such as frustration or provocation. Thus, having collected the data on their early socialization experience related to physical punishment, participants were provoked by a student (equal status to participants) or a researcher (higher status compared to participants) introducing himself as a scientist. Status manipulation played the crucial role in the experiment because through corporal punishment children may also internalize the rule that the higher status you have in a certain relationship the more behaviors of yours, including aggression, can be legitimized. The results showed that among these participants who were physically punished in childhood the intensity of anger feelings leading to aggression increased just after filling in the form about their socialization experience. Furthermore, provocation triggered a more aggressive response toward a provocateur of equal status in these participants whose parents had used corporal punishment moderately (from time to time) but not in those participants who were not punished at all or were punished very frequently. Provocation and aggression were not associated with each other in cases of high status provocateurs, which may indicate that people with the experience of corporal punishment internalized the script of subordinate to powerful person regardless of his behavior.

To sum up, the results of research presented in the empirical part of the book suggest that when parents use imperative practices, particularly corporal punishment and psychological aggression, their children's proneness to aggressive behaviors remains higher over the life-course as compared to people socialized without the use of coercive practices. However, the strength of the relation between imperative practices experienced in childhood and aggression in adulthood was particularly strong when emotional mechanisms were included in explanations of the nature of this relation. Aggressive behaviors manifested by people physically punished in childhood were possible to predict to the greatest extent in emotionally challenging situations such as provocation.

Future research should focus on inductive practices as potential protective factors against aggression. The fact that inductive practices were not related to aggression proneness of adult participants in the study presented in this book suggests the role of additional conditions which must be fulfilled to permanently decrease aggression through induction.

Table of Contents

| | |
|---|-----------|
| Acknowledgements | 7 |
| Preface | 9 |
| Part I. Theoretical Framework of Current Studies | 15 |
| 1. Parenting Practices and Child Psychosocial Adaptation | 17 |
| 1.1. Conceptual Meaning of Parenting Practices and Parenting Style | 17 |
| 1.2. Types and Sorts of Parenting Practices | 23 |
| 1.3. Imperative Parenting Practices and Child Socialization Effects | 36 |
| 1.3.1. Corporal Punishment and Child Aggressive Behavior – the Analysis of Association Mechanisms | 41 |
| 1.3.2. Psychological Aggression by Parents and Child Socialization Effects | 47 |
| 1.3.3. Punitive Parenting Practices and Child Socialization Effects | 53 |
| 1.4. Inductive Parenting Practices and Child Socialization Effects | 54 |
| 2. Interpersonal Aggression Paradigms in Research | 59 |
| 2.1. Forms of Interpersonal Aggression as a Subject of Research | 61 |
| 2.2. Function of Interpersonal Aggression as a Subject of Research | 69 |
| 2.3. Personal Features and Mechanisms Regulating Interpersonal Aggression as a Subject of Research | 75 |
| Part II. Parenting Practices and Aggression in Young Adults – Current Studies | 85 |
| 1. Issues of Current Studies | 87 |

| | |
|---|------------|
| 2. Parenting Practices and Readiness for Interpersonal Aggression | 92 |
| 2.1. Goals, Problems, and Hypotheses of the First Part of Study 1 . . | 92 |
| 2.2. Participants | 105 |
| 2.3. Measures of Parenting Practices and Readiness for Aggression . . | 106 |
| 3. Results of the First Part of Study 1 | 110 |
| 3.1. Parenting Practices of Mothers and Fathers in Retrospective Opinions of Adult Children | 110 |
| 3.2. Readiness for Interpersonal Aggression among Participants | 120 |
| 3.3. Relation between Parenting Practices and Readiness for Aggression in Young Adults | 124 |
| 3.4. Essential Findings and Discussion of First Part of Study 1 | 135 |
| 4. Results of the Second Part of Study 1 | 149 |
| 4.1. Goals, Problems, and Hypotheses of the Second Part of Study 1 | 149 |
| 4.2. Measures of Endogenous and Exogenous Variables | 157 |
| 4.3. Direct and Indirect Role of Parenting Practices in Predicting Aggression of Young Adults | 158 |
| 4.4. Essential Findings and Discussion of the Second Part of Study 1 | 162 |
| 5. Results of Study 2 | 167 |
| 5.1. Research Goals and Hypotheses | 167 |
| 5.2. Participants | 176 |
| 5.3. Measurement Tools of Variables | 177 |
| 5.4. Experimental Procedure | 179 |
| 5.5. The Effect of Provocation on Aggression of Young Adults with Different Corporal Punishment Experience | 181 |
| 5.5.1. Manipulation Check | 181 |
| 5.5.2. Empirical Validation of Provocation – Aggression Model | 182 |
| 5.6. Essential Findings and Discussion of Study 2 | 188 |
| Part III. Final Conclusions and Future Research | 195 |
| References | 203 |
| Summary | 221 |
| Table of Contents | 225 |

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 14,25

Skład i łamanie: Grafini

Druk ukończono 2017

Druk i oprawa: Fabryka Druku

