

# Model badań gotowości do agresywności w okresie dorastania

Hanna Liberska\*

Instytut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Marzanna Farnicka

Katedra Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra

Vera Kosikova

Katedra Psychologii, Uniwersytet Zachodnioczeski, Pilzno

## THE RESEARCH MODEL OF READINESS FOR AGGRESSIVENESS IN ADOLESCENCE

Readiness for aggressiveness is understood as an emotional-cognitive structure associated with anger control, the way of expressing emotions and allowing violations of interpersonal boundaries. The authors of the proposed model emphasise the need to take into account such factors as: identity, self-esteem, parameters of temperament, social support, family and socio-economic situation, family education and length of education in youth. The model presents the hierarchy of terms and conditions of readiness to aggressiveness and that of mediators in taking up the roles of the aggressor and the victim in a school environment from the point of view of the development.

**Key words:** research model, readiness for aggressiveness, adolescents, developmental changes

## WPROWADZENIE

Agresja jest jednym z rodzajów zachowania się człowieka w sytuacjach społecznych, jak i w samotności. Może przyjmować różne formy i nasilenie, może też pełnić różne funkcje (Berkovitz, 1993; Tedeschi i Felson, 1994; Wojciszke, 2011). Traktowana jest stosunkowo często jako zachowanie patologiczne, jako przejaw zaburzeń w sferze popędowej, emocjonalnej i/lub poznawczej, jako efekt nieprawidłowej socjalizacji, zachowanie instynktowne, swoisty „defekt” genetyczny lub konsekwencja określonego przebiegu procesów fizjologicznych (Liberska i Matuszewska, 2003; Archer i Lloyd, 2002; Borecka-Biernat, 2013). W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie badaczy funkcją adaptacyjną zachowań agresywnych.

Problematyka agresji, jej istoty, genezy, przejawów i uwarunkowań wzbudza zainteresowanie badaczy i praktyków ze względu na konsekwencje zachowań agresywnych dla jednostki i dla grupy społecznej a nawet całych społeczeństw (Hołyst, 2013). Oczekiwania społeczne związane z badaniami nad agresją dotyczą między innymi możliwości zapobiegania jej negatywnym skutkom psy-

chologicznym, społecznym, biologicznym i materialnym, a przynajmniej ich ograniczania. Wysiłki współczesnych badaczy koncentrują się na systemowym wyjaśnieniu zachowań agresywnych, ich źródeł, uwarunkowań, mechanizmów i na opracowaniu skutecznych strategii interwencji i form terapii (Bushman i Anderson, 1998).

Z perspektywy psychologii rozwoju człowieka szczególnie wartościowe jest poznanie kształtowania się gotowości do zachowań agresywnych w początkowych okresach życia (Liberska i Farnicka, 2013).

## KSZTAŁTOWANIE SIĘ AGRESJI WE WCZESNYCH OKRESACH ROZWOJU

Źródeł zachowań agresywnych poszukuje się w zaburzeniach procesów rozwojowych, zarówno w sferze biologicznej, psychicznej, jak i społecznej (Archer i Lloyd, 2002; Krahe, 2006; Borecka-Biernat, 2013). W literaturze przedmiotu wskazuje się na znaczenie czynników genetycznych, hormonalnych, intelektualnych i społecznych. Wśród tych ostatnich szczególną uwagę zwraca się na wczesne etapy socjalizacji, która zachodzi w dwóch podstawowych środowiskach rozwojowo-wychowawczych, a mianowicie w rodzinie i w szkole.

Transmisja wzorów zachowań agresywnych w rodzinie stanowi o „międzypokoleniowym cyklu przemocy, który trudno przerwać” i „zarówno doznanie, jak i bycie

\* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Hanna Liberska, Instytut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, ul. Leopolda Staffa, 85-867 Bydgoszcz.  
e-mail: hanna.liberska@op.pl

świadkiem przemocy w rodzinie zwiększa ryzyko agresywnych zachowań samych ofiar lub świadków” (Krahe, 2006, s. 142). Konsekwencją utrwalenia takiego sposobu reagowania na różne bodźce może być ukształtowanie się gotowości do zachowań agresywnych i/lub osobowości agresywnej. Kulturowa akceptacja zachowań przemocowych w określonych sytuacjach (nie tylko w życiu rodzinnym) w odpowiedzi na określone bodźce (np. nieposłuszeństwo dziecka), odgrywa dużą rolę utrwalaniu roli „bycia ofiarą” lub „bycia sprawcą”. Wśród czynników sprzyjających kształtowaniu się zachowań agresywnych u dzieci i utrwalaniu ich agresywności wymienia się także warunki ekonomiczne, w jakich znajduje się rodzina.

Wyniki dotychczasowych badań dostarczają podstaw do wnioskowania o znaczeniu systemu rodziny, jej struktury, sytuacji bytowej, klimatu emocjonalnego, konfliktów rodzinnych, doświadczania przemocy i stylu wychowania jako uwarunkowań zachowań agresywnych dzieci i młodzieży (Tedeschi i Felson, 1994; Brown i in., 1998; Bałandynowicz, 2006; Evans, Davies i DiLillo, 2008; Miłkowska, 2013). Na styl wychowania, inaczej styl rodzicielski, składają się między innymi postawy rodzicielskie, których znaczenie dla kształtowania u dzieci i młodzieży zachowań społecznych, w tym agresywnych, potwierdziły również wyniki badań własnych (Liberska, Matuszewska i Freudenreich, 2013). Siła oddziaływania postaw rodzicielskich na zachowanie dzieci zależy między innymi od płci dziecka i płci rodzica. Związek między postawami rodzicielskimi a zachowaniami agresywnymi synów jest silniejszy i bardziej znaczący niż z zachowaniami córek. Niektóre z postaw rodzicielskich – uznawanych przez psychologów jako niewłaściwe (jak na przykład postawa niekonsekwentna przejawiana przez ojca) – mogą mieć pozytywne znaczenie jako czynnik zmniejszający ryzyko utrwalenia agresji u syna. Jednak postawa autonomii ojca (uznawana za prawidłową u rodziców wychowujących dorastające dzieci) zwiększa prawdopodobieństwo występowania bardziej nasilonej agresji werbalnej u córek. Także agresja w zachowaniu rodzeństwa oraz wrogość przejawiana przez rodziców względem dziecka są istotne w genezie agresji we wczesnych okresach rozwojowych (por. Williams, Conger i Blozis, 2007). Interakcja wyżej wymienionych czynników umożliwia predykcję poziomu agresji interpersonalnej i jego zmiany w czasie zarówno u starszego, jak i młodszego rodzeństwa. Nie tylko rodzice, ale też starsze rodzeństwo może pełnić rolę modeli w stosunku do młodszego rodzeństwa. Możliwość utrwalenia się gotowości do podejmowania zachowań agresywnych dzieci i dorastających zwiększa zła sytuacja materialna rodziny, a w dalszej perspektywie czasu – słaba kondycja finansowa młodych w okresie przejścia do dorosłości (Williams, Conger i Blozis, 2007).

W świetle wyników badań własnych rodzina nie odgrywa istotnej roli w kształtowaniu agresji bezpośrednio u dzieci i młodzieży, dla której istotniejszych uwarunkowań poszukuje się w środowisku rówieśniczym i szkolnym (Liberska, Matuszewska i Freudenreich, 2013).

Transmisja wzorów zachowania agresywnego ze środowiska rodziny do środowiska szkolnego nie przebiega w sposób prosty. Na złożoność tego zjawiska wskazują między innymi nowe wyniki badań, zgodnie z którymi dobra kondycja ekonomiczna rodziny (w ocenie dorastającego) zwiększa w istotny sposób częstość przejawiania różnych form agresji przez gimnazjalistów w środowisku szkolnym (Miłkowska, 2013).

Na obecnym etapie badań nie można odrzucić przypuszczenia, że występowanie powyższych istotnych korelacji pozostaje w związku z tranzycjami szkolnymi: przejściem ze szkoły podstawowej do nowego środowiska jakim jest szkoła gimnazjalna. Tranzyt – wymuszone przez organizację systemu edukacji – mogą prowadzić do zwiększenia puli i stopnia trudności zadań rozwojowych, w które obfituje okres dorastania. Ten kierunek myślenia potwierdzają wypowiedzi nauczycieli o skali trudności wychowawczych występujących w pracy z uczniami w wieku gimnazjalnymi.

Jednym z najważniejszych zadań rozwojowych, z którym powinien się uporać dorastający jest ukształtowanie tożsamości (por. Erikson, 1997). Wśród zadań wiązanych z okresem dorastania znajdują się między innymi takie zadania, jak znalezienie satysfakcjonującej grupy odniesienia, przekształcenie stosunków z rodzicami i rówieśnikami (dążenie do uzyskania większej autonomii i zrównoważenia pozycji), zakreślenie koncepcji życia, przygotowanie do poradzenia sobie z zadaniami wczesnej dorosłości, w tym uzyskanie podstaw do niezależności ekonomicznej i inne (por. Oleszkowicz i Senejko, 2013). Dla uporania się z różnymi wyzwaniami znaczenie ma także wsparcie społeczne uzyskiwane przez dorastających z różnych źródeł: domu rodzinnego, szkoły, środowiska rówieśniczego i in.

Rezultaty badań nad problemem stabilności lub zmienności zachowania agresywnego w ciągu życia nie są jednoznaczne. Niektóre badania longitudinalne dowodzą, że jest ono względnie stabilne, przede wszystkim u jednostek bardzo agresywnych (por. Laub i Lauristen, 1995; Brown i in., 1998; Zumkley, 1994), inne – wskazują na jego zmienność w czasie (por. Loeber i Hay, 1997), w tym na zmniejszenie siły przejawianej agresji zachodzącej z wiekiem jednostki (Loeber i Stouthamer-Loeber, 1998). Obniżenie się poczucia własnej wartości dorastającego – zauważalne w fazie przejścia między wczesną a późną adolescencją – zwiększa podatność na wpływy grupy rówieśniczej i sprzyja gotowości do konformistycznego podejmowania zachowań w niej obserwowanych, w tym agresywnych. Ponadto obniżenie się poczucia własnej wartości dorastającej jednostki może tworzyć podmiotowe uwarunkowanie do częstszego percypowania zachowania innych ludzi jako wrogich i pogrążających dalszym spadkiem poczucia własnej wartości. Wzrost częstości i nasilenia takich zachowań jest uzasadniony także i z tego powodu, że umożliwiają one stosunkowo szybkie odreagowanie napięć emocjonalnych i poprawę poczucia własnej wartości, szczególnie w przypadku doświadczenia „sukcesu”. Nawet przejściowy wzrost poczu-

cia własnej wartości jest atrakcyjny z punktu widzenia zasobów jednostki. Poczucie własnej wartości wzrasta i stabilizuje się w miarę zaawansowania procesów tożsamościowych (por. Bee, 2004). Jeśli grupa dostarczała wzorów agresywnego radzenia sobie z trudnościami, to prawdopodobieństwo ich przejęcia i ustabilizowania się w funkcjonowaniu jednostki w relacjach społecznych zwiększa się w przypadku trudności z osiągnięciem tożsamości. Wyjaśnienia spadku agresywności odnotowywanego w badaniach podłużnych dzieci i młodzieży można poszukiwać także w rozwoju mechanizmów poznawczej kontroli emocji, natomiast stabilności agresywności (a zgodnie z niektórymi doniesieniami nawet zjawiska eskalacji) – w trwałych deficytach regulacji afektywnej, specyficznie regulacji nerwowo-hormonalnej, we względnie stałych parametrach temperamentu, bądź w interakcji powyższych czynników – z uwzględnieniem szczególnie niekorzystnych oddziaływań środowiska społecznego (por. Strelau, 2013; Marszał-Wiśniewska i Strelau, 2011). Niektóre z nich prowadzą do ukształtowania się tożsamości negatywnej u młodego człowieka, która często wiąże się z nasiloną tendencją do zachowań agresywnych (Obuchowska, 1996; Erikson, 2004).

Współcześnie wiele uwagi poświęca się możliwościom i warunkom powstawania agresywnego skryptu w procesie uczenia i nabywania doświadczeń w toku relacji społecznych z dorosłymi, rówieśnikami, jak i młodszymi. Powstanie takiego skryptu skutkuje podwyższoną skłonnością do percypowania intencji i zachowania innych ludzi jako wrogich (Farnicka i Liberska, 2013a). Jeśli w doświadczeniu indywidualnym lub w strukturach wiedzy społecznej często występuje powiązanie (związek przyczynowo-skutkowy) między percepcją wrogości u drugiej osoby (grupy osób) a podjęciem przez jednostkę percypującą reakcji agresywnych, to dochodzi do wzmocnienia skryptu, a w konsekwencji do ustabilizowania się tendencji do reagowania agresywnego w sytuacjach społecznych. W tym procesie zmian bardzo ważny jest kontekst rozwojowo-wychowawczy. W analizie uwarunkowań agresji dzieci i młodzieży warto zwrócić uwagę na relacje nauczyciel – uczeń i sukcesy bądź niepowodzenia w nauce z perspektywy ich wzajemnych oddziaływań z poczuciem własnej wartości i kształtującą się tożsamością młodego człowieka (por. Obuchowska, 1996; Bakiera, 2007).

Jednak wiedza specjalistyczna na temat różnych trajektorii rozwoju zachowań agresywnych w okresie dzieciństwa i dorastania, jak i czynników, które stanowią o ich ciągłości bądź zmianie jest ciągle ograniczona. Uzasadnienia to podejmowanie badań podłużnych nad tą problematyką (por. Alink i Engeland, 2013).

#### MODEL BADAŃ NAD KSZTAŁTOWANIEM SIĘ GOTOWOŚCI DO AGRESYWNOCI

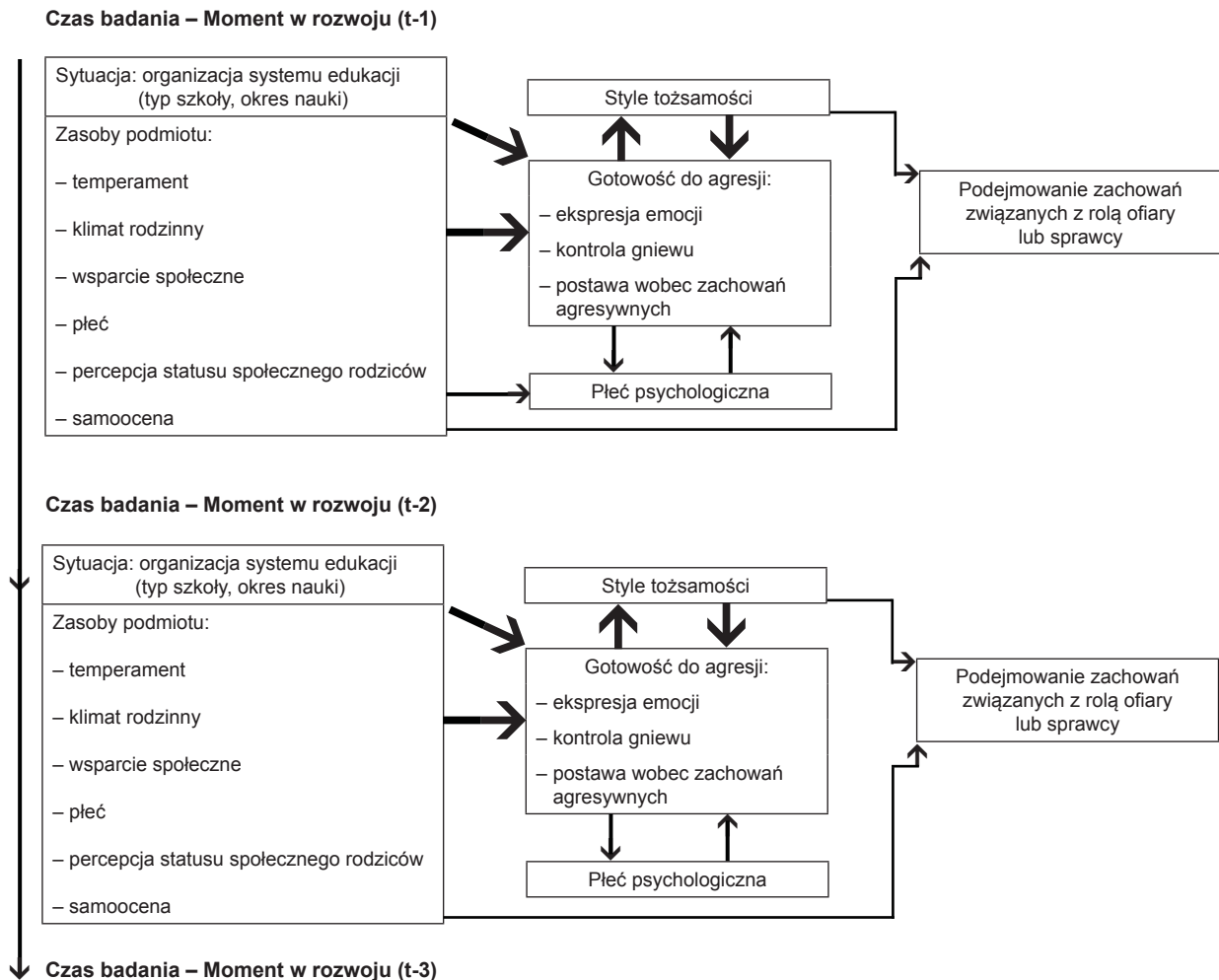
W artykule zaprezentowano autorski model badań nad kształtowaniem się gotowości do agresywności u dzieci i młodzieży (Prezentowany model został przygotowany

w ramach projektu ID 212044 złożonego w konkursie NCN (15.03.2013).

Gotowość do agresywności jest rozumiana jako względnie stała tendencja do podmiotu do częstych zachowań agresywnych przejawianych wobec obiektów społecznych (por. Obuchowska, 2001; Liberska i Matuszewska, 2001). Gotowość do agresji jest konstruktem emocjonalno-poznawczym związanym z kontrolą gniewu i ekspresją emocji oraz przyzwoleniem na zachowanie naruszające granice interpersonalne. Dotychczasowe badania nad przyjmowaniem roli agresora lub sprawcy wskazują na uwarunkowania związane z gotowością do agresji traktowaną jako zjawisko składające się z komponentu emocjonalno-moralnego i stałych cech temperamentalnych oraz wskazują na istotne zmienne jakimi są między innymi: samoocena, poziom samokontroli, płeć, sytuacja rodzinna, jak i sposób pełnienia ról rodzicielskich (Archer, 2004; Ramirez i in., 2007; Huesmann i Guerra 1997; Frączek, 1985; Lagerspetz i Westman, 1980; Bem, 1981, 2000; Liberska i Farnicka, 2013a). Doniesienia z wcześniejszych badań wskazują na znaczenie nie tylko płci biologicznej ale i psychologicznej, jednak brakuje badań nad udziałem czynnika płci psychologicznej w rozwoju gotowości do agresji.

W konstrukcji modelu prezentowanego w niniejszym artykule autorki wyszły od ogólnego modelu agresji GMA (generalny model agresji), w którym na pierwszym poziomie powstawania zachowań agresywnych znajdują się cechy sytuacji i zasoby jednostki (por. Anderson i Bushman, 2002). Model ten ma charakter cyrkularny i rozpatrywany powinien być w podejściu systemowym ze względu na ekwifinalność i ekwipotencjalność zachodzących zmian oraz sprzężenia zwrotne między wyróżnionymi poziomami – momentami w rozwoju, jakimi są czas t1 i czas t2 (sprzężenie zwrotne między wyborem działania w konkretnej sytuacji w czasie t1: zachowanie agresywne lub powstrzymanie się od niego i zachowanie w czasie t2).

We współczesnej literaturze przedmiotu gotowość do agresywności ujawnianej w zachowaniach agresywnych w kontaktach interpersonalnych definiuje się również jako „konstelację psychologicznych struktur i procesów leżących u podstaw i regulujących agresywne zachowanie” (Konopka i Frączek, 2013). Przywołani autorzy wyróżniają trzy komponenty gotowości do agresywności, a mianowicie komponent emotogenno-impulsywny, nawykowo-poznawczy i osobowościowo-immanentny. W ich charakterystyce odwołują się do takich kategorii psychologicznych, jak: łatwość reagowania złością, brak adekwatnej kontroli emocji, siła pobudzenia emocjonalnego zależna od względnie stałych parametrów temperamentu, zdolność do samokontroli emocji kształtowana w toku socjalizacji, nawyki, skrypty i nawyki zachowań oraz zadania wynikające z pełnionej roli społecznej oraz do stałej immanentnej potrzeby człowieka dotyczącej emocji pozytywnych związanych poczuciem własnej wartości i samooceną (por. Kaźmierczak, Błażek i Pastwa-Wojciechowska, 2013).



Rys. 1. Kształtowanie się gotowości do agresywności – propozycja modelu badań (na podstawie: Liberska i Farnicka, 2013, 2013a)

W prezentowanym modelu przyjęto, że zmiennymi niezależnymi są cechy kontekstu sytuacyjnego oraz zasoby jednostki w danej sytuacji. Kontekst sytuacyjny obejmuje między innymi czynniki związane z organizacją systemu edukacji (typ szkoły, okres nauki w danej szkole). W zasobach osobowych wprowadzonych do modelu uwzględniono takie kategorie, jak temperament, samoocena, wiek, płeć, wsparcie społeczne, klimat rodzinny oraz percypowany status społeczny rodziny (por. Dettinger i Hart, 2007; Bjorkqvist, Osterman i Lagerspetz, 1994; Bjorkqvist, Lagerspetz i Kaukiainen, 1992; Bjorkqvist, 1994; Crick i Rose, 2000). Status mediatora nadano tożsamości ujmowanej w kategoriach stylów oraz płci psychologicznej. Tę ostatnią zmienną wprowadzono ze względu na rozpoznane we wcześniejszych badaniach oddziaływanie różnicujące przejawy agresji ujawnianej

przez dorosłych. Należy podkreślić, że dotychczasowa wiedza psychologiczna o znaczeniu tej zmiennej dla gotowości do agresywności w okresie dorastania jest ograniczona (Lagerspetz, Bjorkqvist i Peltonen, 1988), a jej związek z gotowością do wchodzenia w rolę ofiary lub agresora przez dorastających nie został do tej pory rozpoznany. Dotyczy to także stylów tożsamości, których udział w mechanizmie regulującym wchodzenie w rolę ofiary bądź agresora założono na podstawie wcześniejszych wywodów dotyczących poczucia własnej wartości w okresie dorastania w kontekście grupy rówieśniczej.

Na obecnym etapie prac koncepcyjnych ograniczono liczbę kategorii wprowadzonych do modelu ze względu na możliwości empirycznej weryfikacji jego funkcjonowania w perspektywie temporalnej. W dalszych badaniach zostanie on wzbogacony takie zmienne, jak: styl



wychowania w rodzinie i doświadczenia dorastającego wyniesione z bycia ofiarą lub bycia sprawcą zachowań agresywnych oraz schematy bądź skrypty radzenia sobie z trudnymi sytuacjami społecznymi (Anderson i Bushman 2002; Frączek, 2002; Krahe, 2006).

## PODSUMOWANIE

Prezentowany model obejmuje określoną strukturę determinant i mediatorów wchodzenia w rolę ofiary bądź agresora, i pozwala na przewidywanie jej zmiany w czasie (w temporalnej perspektywie biologicznej, psychologicznej, społeczno-kulturowej). Kategoriami centralnymi w modelu są: styl przetwarzania tożsamościowego (w rozumieniu Berzonsky'ego), ekspresja emocji i kontrola gniewu, stosunek do agresji (Ramirez i in., 2007) oraz kształtująca się płeć psychologiczna (Bem, 2000). Ponadto do modelu wprowadzono kategorię wsparcia społecznego, którego młodemu człowiekowi udziela rodzina i grupa rówieśnicza. Wsparcie zaliczane jest do zasobów ze względu na funkcję ochronną – chroni podmiot przed utrwaleniem funkcjonowania w skrajnych rolach: ofiary lub agresora w sytuacjach trudnych w przełomowych momentach adolescencji. Generalnie sytuacją trudną – rozciągniętą w czasie – jest tranzycja z jednego stadium rozwojowego do następnego. Obejmuje między innymi szereg trudności odczuwanych przez ucznia, które są związane na przykład ze zmianą szkoły: przejście ze szkoły podstawowej do gimnazjum i z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej.

Pierwsze wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży potwierdzają prawidłowy dobór kategorii psychologicznych wprowadzonych do modelu oraz poprawność założonych wzajemnych oddziaływań między zmiennymi dotyczącymi cyrkularnego przebiegu zmian rozwojowych przyjętych w prezentowanym modelu kształtowania się gotowości do zachowań agresywnych (Farnicka i Liberska, 2013, 2013a).

Zaproponowany model może znaleźć zastosowanie nie tylko w badaniach ukierunkowanych na rozpoznanie związków pomiędzy wyróżnionymi kategoriami zmiennych ale też pomóc w wyjaśnieniu ich znaczenia dla kształtowania się gotowości do agresji u dorastających, podejmowania przez nich ról sprawcy lub ofiary agresji oraz ich utrwalania. Rezultaty przeprowadzonych do tej pory badań własnych ukazują nowe możliwości wspierania i optymalizowania rozwoju w okresie dorastania, użyteczne dla pedagogów i psychologów szkolnych w toku pracy z uczniami i rodzicami oraz dla terapeutów i specjalistów zajmujących się resocjalizacją młodocianych.

## LITERATURA

Alink, L.R.A., Egeland, B. (2013). The roles of antisocial history and emerging adulthood developmental adaptation in predicting adult antisocial behavior. *Aggressive Behavior*, 39, 2, 85-159.

- Anderson, C.A., Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real – world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 4, 291-322.
- Archer, J., Lloyd, B.B. (2002). *Sex and gender*. New York: Cambridge University Press.
- Bakiera, L. (2007). Kształtowanie się tożsamości a relacje młodzieży z wychowawcami. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 75-99). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Balandynowicz, A. (2006). Uczeń szkoła i przestępczość dzieci i młodzieży. *Zdrowie Psychiczne*, 1, 44-61.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Bem, S.L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing source. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bem, S.L. (2000). *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: GWP.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. Philadelphia: Temple University Press.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: a review of recent research. *Sex Roles*, 30, 3/4, 177-188.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvist, K., Osterman, K., Lagerspetz, K. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27-33.
- Borecka-Biernat, D. (red.). (2013). *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*. Warszawa: Difin.
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J.G., Salzinger, S. (1998). A longitudinal analysis of risk factors for child maltreatment: Findings of a 17-year prospective study of officially recorded and self-reported child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 22, 1065-1078.
- Bushman, B.J., Anderson, C.A. (1998). Methodology in the study of aggression: Integrating experimental and non-experimental findings. W: R.G. Green, E. Donnerstein (red.), *Human aggression: Theories, research and implications for social policy* (s. 24-48). San Diego, CA: Academic Press.
- Crick, N. Rose, A. (2000). *Toward a gender-balanced approach to the study of social-emotional development. Toward a feminist developmental psychology* (s. 153-168). New York, NY.: Routledge.
- Dettinger, S., Hart, G. (2007). The relationship between self-esteem and indirect aggression in the workplace. *Journal of Psychiatry and Psychology*, 1, 1-8.
- Dominiak-Kochanek, D., Frączek, A., Konopka, K. (2012). Styl wychowania w rodzinie a aprobata agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych. *Psychologia Wychowawcza*, 1-2, 66-85.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

- Evans, S.E., Davies, C., DiLillo, D. (2008). Exposure to domestic violence: A meta-analysis of child and adolescent outcomes. *Aggression and Violent Behavior, 13*, 2, 131-140.
- Farnicka, M., Liberska, H. (2013). The selected conditionings of accepting aggression. Referat wygłoszony podczas XXXVI CICA Towards Understanding Conflicts, Aggression, Violence and Peace, Hungary, Heviz, 23-26.06.2013.
- Farnicka, M., Liberska, H. (2013a). Selected conditioning of aggressive behavior among polish student. *Psychology Research, 4*, 12 (w druku).
- Frączek, A. (1985). Moral approval of aggressive acts. A Polish – Finnish comparative study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 16*, 41-54.
- Frączek, A. (2002). O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej. W: I. Kurcz, D. Kądzielawa (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy* (s. 45-64). Warszawa: Scholar.
- Holyst, B. (2013). *Zagrożenia ładu społecznego* (t. 1). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Huesmann, L.R., Guerra, N.G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 408-419.
- Każmierczak, M., Błażek, M., Pastwa-Wojciechowska, B. (2013). Osobowościowe korelaty postaw wobec przemocy u kobiet i mężczyzn z uwzględnieniem poziomu organizacji osobowości O. Kernberga. *Czasopismo Psychologiczne, 19*, 1, 37-46.
- Konopka, K., Frączek, A. (2013). Płeć psychologiczna a gotowość do agresji interpersonalnej u kobiet i mężczyzn. *Polskie Forum Psychologiczne, 18*, 1, 65-80.
- Krahe, B. (2006). *Agresja*. Gdańsk: GWP.
- Lagerspetz, K.M.J., Westman M. (1980). Moral approval of aggressive acts: a preliminary investigation. *Aggressive Behavior, 6*, 119-130.
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 – to 12 – years – old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- Laub, J.H., Lauristen, J.L. (1995). Violent criminal behavior over the life-course: A review of the longitudinal and comparative research. W: B.R. Ruback, N.A. Weiner (red.), *Interpersonal violent behaviors* (s. 43-61). New York: Springer.
- Liberska, H. (2013). *Parental attitudes and sex as the determinants of aggressive behavior of adolescents – past and today*. Wykład przedstawiony na Uniwersytecie Mateja Bela, Bańska Bystrzyca, Słowacja, 16.10.2013.
- Liberska, H., Matuszewska, M. (2001). Wybrane czynniki i mechanizmy powstawania agresji w rodzinie. W: M. Binczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne* (s. 80-89). Warszawa-Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Liberska, H., Matuszewska, M. (2003). Niektóre społeczne uwarunkowania agresji u młodzieży. *Psychologia Rozwojowa, 2-3*, 97-107.
- Liberska, H., Farnicka, M. (2013). Uwarunkowania podejmowania roli agresora lub ofiary – prezentacja modelu badań. *Polskie Forum Psychologiczne, 18*, 2, 245-255.
- Liberska, H., Farnicka, M. (2013a). *Wybrane społeczne i temperamentalne uwarunkowania gotowości do agresywności i przyjmowania roli ofiary lub sprawcy w przełomowych momentach okresu dorastania. Perspektywa rozwojowa*. Projekt złożony do Narodowego Centrum Nauki w konkursie Harmonia (15.03.2013).
- Liberska, H., Matuszewska, M., Freudenreich, D. (2013). Percepcja postaw rodzicielskich matek i ojców a zachowania agresywne dorastających córek i synów. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania* (s. 78 – 98). Warszawa: Difin.
- Loeber, R., Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology, 48*, 371-410.
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist, 53*, 242-259.
- Marszał-Wiśniewska, M., Strelau, J. (red.). (2011). *Uwikłany temperament. Osobowość, temperament, środowisko*. Warszawa: Scholar.
- Miłkowska, G. (2013). Determinanty zachowań agresywnych młodzieży gimnazjalnej. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania* (s. 53-77). Warszawa: Difin.
- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania*. Warszawa: WSiP.
- Obuchowska, I. (2001). Rozwojowa funkcja agresji. W: M. Binczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne* (s. 65-72). Warszawa-Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Oleszkowicz, A., Senajko, A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: PWN.
- Ramirez, J.M., Andreu, J.M., Fujihara, T., Musazadeh, Z., Saini, S. (2007). Justification of aggression in several Asian and European countries with different religious and cultural background. *International Journal of Behavioral Development, 31*, 9-15.
- Strelau, J. (2013). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tedeschi, J.T., Felson, R.B. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington, DC; American Psychological Association.
- Williams, S.T., Conger K.J., Blozis, S.A. (2007). The development of interpersonal aggression during adolescence: The importance of parents, siblings, and family economics. *Child Development, 78*, 5, 1526-1542.
- Wojciszke B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zumkley, H. (1994). The stability of aggressive behavior: A meta-analysis. *German Journal of Psychology, 18*, 273-281.