



**UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
W LUBLINIE**

Szkoła Doktorska Nauk Społecznych

Dziedzina: **Nauki Społeczne**

Dyscyplina: **Pedagogika**

Imię Nazwisko: **mgr Marta Izabela Sterlus**

nr albumu: **1627375**

**Agresywność młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy
i jej podmiotowe uwarunkowania
– rola Treningu Zastępowania Agresji**

*(Aggression among Youth in the Voluntary Labor Corps and
Its Individual Determinants:
The Role of Aggression Replacement Training)*

Rozprawa doktorska przygotowywana pod kierunkiem naukowym
dr hab. Małgorzaty Kuśpit, prof. UMCS

w Instytucie Pedagogiki

LUBLIN, 2025 r.

Składam serdeczne podziękowania
Promotorce mojej rozprawy doktorskiej
Pani dr hab. Małgorzacie Kuśpit, prof. UMCS
za opiekę naukową oraz poświęcony mi czas, na każdym etapie
przygotowywania niniejszej rozprawy.

moim Najbliższym,
szczególnie Mamie i Adamowi

Przyjaciółom,
szczególnie Mateuszowi

Pracownikom Lubelskiej Wojewódzkiej Komendy OHP
oraz Młodzieży biorącej udział w badaniach

SPIS TREŚCI

STRESZCZENIE	5
ABSTRACT	7
WSTĘP	9
Rozdział 1	
PROBLEMATYKA AGRESJI –	16
ROZWAŻANIA TEORETYCZNE	16
1.1 Definicje agresji	16
1.2 Teorie agresji	18
1.3 Ogólny Model Agresji (GAM)	23
1.4 Agresywność młodzieży w ujęciu rozwojowym	26
1.5 Agresywność młodzieży OHP w kontekście środowiska rodzinnego	29
1.6 Klimat psychospołeczny placówek OHP	33
Rozdział 2	
PODMIOTOWE UWARUNKOWANIA AGRESYWNOSCI	40
2.1 Samoocena	40
2.2 Neurotyzm	43
2.3 Inteligencja emocjonalna	47
2.4 (Non)konformizm	48
2.5 Przegląd badań nad uwarunkowaniami agresji	53
Rozdział 3	
TRENING ZASTĘPOWANIA AGRESJI	64
3.1 Założenia Treningu Zastępowania Agresji i jego efekty	64
3.2 Składowe Treningu Zastępowania Agresji	71
3.3 Charakterystyka Treningu Zastępowania Agresji u młodzieży OHP	73
Rozdział 4	
METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH	79
4.1 Przedmiot i cele badań	79
4.2 Zmienne i ich operacjonalizacja	81
4.3 Problemy i hipotezy	84
4.4 Narzędzia badawcze	87
4.4.1 Kwestionariusz Agresji Bussa – Perry’ego wersja Amity	87
4.4.2 Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI	88
4.4.3 Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE	89
4.4.4 Kwestionariusz Osobowości Eysencka EPQ–R(S)	90

4.4.5 Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III	90
4.5 Osoby badane i przebieg badań	91
Rozdział 5	
ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH.....	94
5.1 Statystyki opisowe.....	94
5.2 Inteligencja emocjonalna jako mediator związku neurotyzmu i agresywności młodzieży.....	110
5.3 (Non)konformizm jako moderator związku między samooceną a agresywnością młodzieży.....	113
5.4 Agresywność młodzieży a Trening Zastępowania Agresji	116
5.5 Inteligencja emocjonalna młodzieży a Trening Zastępowania Agresji	121
5.6 Samoocena młodzieży a Trening Zastępowania Agresji.....	127
Rozdział 6	
INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH.....	138
6.1 Dyskusja wyników.....	138
6.1.1 Agresywność młodzieży OHP po Treningu Zastępowania Agresji	138
6.1.2 Inteligencja emocjonalna a agresywność młodzieży OHP w kontekście Treningu Zastępowania Agresji	141
6.1.3 Samoocena a agresywność młodzieży OHP w kontekście Treningu Zastępowania Agresji	146
6.1.4 (Non)konformizm jako moderator związku samoceny i agresywności młodzieży OHP w kontekście Treningu Zastępowania Agresji.....	148
6.2 Wnioski.....	152
6.3 Ograniczenia badań własnych i perspektywy przyszłych badań.....	154
6.4 Rekomendacje dla praktyki wychowawczej i edukacyjnej	156
6.5 Zakończenie	157
BIBLIOGRAFIA.....	160
ANEKS.....	180
Spis tabel	180
Spis wykresów.....	181

STRESZCZENIE

Problematyka badawcza pracy obejmuje podmiotowe uwarunkowania agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy oraz rolę Treningu Zastępowania Agresji, w kontekście zmiany agresywności.

Celem badawczym pracy było określenie czy inteligencja emocjonalna pośredniczy między neurotyzmem i agresywnością młodzieży, a (non)konformizm jest moderatorem związku samooceny i agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy przed i po Treningu Zastępowania Agresji. Celem badawczym pracy było też sprawdzenie czy agresywność, samoocena i inteligencja emocjonalna młodzieży zmieniają się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji.

Badanie obejmowało grupę młodzieży z Ochotniczych Hufców Pracy w wieku od 14 do 19 lat ($M = 16,41$; $SD = 1,21$), z województwa lubelskiego. *Kwestionariusz Agresji Bussa-Perry'ego wersja Amity* (Aranowska, Rytel, Szymańska, 2015) posłużył do zakwalifikowania zgodnie z normami stenowymi 103 osób o wysokiej agresywności do odbycia Treningu Zastępowania Agresji. W badaniach użyto następujących narzędzi badawczych w pierwszym pomiarze uwarunkowań podmiotowych agresywności przed treningiem: *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI* (Fecenec, 2016), *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE* (Jaworowska, Matczak, 2005), *Kwestionariusz Osobowości EPQ-R(S)* (Jaworowska, 2012) oraz *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III* (Bernacka, Popek, Gierczyk, 2016). Następnie młodzież z Ochotniczych Hufców Pracy odbyła trzydziestogodzinny Trening Zastępowania Agresji. Po treningu w drugim pomiarze użyto następujących narzędzi badawczych: *Kwestionariusz Agresji Bussa-Perry'ego wersja Amity* (Aranowska i in., 2015), *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI* (Fecenec, 2016), *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE* (Jaworowska, Matczak, 2005).

Wyniki analizy statystycznej wykazały, że agresywność młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy obniżyła się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem i dotyczy to wyniku ogólnego agresywności oraz składowych agresywności takich jak: gniew, agresja fizyczna, wrogość, agresja słowna.

Wyniki analizy statystycznej wskazały, że po Treningu Zastępowania Agresji zwiększyła się istotnie ogólna inteligencja emocjonalna młodzieży OHP wraz z jej składowymi. Umiarkowanie wzrosła empatia, a słabo wzrosły: akceptowanie, wyrażanie

i wykorzystywanie własnych emocji w działaniu oraz zrozumienie i uświadamianie sobie własnych emocji.

Po odbyciu Treningu Zastępowania Agresji ogólna samoocena młodzieży OHP umiarkowanie podniosła się oraz jej komponent witalność, a słabo wzrosły pozostałe komponenty samooceny: kompetencje, popularność, zdolności przywódcze, samokontrola, atrakcyjność fizyczna.

Wyniki analizy statystycznej wskazały, że (non)konformizm jest moderatorem związku samooceny i agresywności u młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy po Treningu Zastępowania Agresji. Natomiast inteligencja emocjonalna nie pośredniczy między neurotyzmem i agresywnością młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy przed i po Treningu Zastępowania Agresji.

Słowa kluczowe: agresywność, Trening Zastępowania Agresji, młodzież Ochotniczych Hufców Pracy, podmiotowe uwarunkowania agresywności, (non)konformizm.

ABSTRACT

The research problem of the study the subjective determinants of aggression among youth in the Voluntary Labor Corps (OHP) and the role of Aggression Replacement Training in the context of changing aggression.

The aim of the study was to determine whether emotional intelligence mediates between neuroticism and aggression in young people, and whether (non)conformity is a moderator of the relationship between self-esteem and aggression in young people in the Voluntary Labor Corps before and after Aggression Replacement Training. The research objective of the study was also to check whether the aggressiveness, self-esteem, and emotional intelligence of young people change after Aggression Replacement Training.

The study involved a group of OHP youth aged 14 to 19 years ($M = 16.41$; $SD = 1.21$) from the Lublin Voivodeship. The Buss-Perry Aggression Questionnaire, Amity version (Aranowska, Rytel, Szymańska, 2015) was used to select 103 individuals with high levels of aggressiveness according to sten norms to participate in Aggression Replacement Training. The following research instruments were used in the first measurement of individual determinants of aggressiveness before the training: the Multidimensional Self-Esteem Inventory MSEI (Fecenec, 2016), the Popular Emotional Intelligence Questionnaire PKIE (Jaworowska, Matczak, 2005), the EPQ-R(S) Personality Questionnaire (Jaworowska, 2012), and the Creative Behavior Questionnaire KANH III (Bernacka, Popek, Gierczyk, 2016). Subsequently, the OHP youth participated in a thirty-hour Aggression Replacement Training. After the training, in the second measurement of individual determinants of aggressiveness, the following instruments were used: the Buss-Perry Aggression Questionnaire, Amity version (Aranowska et al., 2015), the Multidimensional Self-Esteem Inventory MSEI (Fecenec, 2016), and the Popular Emotional Intelligence Questionnaire PKIE (Jaworowska, Matczak, 2005).

The results of statistical analysis showed that aggression among young people in the Voluntary Labor Corps decreased after Aggression Replacement Training compared to the pre-training level, and this applied to the overall aggression score and components of aggression such as anger, physical aggression, hostility, and verbal aggression.

The results of statistical analysis showed that after Aggression Replacement Training, the overall emotional intelligence of OHP youth increased, along with its components. Empathy increased moderately, while acceptance, expression, and use of one's emotions in action, as well as understanding and awareness of one's emotions, increased slightly.

After completing Aggression Replacement Training, the overall self-esteem of OHP youth increases moderately, as does its vitality component, while the other components of self-esteem increase slightly: competence, popularity, leadership skills, self-control, and physical attractiveness.

The results of the statistical analysis indicated that (non)conformism is a moderator of the relationship between self-esteem and aggression in OHP youth after Aggression Replacement Training. Emotional intelligence, on the other hand, does not mediate between neuroticism and aggression in OHP youth before and after Aggression Replacement Training.

Keywords: aggressiveness, Aggression Replacement Training, youth from Voluntary Labour Corps, individual determinants of aggressiveness, (non)conformity.

WSTĘP

Agresja to jedno z najpoważniejszych wyzwań wychowawczych i społecznych, przed którymi staje współczesny świat. Zjawisko to, choć nie jest nowe, bo od wieków towarzyszy człowiekowi jako naturalna reakcja obronna, jednak w warunkach życia społecznego bardzo często przybiera niebezpieczne formy, prowadząc do konfliktów, przemocy i niszczenia relacji międzyludzkich. Szczególnie istotnym obszarem badań nad agresją jest jej występowanie wśród młodzieży, która znajduje się w okresie intensywnych zmian biologicznych, emocjonalnych i społecznych. Postawienie agresywności i jej podmiotowych uwarunkowań oraz Treningu Zastępowania Agresji w centrum zainteresowania tej pracy podyktowane zostało potrzebą podjęcia interdyscyplinarnej refleksji w ujęciu nauk społecznych nad podmiotowością młodzieży w Ochotniczych Hufcach Pracy w kontekście wychowawczym i profilaktycznym.

Prowadzenie badań naukowych nad agresją młodzieży nie jest wyłącznie zagadnieniem akademickim. To realna potrzeba współczesnych społeczeństw, które pragną nie tylko diagnozować problem, lecz także przeciwdziałać jego eskalacji i minimalizować skutki. Bez badań naukowych trudno byłoby jednoznacznie określić, jakie czynniki odgrywają najistotniejszą rolę w agresji młodzieży. Agresja ma ogromny wpływ na rozwój psychiczny młodego człowieka, zarówno tego, który ją stosuje, jak i jej ofiar. Młodzi ludzie, którzy nie nauczą się radzić sobie z emocjami i konfliktami w sposób konstruktywny, w dorosłości mogą powielać negatywne wzorce zachowań. Brak kontroli nad agresją prowadzi do przemocy domowej, przestępczości czy wykluczenia społecznego. Inwestowanie w działania profilaktyczne i edukacyjne wobec młodzieży jest więc inwestycją w przyszłość całego społeczeństwa. Znajomość przyczyn i mechanizmów agresji umożliwia konstruowanie programów edukacyjnych, warsztatów czy kampanii społecznych.

Aby skutecznie przeciwdziałać agresji wśród młodzieży, niezbędne jest współdziałanie różnych środowisk wychowawczych. Rodzina powinna być pierwszym miejscem, gdzie dziecko uczy się wyrażania negatywnych emocji i rozwiązywania konfliktów. Do Ochotniczych Hufców Pracy, trafia młodzież z kumulacją czynników ryzyka środowiskowego, w tym rodzinnego zaniedbania, niewydolności wychowawczej, przemocy i ubóstwa. Jest ona kierowana najczęściej przez pedagogów i psychologów szkolnych ze szkół macierzystych lub/i kuratorów sądowych, a czasem samych rodziców, którzy korzystają ze wsparcia różnych instytucji, świadczących pomoc środowiskową np. MOPS,

MOPR, GOPS itp. (NIK, 2013; Zieliński, 2014). Tym samym OHP staje się miejscem na trajektorii życiowej młodzieży, w którym ujawniają się długofalowe efekty wczesnych doświadczeń rodzinnych, w tym wzorców agresji i kontroli zachowania. Wobec powyższego bardzo ważna jest rola instytucji OHP i oferowanych przebywającej w niej młodzieży programów profilaktycznych oraz edukacyjnych.

Dotychczasowy dorobek teoretyczny pedagogiczno-psychologiczny w tematyce agresji jest bardzo rozległy oraz ważny społecznie (Siemieniecki, Wiśniewska-Nogaj, Kwiatkowska, 2020), ale w stopniu niewystarczającym zweryfikowany empirycznie i wykorzystywany praktycznie w oddziaływaniach edukacyjno-wychowawczych w stosunku do grupy młodzieży przebywającej w Ochotniczych Hufcach Pracy.

Płaszczyzną usytuowania teoretycznego pracy jest „pedagogika kognitywistyczna kładąca nacisk na biologiczno-społeczno-kulturowe czynniki zjawisk wychowawczych” (Siemieniecki, Wiśniewska-Nogaj, Kwiatkowska, 2020, s. 39). Wsparciem dla analiz teoretycznych i badań empirycznych pedagogiki kognitywistycznej w zakresie agresji jest podejście psychologiczne. Najnowszą propozycją w tym zakresie jest dobrze wpisujący się w podejście interakcyjne Ogólny Model Agresji (GAM) (Alle, Anderson, Bushman, 2018; Anderson, Bushman, 2002).

GAM jest jednym z wszechstronnie integrujących modeli, próbujących odpowiedzieć na pytanie, jak dochodzi do powstania zachowań agresywnych u ludzi. Wyjaśniając agresję, bierze pod uwagę wiele czynników: biologicznych, społecznych, poznawczych czy rozwojowych, mających udział w tym zjawisku, a także korzysta z danych dostarczonych przez teorie, m.in. teorie społecznego uczenia się czy teorie społeczno-poznawcze. Jest to trójfazowy, dynamiczny model, w którym ważną rolę odgrywają czynniki sytuacyjne, zasoby indywidualne, aktualny stan psychologiczny oraz liczne sprzężenia zwrotne związane z procesem ewaluacji konsekwencji podjętych działań, które wtórnie mają znaczenie w utrwalaniu lub hamowaniu określonych zachowań proagresywnych albo nieagresywnych w przyszłości (Siemieniecki, Wiśniewska-Nogaj, Kwiatkowska, 2020). Trening Zastępowania Agresji (TZA) wpisuje się w drugi etap Ogólnego Modelu Agresji wspomagając i podnosząc umiejętności świadomego procesu oceny i podejmowania decyzji, co prowadzi do zachowań agresywnych bądź nieagresywnych. GAM syntetyzując dotychczasową wiedzę wyodrębnia czynniki ryzyka lub czynniki chroniące związane z osobą. Ich obecność będzie zmniejszała lub zwiększała prawdopodobieństwo pojawienia się agresji. Można do nich zaliczyć m.in.: neurotyzm, samoocenę, inteligencję emocjonalną, które zostały włączone do modelu badawczego pracy

doktorskiej, aby zweryfikować ich znaczenie w przypadku młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy.

Zachowania agresywne pojawiają się na każdym etapie życia. Jednakże „szczególnym okresem rozwojowym, w którym zjawisko agresji może nasilać się lub pojawić jako nowa forma radzenia sobie, jest okres dorastania” (Siemieniecki, Wiśniewska-Nogaj, Kwiatkowska, 2020, s. 72). Czasowe zmiany w funkcjonowaniu adolescentów (Farnicka, 2018) mają charakter przemijający, a z perspektywy dynamiki rozwoju należy traktować je jako normatywne. Jednak, aby poradzić sobie z towarzyszącym im napięciem, mogą pojawiać się zachowania problemowe, prowokacyjne, autoagresywne lub (non)konformistyczne. W każdym z nich może występować agresja: czy jako forma radzenia sobie, przejęta od innych, czy też jako utrwalony styl zachowania. Bunt uznaje się za istotne zjawisko z punktu widzenia kształtowania osobowości w okresie dorastania (Oleszkowicz, Senejko, 2013). (Non)konformizm i bunt są w pełni uprawnionymi i normatywnymi zachowaniami dorastających w okresie moratorium (Erikson, 2004). Podmiotowe spojrzenie na bunt dorastających rozumiany jest nie tylko jako zasadnicza forma wyrażania sprzeciwu (Pickhardt, 2013), ale jako twórczy pierwiastek inicjujący u młodego człowieka właściwy temu okresowi rozwój tożsamości (Erikson, 2004), pojawienie się autonomii i samoświadomości oraz emocji pozytywnych (Oleszkowicz, 2005; Wysocka, 2011). Genezy zmienionych zachowań młodych ludzi szukać można w energii emocjonalno-motywacyjnej jako napędzie osobowościowym, który w teorii Popka (2001) nazywa się energią (non)konformistyczną. Wobec powyższego temat (non)konformizmu w ujęciu normatywnej energii osobowościowej adolescentów jest interesujący poznawczo i w małym stopniu eksplorowany badawczo jako zmienna podmiotowa w relacji do agresywności, zatem może okazać się uzupełnieniem podmiotowego zaplecza Ogólnego Modelu Agresji. Proponowany temat znajduje zatem uzasadnienie badawcze, ale też praktyczne, zwłaszcza w kontekście empirycznego sprawdzenia roli Treningu Zastępowania Agresji u młodzieży z Ochotniczych Hufców Pracy.

Problematyka badawcza pracy obejmuje podmiotowe uwarunkowania agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy oraz rolę Treningu Zastępowania Agresji, w kontekście zmiany agresywności. Celem badawczym pracy było określenie jaki jest związek między neurotyzmem i samooceną a agresywnością badanej młodzieży OHP poddawanej Treningowi Zastępowania Agresji, z uwzględnieniem inteligencji emocjonalnej jako mediatora i (non)konformizmu jako moderatora. Celem badawczym pracy było też określenie poziomu neurotyczności i (non)konformizmu jako cech osobowości badanej

młodzieży OHP przed treningiem oraz sprawdzenie czy agresywność, samoocena i inteligencja emocjonalna młodzieży zmieniają się po Treningu Zastępowania Agresji.

Kontekst wychowawczy i profilaktyczny Treningu Zastępowania Agresji oraz podmiotowych uwarunkowań agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy nie był jak dotąd eksplorowany w literaturze przedmiotu.

W pierwszym rozdziale przedstawiono treści teoretyczne dotyczące agresji, w tym jej definicje, teorie oraz scharakteryzowano Ogólny Model Agresji (GAM) będący wiodącym modelem w części badawczej pracy. Agresywność zatem będzie rozumiana zgodnie z definicją Bussa (Krahé, 2005), jako „właściwość jednostki, decydująca o skłonności do zachowań agresywnych i ich częstego manifestowania” (Czerwińska-Jakimiuk, 2016, s. 53). Buss i Perry (1992) wyodrębniają cztery następujące korelaty agresywności: agresja fizyczna, agresja słowna, gniew i wrogość. Ogólny Model Agresji (Anderson, Bushman, 2018) pozwala kompleksowo spojrzeć na problem agresji, dając tym samym nadzieję na przeciwdziałanie czy redukcję tego zjawiska. Poruszono w rozdziale pierwszym problematykę agresywności w kontekście etapu rozwojowego oraz roli środowiska rodzinnego w agresywności młodzieży. Rodzina młodzieży z Ochotniczych Hufców Pracy nie jest w stanie, czy też nie może prawidłowo wypełniać swojej funkcji wychowawczo-socjalizującej (Jasiński, 2019; Kawula, 1988). W placówkach Ochotniczych Hufców Pracy jednym z podstawowych działań jest wdrożenie profilaktyki ryzyka niedostosowania z powodu dysfunkcjonalnego czy patologicznego środowiska rodzinnego (Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy, 2002; Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lipca 2011). Omówiono także klimat psychospołeczny placówek Ochotniczych Hufców Pracy mający znaczenie w kontekście czynników stanowiących sytuacyjne czynniki agresji.

Rozdział drugi, w kontekście Ogólnego Modelu Agresji, dotyczy psychologicznych zasobów agresywności młodzieży, takich jak: samoocena, neurotyzm, inteligencja emocjonalna, (non)konformizm. Rozważania teoretyczne na temat samooceny są zgodne z koncepcją Epsteina (1980), według którego jest to ogólne samowartościowanie odwołujące się do najbardziej zgeneralizowanych odczuć względem siebie. Samoocena składa się z następujących komponentów: kompetencje, bycie kochanym, popularność, zdolności przywódcze, samokontrola, samoakceptacja moralna, atrakcyjność fizyczna, witalność (Fecenec, 2016, s. 23). Neurotyzm jest definiowany zgodnie z koncepcją Eysencka (Jaworowska, 2012), jako niestabilność emocjonalna i niezdolność do kontrolowania reakcji na występujące stresory, co związane jest z aktywnością autonomicznego układu

nerwowego (Frideman, Schustack, 2014). Wiodącą teorią w obszarze inteligencji emocjonalnej jest koncepcja Mayera i Saloveya (1999), zgodnie z którą jest ona zestawem wzajemnie powiązanych kompetencji do adaptacyjnego postrzegania, rozumienia, regulowania i wykorzystywania emocji zarówno swoich, jak i innych osób oraz obejmuje zdolność do kontrolowania swoich emocji (Jaworowska, Matczak, 2005). (Non)konformizm rozumiany jest zgodnie z koncepcją Popka (2001), jako zespół właściwości osobowościowych, które inicjują, organizują i ukierunkowują potencjalne możliwości i zasoby poznawcze człowieka na ich ekspresję i/lub realizację. (Non)konformizm oznacza samodzielność w myśleniu i działaniu, dokonywanie oceny oraz podejmowanie działania głównie na bazie własnego stanowiska, kierując się autonomicznym systemem wartości, a także w razie konieczności gotowość do obrony swojego punktu widzenia (Bernacka, 2017). Rozdział zamyka przegląd stanu badań nad podmiotowymi uwarunkowaniami agresji.

Rozdział trzeci przedstawia treści dotyczące Treningu Zastępowania Agresji, w tym jego założenia i składowe, takie jak: trening umiejętności społecznych, trening kontroli złości i trening wnioskowania moralnego oraz jego przebieg u młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy.

Czwarty rozdział pracy opisuje metodologię badań własnych wraz z celami badawczymi, zmiennymi, pytaniami i hipotezami badawczymi, jak również prezentację zastosowanych narzędzi badawczych oraz procedury przeprowadzenia badań i charakterystykę grupy badanej.

Sformułowano pięć hipotez badawczych zakładających, że inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku neurotyzmu i agresywności młodzieży, a (non)konformizm jest moderatorem związku między samooceną a agresywnością młodzieży. Założono, że agresywność młodzieży oraz inteligencja emocjonalna i samoocena młodzieży OHP zmienia się po Treningu Zastępowania Agresji.

W tej części pracy zaprezentowano także istotne właściwości psychometryczne zastosowanych w badaniach kwestionariuszy badawczych, takich jak: *Kwestionariusz Agresji Bussa-Perry'ego wersja Amity* (Aranowska, Rytel, Szymańska, 2015), *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI* (Fecenec, 2016), *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE* (Jaworowska i Matczak, 2005), *Kwestionariusz Osobowości EPQ-R(S)* (Jaworowska, 2012) oraz *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III* (Bernacka, Popek, Gierczyk, 2016).

Następnie omówiono procedurę przeprowadzania badań, która obejmowała diagnozę młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy z województwa lubelskiego *Kwestionariuszem Agresji* (Aranowska, Rytel, Szymańska, 2015) i zakwalifikowanie osób wysoko agresywnych do odbycia trzydziestogodzinnego Treningu Zastępowania Agresji. Procedura badania obejmowała jednokrotny pomiar zmiennych osobowościowych takich jak: neurotyzm i (non)konformizm przed Treningiem Zastępowania Agresji. Ponadto procedura badania obejmowała dwukrotny pomiar zmiennych podmiotowych takich jak: samoocena, inteligencja emocjonalna oraz agresywność młodzieży przed i po treningu.

Badanie obejmowało ostatecznie grupę stu trzech osób z Ochotniczych Hufców Pracy z województwa lubelskiego w wieku od 14 do 19 lat ($M = 16,41$; $SD = 1,21$), wśród których 45% stanowiły dziewczęta, a 57% chłopcy.

W rozdziale piątym przedstawiono analizę statystyczną wyników badań własnych. Zawiera on zestawienie statystyk opisowych mierzonych zmiennych oraz weryfikację postawionych hipotez. W pracy postawiono pięć hipotez badawczych szczegółowych, z których jedna nie potwierdziła się. Wyniki analizy statystycznej wykazały, że agresywność u młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy obniża się po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem i dotyczy wyniku ogólnego agresywności oraz składowych agresywności takich jak: gniew, agresja fizyczna, wrogość, agresja słowna.

Wyniki analizy statystycznej wskazały, że po Treningu Zastępowania Agresji zwiększa się ogólna inteligencja emocjonalna badanej młodzieży OHP wraz z jej składowymi. Umiarkowanie wzrasta empatia, a słabo wzrastają: akceptowanie, wyrażanie i wykorzystywanie własnych emocji w działaniu oraz zrozumienie i uświadamianie sobie własnych emocji.

Po odbyciu Treningu Zastępowania Agresji ogólna samoocena badanej młodzieży OHP umiarkowanie wzrasta oraz jej komponent witalność, a słabo wzrastają pozostałe komponenty samooceny: kompetencje, popularność, zdolności przywódcze, samokontrola, atrakcyjność fizyczna.

Wyniki analizy statystycznej wskazały, że (non)konformizm jest moderatorem związku samooceny i agresywności badanej młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy po Treningu Zastępowania Agresji. Natomiast inteligencja emocjonalna nie pośredniczy między neurotyzmem i agresywnością badanej młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy przed i po Treningu Zastępowania Agresji.

Rozdział szósty dotyczy interpretacji wyników badań własnych i zawiera podsumowanie tychże wyników oraz ich dyskusję w kontekście stanu badań nad

agresywnością młodzieży. Znajdują się tutaj wnioski, informacje o ograniczeniach badań własnych oraz inspiracje dotyczące perspektywy przyszłych badań, a także praktycznych implikacji badań. Praca zawiera zakończenie, bibliografię oraz aneks.

Uzyskane rezultaty pozwalają, w przekonaniu autorki, na wyjaśnienie znaczenia podmiotowych uwarunkowań agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy i roli Treningu Zastępowania Agresji, co można uznać za wkład poznawczy wzbogacający teoretyczną wiedzę naukową nad tymi zagadnieniami. Celem pracy było również wskazanie perspektyw wykorzystania wiedzy na temat zastosowania Treningu Zastępowania Agresji w przestrzeni wychowawczej Ochotniczych Hufców Pracy. Kwestie te mają znaczenie zarówno w wymiarze społecznym, instytucjonalnym, jak też wychowawczy i edukacyjnym.

Wyniki teoretyczne i badawcze dotyczące podmiotowych uwarunkowań agresywności i efektywności Treningu Zastępowania Agresji u młodzieży OHP korespondują z szerokim rozumieniem teorii pedagogiki/wychowania (Czerepaniak-Walczak, 2011; Górniewicz, 2008; Wróbel, 2014), a zatem: opisują i wyjaśniają badane zjawiska, poddają je ocenie, prognozują kierunki rozwoju tych zjawisk, następnie zaś konstruują projekty działań edukacyjnych, programów prewencyjnych i interwencyjnych.

Rozdział 1

PROBLEMATYKA AGRESJI – ROZWAŻANIA TEORETYCZNE

1.1 Definicje agresji

Powszechność występowania agresji nie idzie w parze z jednolitością jej definiowania, co łączy się z różnymi podejściami badawczymi i skutkuje odmiennością postrzegania tego zjawiska. Poniżej zaprezentowane zostały wybrane definicje agresji.

Agresja w ujęciu pedagogicznym to „działanie skierowane przeciwko ludziom lub przedmiotom wywołującym u osobnika niezadowolenie lub gniew” (Okoń, 1984, s. 13).

W ujęciu psychologicznym (Wolińska, 2003) o agresji decyduje występowanie komponentu negatywnych emocji w zachowaniu; następnie komponentu motywacyjnego rozumianego jako intencjonalne czynienie szkody, zła, krzywdy przedmiotowi działań. Ważny jest komponent konkretnych konsekwencji zachowań, które mają charakter destrukcyjny kierowany na zewnątrz do innych ludzi, ale też mogą być kierowane do wewnątrz. Ostatni to komponent modyfikujący wpływ kontekstu społecznego zachowania związanego z rolą społeczną, statusem społecznym, realizowanym zadaniem. Sfera moralna i etyczna decydują o zakwalifikowaniu danego działania jako pożytecznego, pożądanego, zakazanego lub niedopuszczalnego.

Zgodnie z ujęciem Bussa agresja to „reakcja dostarczająca szkodliwych bodźców innemu organizmowi” (Krahe, 2005, s. 16). Podobnie definiuje agresję Zimbardo (1996, s. 582) jako „zachowanie fizyczne lub werbalne, podejmowane z zamiarem skrzywdzenia lub zniszczenia”. Ranschburg (1993, s. 93) uważa, że to „każde zamierzone działanie w formie otwartej lub symbolicznej mające na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty lub bólu”. Aronson (2006, s. 324) dodaje, że chodzi o „zachowanie, którego celem jest spowodowanie fizycznej lub psychicznej szkody”. Agresja jest rozumiana jako „zachowanie ukierunkowane na zadanie cierpienia innemu człowiekowi, który jest motywowany do uniknięcia tego cierpienia” (Wojciszke, 2000, s. 147). Baron i Richardson (1994, s. 7) uważają, że „agresja to każda forma zachowania, której celem jest wyrządzenie szkody lub spowodowanie obrażeń innej żywej istocie, motywowanej do uniknięcia takiego potraktowania”. Podobnie uważają Anderson i Bushman, (2002) którzy wskazują, że zamiarem agresora jest wyrządzenie osobie krzywdy.

Istnieje wiele prób klasyfikacji agresji, przy czym z góry można założyć ich niekompletność. Na przykład ze względu na genezę czynności agresywnych wyróżnia się agresję: gniewną, instrumentalną, zadaniową. Ze względu na przedmiot agresji wyróżnia się agresję skierowaną na innych i samoagresję. Ze względu na moralną treść zachowań wyróżnić można agresję społeczną i prospołeczną. Ze względu na motywację wyróżnia się agresję atakującą i obronną, afektywną i instrumentalną. Biorąc pod uwagę agresję interpersonalną wyróżnia się takie jej rodzaje jak: reaktywno-impulsywna; instrumentalno-zadaniowa; immanentno-spontaniczna; wrogość (Wolińska, 2003). Wyróżniono agresję: zamierzoną i impulsywną, reaktywną i proaktywną (Teten i in., 2011) oraz „trzy wymiary agresji: fizyczne-werbalne, aktywne-pasywne oraz pośrednie-bezpośrednie”, a także agresję jawną i relacyjną (Bolek-Kochanowska, 2018, s. 10). Cialdini (2002) podzielił agresję na pośrednią i bezpośrednią, zaś Aronson (2006) wyróżnił agresję emocjonalną i instrumentalną. Ranschburg (1993) tworząc podział agresji oprócz instrumentalnej i afektywnej wprowadził wyszczególnienie podkategorii agresji społecznej, nakierowanej przeciwko społeczeństwu oraz prospołecznej. Według Eckhardta istnieje autoagresja jawna, „która może być lekka lub ciężka, jak na przykład samookaleczenia ciała, oraz autoagresja ukryta, która występuje w formie ukrytego samouszkodzenia, gdzie zazwyczaj celem jednostki jest sztuczne wywołanie objawów choroby lub swoista autostymulacja (Wolicki, 2013, s. 309).

Agresja ma wiele pojęć podobnych. Rozróżnia się terminy agresja i agresywność, przemoc, cyberagresja. Agresja (Wolińska, 2003, s. 19) „wskazuje na proces, czynność człowieka”. Natomiast agresywność „to właściwość nabyta i utrwalona w procesie jej rozwoju na podstawie uczenia się społecznego”. Wyraża się w reakcjach emocjonalnych o znacznym nasileniu występujących w stosunku do obiektów społecznych (Wolińska, 2003, s. 20).

Dla Choynowskiego (1998) termin agresja oznacza zachowanie agresywne, a termin agresywność operacjonalizują treści ujawniające konkretne zachowania agresywne.

Z zagadnieniem agresji kojarzy się też pojęcie przemocy, które definiuje się jako „działanie – podtyp agresji obejmujący skrajne formy agresji fizycznej – podjęte z intencją wyrządzenia szkody drugiej osobie lub wymuszenia na niej posłuszeństwa”(Krahe, 2005, s. 17). Przemoc to „każdy akt godzący w osobistą wolność jednostki, zmuszanie jej do zachowań niezgodnych z własną wolą” (Olubiński, 1996, s. 3). Przemoc to „bezpośrednie oddziaływanie jednego człowieka na drugiego w celu zmuszenia go do zmiany zachowania, systemu wartości lub poglądu w jakiejś sprawie” (Górniewicz,

1995, s. 4). Według Pospiszył (1998, s. 12) przemoc to „wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji”. Podobnie uważają Anderson i Bushman (2002) którzy akcentują krzywdę i uważają, że każda przemoc jest agresją, ale nie zawsze odwrotnie.

Podejście pedagogiki kognitywistycznej scalającej podejście biologiczno-społeczno-psychologiczno-kulturowe wskazuje, że agresja jest reakcją na różne bodźce zewnętrzne czy czynniki genetyczne i tak też rozpatrywane są czynności związane z czynieniem krzywdy, zadawaniem cierpienia fizycznego i moralnego czy powstaniem szkody. Z kolei przemoc kojarzona jest z intencjonalnym użyciem siły w wyniku czego burzony jest pewien porządek społeczny, co narusza funkcjonujące normy moralne i prawne (Siemieniecki, Wiśniewska-Nogaj, Kwiatkowska, 2020).

Pojęcie cyberagresji obejmuje agresywne działania podejmowane za pośrednictwem technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Cyberagresja (ang. cyberbullying) może przybierać formy takie jak: nękanie: ang. flaming czyli obrażanie i wyzywanie; ang. harassment czyli ośmieszanie i upokarzanie; podszywanie się pod kogoś; wykluczanie z grupy w komunikacji internetowej; oraz ataki na prywatność jednostek czyli ang. cyberstalking jako obserwacja ofiary online i wysyłanie niechcianych wiadomości oraz ang. doxing czyli publikowanie prywatnych danych osobistych ofiary bez jej zgody (Kowalski, Limber, Agatston, 2012).

Agresywność w tej pracy jest rozumiana zgodnie z definicją Bussa jako „właściwość jednostki, decydująca o skłonności do zachowań agresywnych i ich częstego manifestowania” (Czerwińska-Jakimiuk, 2016, s. 53).

Zrozumienie agresji wymaga rozważenia różnych definicji i perspektyw teoretycznych, które pozwalają na uchwycenie jej złożoności i różnorodności form.

Poniższy punkt rozważań teoretycznych będzie dotyczył przedstawienia wybranych koncepcji agresji oraz wiodącego w tej pracy integracyjnego podejścia do tematu agresji.

1.2 Teorie agresji

Teoretyczne rozumienie agresji można sprowadzić do koncepcji: ewolucyjno-biologicznych, psychologicznych, społeczno-humanistycznych i społeczno-normatywnych (Frączek, 2002). Podejście biologiczne poszukuje podłoża neurofizjologicznego i organicznego oraz instynktowego agresji. Psychologiczne teorie agresji koncentrują się na

frustracji, emocjach, uczeniu się społecznym oraz schematach myślowych w kształtowaniu agresywnych zachowań. Układem odniesienia dla definiowania agresji w ujęciu społeczno-humanistycznym są standardy prawne, moralne, społeczne ustanowione kulturowo dopuszczalnych i akceptowanych zachowań pojedynczych ludzi i grup społecznych w specyficznych sytuacjach. Podejście społeczno-normatywne rozważa agresję relatywnie do kontekstu społeczno-ideowego, pozycji uczestników i ich interakcji społecznych oraz oczekiwanych konsekwencji (Frączek, 2002; Wolicki, 2013). W ujęciu psychologicznym podkreśla się trzy podstawowe teorie agresji: instynktów, popędu i uczenia się (Wojciszke, 2002).

W niniejszym podrozdziale zaprezentowano w ujęciu syntetyzującym główne założenia wybranych ujęć teoretycznych agresji, które wskazują jej odmienne źródła i mechanizmy odpowiedzialne za powstawanie zachowań agresywnych.

Koncepcje biologiczne zachowań agresywnych szukają ich genezy w strukturze i funkcjach neurologicznych czy fizjologicznych, na co wskazywać może budowa ciała człowieka (Wolińska, 2003), dziedziczne komponenty agresji (Miles, Carey, 1997) oraz znaczenie neuroprzekaźników takich jak serotonina i dopamina w agresywnych zachowaniach (Davidson, Putnam, Larson, 2000). Przyczyn zachowania agresywnego poszukuje się neurobiologii mózgu. Vetulani (2013, s. 104) wskazuje w tym aspekcie na następujące struktury: „kora przedczołowa, jądro migdałowe, hipokamp, przysiadkowe pole przedwzrokowe, podwzgórze (...) i wielu innych wzajemnie połączonych obszarów”. W świetle aktualnych badań za pomocą obrazowania mózgu można zauważyć zmniejszoną aktywność kory czołowej u agresywnych przestępców (Vetulani, 2013). Teorie genetyczne za wyznacznik agresji uznają zaburzenia chromosomów X lub Y (Wolińska, 2003). Pedagogiczna teoria kognitywistyczna wskazuje na znaczenie genetycznych podstaw agresji, wkomponowanych w zachowania, która jest produktem i jednocześnie niezbędnym elementem ewolucji. Ukształtowane przez ewolucję zachowania, np. dominacja, żądza, chciwość i strach mogą stymulować do agresji (Siemieniecki, Wiśniewska-Nogaj, Kwiatkowska, 2020). Podobnie uważał Lorenz, formułując stwierdzenie że agresja jest jednym z podstawowych instynktów umożliwiających przetrwanie gatunku (Wolińska, 2003).

Agresja jako działanie popędowe to podejście psychoanalizy. Zgodnie z teorią Freuda, agresja jest wrodzonym instynktem, wynikającym z energii życiowej – Eros oraz instynktu śmierci – Thanatos. Agresywne impulsy muszą być wyrażane poprzez katharsis, czyli oczyszczenie poprzez płacz, słowa lub inne symboliczne środki, aby uniknąć

wewnętrznego napięcia i destrukcji. Agresywne impulsy mogą ulegać kumulacji i wówczas skierowane mogą być na zewnątrz w postaci agresji wobec innych, albo agresji do samego siebie (Wojciszke, 2000; Wolicki, 2013). Z psychoanalizy wywodzi się zatem pogląd, że agresja jest generalnie szkodliwa i niepożądana (Wolińska, 2003).

Psychospołeczne teorie agresji otwiera teoria frustracji-agresji, zaproponowana przez Dollarda i współpracowników, która zakłada, że agresja jest zawsze wynikiem frustracji uniemożliwiającej osiągnięcie celów, gdy jednostka napotyka przeszkody. Jednostka w wyniku powtarzania sytuacji frustracji może nauczyć się zachowań agresywnych, frustracyjnych, gniewnych lub emocjonalnych (Wolińska, 2003).

Berkowitz (1993) rozszerzył powyższą teorię frustracja-agresja, podkreślając rolę bodźców agresywnych w wywoływaniu agresji gniewnej, wyuczonej. Intensywność frustracji wynika z trzech czynników: wartości zablokowanego celu, stopnia zakłócenia oraz ilości wcześniej zablokowanych aktywności (Wojciszke, 2000). Natomiast potem zaproponował Teorię Neoasocjacji Poznawczej, w której wskazuje, że agresja może być impulsywna, uruchamiana przez negatywny afekt i skojarzenia poznawcze. Frustracja i inne negatywne emocje nie wywołują automatycznie agresji, lecz aktywizują specyficzne sieci skojarzeń w pamięci i do ukierunkowania afektu w agresję jest potrzebny bodziec sytuacyjnie wyzwalający. Następnie dochodzi do subiektywnej oceny poznawczej i wyboru zachowania. Teoria ta wyjaśnia agresję reaktywną (impulsywną), która jest odpowiedzią na negatywne emocje i pozwala zrozumieć znaczenie sytuacyjnych bodźców, które zwiększają ryzyko agresji. Berkowitz podkreślił też rolę procesów poznawczych, dzięki którym agresja nie jest automatyczna, lecz zależy od oceny sytuacji i wcześniejszych doświadczeń człowieka. Wyjaśnianie agresji w Teorii Neoasocjacji Poznawczej jest podejściem sytuacyjnym.

Zilman zaproponował teorię transferu wzbudzenia, która zakłada, że pobudzenia powodujące gniew nawarstwiają się, co wpływa na idącą za tym gotowość do agresji (Anderson, Bushman, 2002; Wolicki, 2013). Natomiast Strelau (2000) zwrócił uwagę, że strach przed karą może powstrzymywać wybuch agresji, co zdaje się doprowadzać do przemieszczenia albo zmiany postaci jej ekspresji. Wojciszke (2000, s. 153) wskazuje, że „frustracja nie jest konieczna do wystąpienia agresji oraz agresja nie jest skutkiem popędu”. Struktury poznawcze pełnią metaregulacyjną funkcję modyfikując znaczenie na bazie treści dotyczących własnej osoby, motywując i modyfikując zachowanie człowieka (Wolińska, 2023).

Punktem wyjścia grupy teorii zakładających, że agresja jest wyuczoną dyspozycją jest klasyczna teoria uczenia się zgodnie z którą wzmocnienia pozytywne i negatywne oraz tolerowanie agresji sprzyjają utrwalaniu się zachowań agresywnych. W tej teorii podkreślane jest znaczenie systemu wychowawczego w rodzinie o charakterze dyscyplinarno-izolacyjnym, który może prowadzić do wyzwalania agresji, zachowań aspołecznych antyspołecznych i dezintegracji osobowości (Anderson, Bushman, 2002; Wolińska, 2003).

Kolejną teorią z tej grupy koncepcji agresji jako zachowania wyuczonego jest teoria społecznego uczenia się Bandury (2007), która zakłada, że ludzie uczą się agresji za pośrednictwem procesów warunkowania instrumentalnego i modelowania, czyli obserwując zachowania innych oraz skutki, do jakich to zachowanie prowadzi. Teoria ta tłumaczy także nabywanie wzorców agresywnego zachowania przez dzieci za pośrednictwem oglądania scen przemocy. Bardzo ważne są w tym przypadku mechanizmy naśladowania, czyli czynności kopiowania zachowań, którym towarzyszy identyfikacja oraz modelowanie polegające na przejmowaniu zachowań modelu. W tej grupie teorii wpływ obserwacji zachowania innych ludzi może prowadzić u obserwatora do zachowań identycznych. Agresywność może być zatem socjogenną strukturą osobowości na bazie społecznego uczenia się (Wolińska, 2003).

Agresję w ujęciu perspektywy społecznej wyjaśnia też Teoria Interakcji Społecznej Tedeschiego i Felsona (1994), w której wskazuje się na instrumentalne wykorzystywanie agresji w celu wywierania presji i osiągania korzyści interpersonalnych np. uzyskania posłuszeństwa, ochrony reputacji, zmuszenia kogoś do zmiany zachowania. Zachowania agresywne mogą być zatem świadomą strategią społeczną i sposobem przekazywania informacji innym, np. demonstrowania siły, odstraszenia, sygnalizowania niezadowolenia, czy obrony własnych interesów. Wybór agresji jako strategii zależy od oceny opłacalności i ryzyka potencjalnie negatywnych jej konsekwencji.

Z kolei Buss i Perry skupili się na indywidualnych różnicach w podatności do impulsywnej agresji (reaktywnej), jak i tendencji do agresji instrumentalnej. Teoria Agresywności Bussa i Perry'ego (1992) zakłada, że jednostki mogą być umieszczone w kontinuum agresji oraz wyodrębnia następujące cztery korelaty agresywności: (1) agresja fizyczna – behawioralny komponent agresji, obejmujący działania inicjowane z zamiarem zadania fizycznego bólu drugiej osobie; (2) agresja słowna – określa skłonności do werbalnego upokarzania innych ludzi; (3) gniew – poziom afektywnego aspektu agresji, definiowanego w kategoriach fizjologicznego pobudzenia związanego z gotowością do

wyrządzenia komuś krzywdy; (4) wrogość – określa poziom kognitywnego wymiaru reakcji agresywnych, który wyraża się w przyjmowanych postawach, to poczucie niesprawiedliwości, zniechęcenia, zawiści, podejrzliwości i zawziętości. Na behawioralny komponent ludzkiego zachowania wskazuje agresja fizyczna i słowna. Z kolei gniew łączy się z fizjologicznym pobudzeniem odzwierciedlając emocjonalny składnik zachowania. Wrogość (uczucia żalu, niechęci, niesprawiedliwości) reprezentuje kognitywny komponent zachowania (Aranowska, Rytel, Szymańska, 2015; Siekierka, 2010). Teoria Agresywności Bussa i Perry'ego (1992) pozwala wyjaśnić dlaczego niektórzy ludzie są bardziej skłonni do agresji w określonych sytuacjach niż inni. Na przykład, człowiek o wysokim poziomie gniewu ma skłonność częściej do agresji reaktywnej, a osoba o wysokiej agresji werbalnej ma skłonność do agresji o charakterze instrumentalnym (Archer, Webb, 2006).

Wspólnym dla powyższych teorii jest założenie, że „agresywne zachowanie nie jest nieuniknione, a prawdopodobieństwo jego wystąpienia zależy od wpływu różnych czynników sprzyjających i hamujących, zarówno intrapersonalnych, jak i środowiskowych” (Krahe, 2006, s. 49).

Wsparciem dla analiz teoretycznych i badań empirycznych pedagogiki kognitywistycznej w zakresie agresji jest integracyjne podejście do agresji wyrażone w Ogólnym Modelu Agresji (General Aggression Model, GAM). Proponuje on łączenie różnych perspektyw teoretycznych w celu uzyskania pełniejszego obrazu zjawiska agresji, takich jak przedstawiona powyżej Teoria Uczenia Społecznego Bandury (2007); Teoria Neoasocjacji Poznawczej Berkowitza (1993) i Teoria Interakcji Społecznej Tedeschiego i Felsona (1994).

Anderson i Bushman (2002) sugerują, że agresja jest wynikiem interakcji między czynnikami indywidualnymi, sytuacyjnymi i środowiskowymi. GAM uwzględnia zarówno biologiczne, psychologiczne, jak i społeczne uwarunkowania agresji. Jest wiodący w dalszej części pracy i zostanie dokładniej zaprezentowany.

1.3 Ogólny Model Agresji (GAM)

Ogólny Model Agresji (z ang. General Aggression Model GAM) zakłada trzy stadia: pierwszym jest wejście, które obejmuje czynniki sytuacyjne oraz indywidualne; drugim są poznawcze, afektywne i pobudzające ścieżki bieżącego stanu wewnętrznego osoby; a trzecie stadium stanowią efekty oceny czyli możliwe zachowania i sprzężenia zwrotne (Allen, Anderson, Bushman, 2018; Anderson, Bushman, 2002; Cavalcanti, Pimentel, 2015). Ogólny Model Agresji zakłada, że w pierwszym stadium następuje ocena sytuacji: czynniki sytuacyjne i indywidualne są oceniane przez jednostkę, co prowadzi do wywołania określonych emocji i myśli. W drugim stadium następuje interpretacja i planowanie reakcji: na podstawie wywołanych emocji i myśli, jednostka interpretuje sytuację i planuje odpowiednią reakcję. Trzecie stadium to reakcja behawioralna. Może to być reakcja agresywna lub nieagresywna, w zależności od wielu czynników (Anderson, Bushman, 2002). Poniżej syntetyczna prezentacja wymienionych stadiów GAM.

Ogólny Model Agresji uwzględnia w pierwszym stadium wejścia, szeroki zakres czynników środowiskowych, sytuacyjnych oraz indywidualnych, w tym biologicznych, które mogą wpływać na agresywne zachowania.

Czynniki środowiskowe w ujęciu modelu GAM obejmują m.in.: normy kulturowe wspierające przemoc, dysfunkcjonalne środowisko rodzinne i dezadaptacyjne style rodzicielstwa, trudne warunki życiowe, wiktylizację, przestępcze bądź antyspołeczne grupy rówieśnicze, konflikty grupowe czy ekspozycję na agresywne przekazy medialne, itp.

Z kolei sytuacyjne czynniki ryzyka to między innymi doświadczanie stresu społecznego, frustracji, odczuwanie bólu lub dyskomfortu, epizody prowokacji, obecność bodźców agresywnych, spożycie alkoholu i substancji psychoaktywnych, ekspozycja na przemoc w mediach, itp. Czynniki te mogą działać jako wyzwalacze agresji poprzez zwiększenie pobudzenia emocjonalnego i nasilenie agresywnych myśli (Allen i in, 2018).

Czynniki indywidualne to biologiczne aspekty, między innymi takie jak: „ADHD, upośledzone funkcje wykonawcze, zaburzenia równowagi hormonalnej, niski poziom serotoniny, niskie pobudzenie” (Siemieniecki i in, 2020, s. 54). Indywidualne czynniki to cechy temperamentu i osobowości, takie jak: impulsywność, niska samokontrola, narcyzm, wysoki neurotyzm, niska lub wysoka ugodowość i sumienność oraz wysoki poziom wrogości, niestabilna, nadmiernie wysoka samoocena, obraz siebie jako osoby agresywnej, pozytywne postawy wobec agresji, wysoki poziom złości (cechy, nie stanu), moralne usprawiedliwienia przemocy, a także wcześniejsze doświadczenia z agresją (Allen i in,

2018; Cavalcanti, Pimentel, 2015; Davidson i in., 2000). Do czynników indywidualnych zalicza się trzy następujące struktury wiedzy: identyfikujące schematy percepcyjne, schematy osobiste obejmujące przekonania oraz skrypty behawioralne z informacjami zachowania się ludzi się w różnych okolicznościach (Anderson i Bushman, 2002; Cavalcanti, Pimentel, 2015). „Obejmują one między innymi takie elementy jak: przekonania i postawy (np. dotyczące danej grupy), schematy poznawcze (np. związane zinterpretowaniem dwuznacznych wydarzeń jako skierowanych przeciwko osobie) czy schematy zachowań (np. skrypty proagresywne uruchamiające agresję jako sposób reakcji w danej sytuacji). Rozwijane są dzięki doświadczeniu i mogą zostać zautomatyzowane w sytuacji, kiedy są wielokrotnie powtarzane” (Siemieniecki i in, 2020, s. 52). Osoba z negatywnymi schematami myślowymi może częściej interpretować neutralne sytuacje jako prowokacyjne (Beck, 1995). Komponent emocjonalny struktur wiedzy odpowiada za aktywację określonego stanu emocjonalnego w danej sytuacji (Berkowitz, 1993). Struktury wiedzy składające się z elementu poznawczego i emocjonalnego wpływają na sposób, w jaki jednostka interpretuje sytuacje i podejmuje decyzje o zachowaniu.

W drugim etapie Ogólnego Modelu Agresji na bazie czynników wejściowych kształtuje się stan wewnętrzny jednostki, który obejmuje: afekt, czyli emocje takie jak: gniew, frustracja, które mogą nasilać agresywne reakcje, podczas gdy pozytywne emocje mogą działać jako czynnik ochronny (Berkowitz, 1993). Stan wewnętrzny jednostki obejmuje pobudzenie fizjologiczne oraz procesy poznawcze. Na bazie tych elementów człowiek ocenia sytuację. „Na początek dochodzi do tzw. bezpośredniej oceny. Jest ona automatyczna, tj. spontaniczna i w niewielkim stopniu angażuje procesy poznawcze. Bezpośrednia ocena zawiera element afektywny, a także informacje dotyczące celu i intencji. Jeśli zasoby człowieka (psychiczne, czasowe) są wystarczające, a on uznaje, że rezultat oceny jest jednocześnie ważny i niesatysfakcjonujący, dochodzi do ponownej oceny i rozważania innych, alternatywnych sposobów zachowania (Siemieniecki i in., 2020, s. 54). Proces ponownej oceny jest bardziej świadomy i przemyślany, a jego konsekwencją jest zachowanie agresywne bądź nie. Nie zawsze jednak do niego dojdzie. Jeśli zasoby osoby były zbyt małe lub jeśli uzna ona rezultat bezpośredniej oceny za ważny i satysfakcjonujący, dojdzie do zachowania impulsywnego (Siemieniecki i in., 2020). Stopień, w jakim jednostka angażuje tor impulsywny, czyli ocenę sytuacji szybką i impulsywną lub tor rozważny, czyli ocenę przemyślaną, angażującą kontrolę poznawczą i przewidującą konsekwencję (Anderson, Bushman, 2002), zależy od zasobów podmiotowych, np. cech osobowych

i skryptów agresywnych. W etapie drugim ma również miejsce interakcja między czynnikami sytuacyjnymi, indywidualnymi oraz bieżącym stanem wewnętrznym osoby.

W trzecim etapie Ogólnego Modelu Agresji – wyników i sprzężenia zwrotnego, występują efekty poprzedniego stadium, czyli reakcje behawioralne, które mogą obejmować zarówno zachowania agresywne, jak i nieagresywne. Reakcje agresywne mogą przybierać formy fizyczne (np. bicie, kopanie), werbalne (np. obrażanie, grożenie) lub pośrednie (np. plotkowanie, sabotaż). Natomiast reakcje nieagresywne obejmują zachowania prospołeczne, takie jak mediacja, poszukiwanie wsparcia, negocjacje oraz zastosowanie strategii radzenia sobie (Anderson, Bushman, 2002). Zachowanie agresywne generuje sprzężenie zwrotne, które wpływa na przyszłe epizody agresji poprzez modyfikację skryptów agresywnych i przekonań normatywnych (Anderson i in., 2018), a te przy wielokrotnym i długotrwałym ich uruchamianiu prowadzą do trwałego kształtowania się skłonności agresywnych, co ilustruje związek między krótkoterminowymi epizodami a długofalowym rozwojem cech osobowości (Siemieniecki i in., 2020).

Ogólny Model Agresji ma zastosowanie w badaniach nad agresją, na przykład nad znaczeniem: impulsywności i lęku (Błażek i Besta, 2012); ekspozycji w mediach treści agresywnych (Dąbrowski i Lange; 2011; Pyżalski i Dolata, 2009); mechanizmów modelowania i norm grupowych w środowiskach rówieśniczych (Urban, 2005), dostępności skryptów agresywnych i kontroli gniewu (Gaś, 2006). GAM w praktyce może być pomocny w opracowywaniu interwencji i programów prewencyjnych, na temat czynników wyzwalających agresję oraz jako baza edukująca uczniów w zakresie rozwijania umiejętności radzenia sobie z regulacją emocji. Terapia oparta na GAM może pomagać jednostkom w identyfikacji i modyfikacji negatywnych myśli oraz w rozwoju strategii radzenia sobie z agresywnością. Model może mieć zastosowanie w projektowaniu programów prewencyjnych i interwencyjnych, takich jak kampanie społeczne przeciwko przemocy oraz wsparcie dla osób w trudnych sytuacjach życiowych (Anderson, Bushman, 2002; DeWall i in., 2011).

Ogólny Model Agresji stanowi, w części badawczej pracy doktorskiej, zakotwiczenie teoretyczne do analizy podmiotowych uwarunkowań agresji młodzieży z Ochotniczych Hufców Pracy oraz roli Treningu Zastępowania Agresji.

Ponieważ w modelu GAM ważne są czynniki środowiskowe i sytuacyjne, dlatego poniższe rozważania dotyczą specyfiki tych czynników u młodzieży z Ochotniczych Hufców Pracy. Z modelu GAM wynika, że wcześniejsza ekspozycja na przemoc w środowisku oraz mediach kształtuje i wzmacnia dostępność agresywnych schematów,

implikując pobudzenie fizjologiczne (Anderson, Bushman, 2000; Siemieniecki i in., 2020) a do tego w środowisku OHP pojawiają się okazje do międzyosobniczej frustracji, prowokacji i specyficzne normy grupowe, które ułatwiają inicjację agresji. Nie są one przedmiotem badań w niniejszej decentracji, ale są istotne przy interakcyjnym podejściu do problematyki agresji oraz nie zostały jak dotąd syntetycznie opracowane w literaturze dotyczącej młodzieży z Ochotniczych Hufców Pracy.

1.4 Agresywność młodzieży w ujęciu rozwojowym

Na wstępie rozważań warto przypomnieć, że zachowania agresywne pojawiają się na każdym etapie życia, od niemowlęstwa do późnej dorosłości. Niemowlęta uczą się rozpoznawać gniew około trzeciego miesiąca życia, a po skończeniu szóstego uczą się go wyrażać w sytuacji frustracji (Krahe, 2025). Repertuar zachowań agresywnych rozwija się i agresja fizyczna oraz instrumentalna jest już obecna około drugiego i trzeciego roku życia. Następnie pojawia się agresja wroga – nakierowana na zrobienie komuś przykrości oraz agresja werbalna. W okresie przedszkolnym coraz częściej zachowania agresywne dotyczą relacji z rówieśnikami (Bee, 2004), co przybiera formę agresji relacyjnej, nasila się w okresie dorastania i, jak wskazują badania, dotyczy 20-25% młodzieży w wieku 13-17 lat (Hartman i in., 2020). Bullying opiera się na intencjonalnej chęci sprawienia komuś przykrości czy bólu poprzez działania werbalne: nadawanie przezwisk, ośmieszanie, plotki; relacyjne: wykluczenie z grupy, ignorowanie, manipulowanie innymi, aby prezentowali zachowania wrogie; fizyczne: bicie, ale też niszczenie rzeczy należących do ofiary. Bullying opiera się na długotrwałej powtarzalności działania wobec osoby oraz na nierównowadze sił między ofiarą a sprawcą bądź sprawcami, która wynika z cech budowy fizycznej, przewagi liczebnej czy cech psychospołecznych związanych z umiejętnościami nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z grupą (Pyżalski, 2012). Inne formy agresji pojawiające się w okresie dorastania to między innymi: agresja impulsywna – mająca podłoże temperamentalne i łącząca się z pobudliwością oraz występującymi wybuchami złości. Agresja proaktywna (instrumentalna), która jest działaniem w celu zdobycia wartości materialnych lub uzyskania dominacji; agresja reaktywna (wroga) jako działanie na szkodę drugiej osoby w celu zranienia kogoś (Siemieniecki i in., 2020). Agresja seksualna to niechciane zachowania o charakterze seksualnym, zarówno fizyczne, jak i werbalne oraz w mediach społecznościowych. Agresja pośrednia, czyli forma agresji, w której działania są

pośrednie, np. przez media cyfrowe. Autoagresja to forma agresji skierowana przeciwko sobie. Może być bezpośrednia jako akty samobójcze i zachowania suicydalne oraz samouszkodzenia tj. samookaleczenia i akty stereotypowe, czyli gryzienie czy uderzanie głową. Do samouszkodzeń zalicza się też akty powierzchniowe, które przyjmują dwie formy: kompulsywną np. (wrywanie włosów, obgryzanie paznokci) oraz impulsywną. Natomiast autoagresja pośrednia może przyjąć formę aktywną jako działanie o negatywnych skutkach dla zdrowia bądź psychospołecznego funkcjonowania osoby (np. zaburzenia jedzenia, uzależnienia), a także jako dysfunkcjonalne zachowania ryzykowne (np. przygodne kontakty seksualne, niebezpieczna jazda samochodem). Do formy pasywnej zalicza się różnego rodzaju zaniedbania (np. brak dbałości o higienę czy troski o ciało, nieodpowiednia dieta) (Pawłowska, Potembska, Zygo, Olajossy, Dziurzyńska, 2016; Radziwiłłowicz, Lewandowska, 2017; Stawicka, 2008; Suchańska, 1998; Wycisk, Ziółkowska, 2019). Do form agresji zalicza się stalking polegający na nękających, długotrwałych i uporczywych próbach nawiązania kontaktu z osobą, które zaburzają jej poczucie bezpieczeństwa (Tomaszek, 2012). Z kolei hejt to agresywne, nienawistne lub obraźliwe wypowiedzi skierowane wobec osoby lub grupy w celu niszczenia wizerunku czy poniżenia innej osoby.

Badania wskazują na spadek doświadczania przemocy przez młodzież szkolną w latach między 2012 a 2016 (Włodarczyk, Wójcik, 2019), co potwierdzają powtórzone w 2018 roku badania młodzieży warszawskiej (Bożewicz, 2019). Kolejne zestawienia informują jednak, że około 41% procent nastolatków doświadczyła jakiejś formy agresji, a agresja interpersonalna jest aktem najczęściej deklarowanym (Włodarczyk, 2019). Badania Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, przeprowadzone w 2022 roku, wskazują, że 42% badanej młodzieży doświadczyło przemocy fizycznej, natomiast 29% doświadczyło przemocy psychicznej ze strony rówieśników. 12% uczniów przyznało, że brało udział w co najmniej jednym incydencie agresji fizycznej w ciągu roku (Nowak i in., 2022), natomiast 35% młodzieży deklarowało doświadczenie agresji słownej w ciągu ostatniego roku (Szymańska, Kowalski, 2021). Cyberprzemoc staje się coraz bardziej powszechna (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2022) w tym w mediach społecznościowych (Chatzakou i in., 2019). W okresie pandemii COVID-19 odnotowano wzrost cyberprzemocy wśród młodzieży o ok. 30% (Das, Kim i Karmakar, 2020). W polskich szkołach (Nowak i in., 2021) 27% uczniów deklarowało doświadczenie flamingu w mediach społecznościowych. 40% młodzieży w wieku 13–18 lat zetknęło się z hejtem online, a 15% przyznało, że było jego ofiarą regularnie (Wójcik, 2021). 15-20% młodzieży doświadczyło wykluczenia online

(Nowak i in., 2021), a 18% uczniów doświadczyło agresji pośredniej w Internecie przynajmniej raz w miesiącu (Kozłowska, 2021). 12% młodzieży w wieku 13-17 lat przyznało, że doświadczyło agresji seksualnej czyli niechcianych kontaktów seksualnych online lub offline (EU Kids Online, 2020). Statystyki takie nie są prowadzone odnośnie młodzieży z OHP, ale można przypuszczać, że podobnych formy agresji doświadcza również i ta młodzież ze względu na zbliżony wiek rozwojowy.

W okresie adolescencji występują czasowe zmiany rozwojowe w funkcjonowaniu adolescentów związane z procesami tożsamościowymi takie jak: spadek kontroli zachowania, problemy z samoregulacją i komunikacją oraz spadek pewności samooceny. Mają one charakter normatywny. Zachowania agresywne mogą być formą radzenia sobie z emocjami towarzyszącymi zadaniom rozwojowym (Farnicka, 2018), formą radzenia sobie z konfliktami i wyzwaniem grupy rówieśniczej, wynikać z motywu przynależności lub identyfikacji (Dubis, 2016).

Bunt uznaje się za istotne zjawisko z punktu widzenia kształtowania tożsamości w okresie dorastania (Oleszkowicz, 2013) i często jest to bunt wobec osób dorosłych, przyjmujący różne formy agresji – od kłótni z dorosłymi, wyzywającego sposobu ubierania się, po zachowania łamiące prawo (Farnicka, 2018). Bunt i zachowania (non)konformistyczne są w pełni uprawnionymi i normatywnymi zachowaniami dorastających w okresie moratorium zgodnie z koncepcją rozwojową Eriksona (2004). Kryzys tożsamości okresu dorastania w koncepcji rozwoju Eriksona (1980) jest normatywnym zadaniem i czasem narodzin pragnienia, aby być kimś i znaleźć swoje miejsce w świecie. Wprawdzie słowo (non)konformizm nie pojawia się w tej koncepcji wprost, ale jego idea jest obecna. Erikson uważa, że po okresie konformistycznego treningu od dorastających oczekuje się niezależności i samodzielności. Nietolerancja, brak zrozumienia, upór, krytykanctwo, ryzykanctwo, ucieczki z domu, eksperymentowanie, walka ze sobą i światem, to zjawiska wpisane w czas próby dla dorastającego i świata, w którym żyje. Erikson uważa, że pragnienie bycia uznanym w odróżnieniu od dziecięcej potrzeby bycia docenionym, jest jedną z podstawowych potrzeb dorastającego człowieka. Szukając własnej tożsamości dorastający pragnie zdobyć społeczny status osoby, na którą się reaguje, która jest rozpoznawalna. Bunt jest odpowiedzią na interpretowaną jako arbitralną praktykę dominacji i władzy (Bielska, 2013) oraz koresponduje z oporem, a zachowania (non)konformistyczne to niepodporządkowywanie się naciskowi społecznemu w zakresie oczekiwanego, normatywnego zachowania (Bernacka, 2017). Podmiotowe spojrzenie na bunt dorastających rozumiany jest nie tylko jako zasadnicza forma wyrażania

sprzeciwu (Pickhardt, 2013), ale jako twórczy pierwiastek inicjujący u młodego człowieka właściwy temu okresowi rozwój tożsamości (Erikson, 2004). Genezy zachowań młodych ludzi szukać można w energii emocjonalno-motywacyjnej jako napędzie osobowościowym, który w teorii Popka (2001) nazywa się energią (non)konformistyczną. (Non)konformizmem w koncepcji Popka, jak też bunt w ujęciu Eriksona, posiadają więc także oblicze konstruktywne. Biorąc pod uwagę ten aspekt teoretyczny (non)konformizm zostanie włączony do modelu badawczego pracy doktorskiej i poddany empirycznej weryfikacji.

Po rozważaniach ukazujących kontekst rozwojowy i różne formy agresji u młodzieży poniżej zostanie przybliżony w aspekcie syntetycznym temat środowiska rodzinnego, które odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu osobowości i zachowań młodzieży, w tym także agresywności. Rodzina jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem społecznym, w którym jednostka nabywa podstawowe wzorce zachowań, normy i wartości. Rodzina młodzieży z OHP jest zwykle specyficzna i właśnie dlatego będzie tematem poniższych rozważań. Z badań Wolińskiej (2003) wynika, że przede wszystkim doświadczenia socjalizacyjne jednostki i niewłaściwa atmosfera wychowawcza, szeroko rozumiana, w rodzinie decyduje o agresywności dzieci i młodzieży.

1.5 Agresywność młodzieży OHP w kontekście środowiska rodzinnego

Istnieje kilka ujęć teoretycznych tłumaczących związki między środowiskiem rodzinnym a agresją i zachowaniami antyspołecznymi adolescentów: model procesów koercyjnych Pattersona (2002), taksonomia rozwoju zachowań antyspołecznych Moffitt (1993) oraz wyniki badań longitudinalnych nad czynnikami rodzinnymi (Farrington, 2010, 2016), które są w dużej mierze spójne z polskimi analizami psychologiczno-pedagogicznymi (Borecka-Biernat, 2013; Grzegorzewska, 2015; Liberska, 2012). Wskazują one, że określone właściwości systemu rodzinnego (styl wychowania, klimat emocjonalny, struktura i zasoby) mogą działać agresotwórczo, a więc sprzyjać modelowaniu, wzmacnianiu i utrwalaniu zachowań agresywnych.

Poniżej przedstawiono najważniejsze mechanizmy agresotwórczego wpływu rodziny, łącząc informacje z literatury międzynarodowej i polskiej oraz odnosząc je do specyfiki młodzieży OHP.

Model koercyjny zakłada, że w rodzinach o niestabilnej kontroli i wysokim poziomie konfliktu rozwija się cykl negatywnego wzmacniania: dziecko wygasza presję rodzica (polecenia, krytykę) poprzez eskalację zachowań nieposłusznych/agresywnych, co

krótkoterminowo działa, więc jest wzmacniane i uogólniane na inne konteksty (Patterson, 2002). Metaanalizy replik badań potwierdzają związek niekonsekwentnej dyscypliny, ostrych kar fizycznych i braku nadzoru nad agresją i przestępczością nieletnich (Cashwell, 1996; Farrington, 2010). W polskich badaniach podobne mechanizmy opisano w kategoriach niewłaściwych postaw wychowawczych (nadmierny dystans, odrzucenie, wrogość, niekonsekwencja) różnicujących młodzież wybierającą agresję jako strategię radzenia sobie (Borecka-Biernat, 2006, 2013).

Moffitt (1993) rozróżnia dwie główne ścieżki: przestępczość i zachowania antyspołeczne utrzymujące się przez całe życie (ang. Life-course-persistent-LCP) i zachowania antyspołeczne ograniczone do okresu dorastania (ang. Adolescence-limited-AL). W ścieżce LCP wczesne deficyty neuropsychologiczne wchodzi w interakcję z kumulacją niekorzystnych warunków rodzinnych (przemoc, chaos, deprywacja), a agresja utrzymuje się przez kolejne okresy życia. W ścieżce AL agresja bywa bardziej sytuacyjna i normatywna dla okresu dorastania, lecz także wzmacniana przez wzorce rodzinne (Moffitt, 1993). W kontekście OHP populacja beneficjentów częściej wykazuje cechy ścieżki utrwalonej (niski poziom kompetencji szkolnych, historia konfliktów domowych), choć występują również profile AL (Farrington, 2016; Zieliński, 2014).

Ujęcia ekosystemowe akcentują współdziałanie mikrosystemu rodziny z mezosystemem szkoły i sąsiedztwa oraz warunkami makro (ubóstwo, bezrobocie, migracje zarobkowe), które modyfikują codzienny stres rodziny i style rodzicielskie (Ilnicka, 2006; Ostaszewski i in., 2011). Kumulacja stresorów w rodzinach z OHP (niski status socjoekonomiczny, bezrobocie, konflikt małżeński) zwiększa prawdopodobieństwo praktyk koercyjnych i ekspozycji dziecka na przemoc (NIK, 2013; OHP, 2025).

Do najważniejszych wymiarów agresotwórczego środowiska rodzinnego młodzieży z OHP zaliczyć można przemoc domową i modelowanie agresji. Do predyktorów agresji młodzieży należy doświadczenie przemocy (fizycznej, psychicznej) oraz obserwacja przemocy między dorosłymi (Farrington, 2010; Grzegorzewska, 2015), uczenie się społeczno-poznawcze, w tym skrypty agresywne i wrogość atrybucyjna (Crick i in., 1994). W populacji OHP, rekrutowanej w znacznej części z rodzin określanych jako patologiczne/dysfunkcyjne, często pojawiają się historie przemocy i zaniedbania oraz sytuacji poczucia przewlekłego zagrożenia (Zieliński, 2014, 2016).

Agresotwórcze środowisko rodzinne to surowe i niespójne metody wychowawcze. Badania metaanalityczne wskazują, że kary fizyczne oraz surowe, niekonsekwentne praktyki łączą się z wyższym poziomem agresji i problemów eksternalizacyjnych (Baumrind

i in., 2002; Gershoff, 2002). W polskich badaniach odnotowano, że aprobacie agresji oraz wyborowi agresji jako strategii radzenia sprzyjają postawy rodzicielskie odrzucające i autorytarne, przy jednoczesnym niedostatecznym monitoringu (Borecka-Biernat, 202; Czub, 2008; Dominak-Kochanek, 2011; Prandzioch, Swatek, 2004; Liberska, Farnicka, 2015).

Brak nadzoru rodzicielskiego i jego dezorganizacja jest jednym z najsilniejszych ochronnych korelatów wyższej przestępczości nieletnich a jego deficyt jest predyktorem agresji (Farrington, 2010; Shader, 2001). W rodzinach z dezorganizacją (częste zmiany opiekunów, nieregularny rytm dnia, chaos domowy) młodzież szybciej internalizuje normy grup rówieśniczych i skrypty agresywne, szczególnie w środowiskach o podwyższonym poziomie przemocy (Ilnicka, 2006; Liberska, 2012).

Deprywacja emocjonalna i styl przywiązania, czyli deficyty responsywności rodzica (brak ciepła, odrzucenie) wiążą się z labilnością afektywną i impulsywnością dziecka, co sprzyja agresji reaktywnej (Grzegorzewska, 2015). Dane jakościowe o młodzieży zagrożonej wykluczeniem edukacyjnym (outsiderzy systemu) wskazują na częste doświadczenia deprywacji potrzeb emocjonalnych oraz przemocy w środowisku wychowawczym (Pokosz i in., 2022).

Struktura i zasoby rodziny jako różne aspekty struktury (niepełność, wielodzietność przy niskich zasobach, niskie wykształcenie opiekunów), konflikt rodzicielski, uzależnienia oraz bezrobocie są powiązane ze zwiększonym ryzykiem zachowań antyspołecznych (Farrington, 2010; Shader, 2001). W Polsce strukturalne obciążenia łączą się z regionalnym bezrobociem i migracjami zarobkowymi rodziców (eurosieroctwo), które osłabiają nadzór i więzi – co odnotowano w opisach populacji z OHP (NIK, 2013; Zieliński, 2014). Badura – Madej (2003) w badaniach wskazuje, że dzieci z rodzin rozbitych częściej wykazują zachowania agresywne w porównaniu do dzieci wychowujących się w pełnych rodzinach.

Komunikacja rodzinna, a ściśle styl komunikacji nacechowany krytycyzmem, sarkazmem i próbami sił sprzyja podtrzymywaniu koercyjnej dynamiki; młodzież wchodzi w konfliktowe interakcje niskiego progu eskalacji (Patterson, 2002). W polskich badaniach młodzieży stwierdzano, że agresywna strategia radzenia sobie pojawia się częściej, gdy rodzice przejawiają dystans i odrzucenie, a relacje są słabo wspierające (Borecka-Biernat, 2006, 2013).

Proponowane są w literaturze następujące profile agresotwórczego środowiska rodzinnego.

Rodzina koercyjna – cechuje ją wysoki poziom konfliktu, agresywne wzorce komunikacji, częste kary fizyczne, brak spójności zasad. Zgodnie z cyklem negatywnego wzmocnienia (Gershoff, 2002; Patterson, 2002) młodzież taka może przejawiać eskalację agresji reaktywnej i proaktywnej na bazie trudności w dostosowaniu do zasad OHP.

Rodzinę zaniedbującą cechuje niski monitoring, emocjonalna obojętność, długie okresy nieobecności opiekunów (np. migracje). Na bazie deficytów przywiązania, internalizacji norm grup rówieśniczych o wysokim nasileniu przemocy (Farrington, 2010; Shader, 2001) młodzież podejmuje zachowania instrumentalnie agresywne, wiktyimizacyjne i wiktyimizacyjno-agresywne. Badania potwierdzają (Maccoby, Martin, 1983; Kosińska-Dec, 2009) wyższym poziom agresji u dzieci z takich rodzin.

Rodzina przeciążona/stresowa jest kojarzona z ubóstwem, bezrobociem, chorobami, uzależnieniami; dysregulacją emocjonalną dorosłych. Występować może chroniczny stres, spadek jakości rodzicielstwa, wzrost drażliwości, krzyku, kar (Ilnicka, 2006; Liberska, 2012). Młodzież z takich rodzin może mieć skłonność do agresji reaktywnej, impulsywności, konfliktów z wychowawcami i rówieśnikami.

W rodzinie konfliktowej występuje przemoc między rodzicami/opiekunami, policyjne interwencje, izolacja społeczna. Modelowanie przemocy jako metody rozwiązywania sporów; „skrypty” dominacji (Farrington, 2010; Grzegorzewska, 2015). prowadzić może u młodzieży do ryzyka zwiększonej akceptacji przemocy, wtórnej wiktyimizacji.

Podsumowując agresotwórcze środowisko rodzinne rozumiane jako zespół praktyk wychowawczych, jakości relacji, zasobów i stresorów, stanowi predyktor zachowań agresywnych młodzieży trafiającej do OHP. W ujęciu modelu GAM wiodącego w pracy odnośnie agresji stanowi ono czynnik wejścia i ukierunkowuje wstępnie gotowość do agresji młodzieży z OHP. Warto wspomnieć, że do zasobów ochronnych rodziny, amortyzujących ryzyko agresji u młodzieży OHP zalicza się ciepło rodzicielskie, spójną dyscyplinę i monitorowanie, wsparcie społeczne i relacje z co najmniej jednym znaczącym dorosłym (Grzegorzewska, 2015; Ostaszewski i in., 2011). W warunkach OHP agresywność uczestników jest funkcją wczesnej ekspozycji na przemoc i koercyjne wzorce wychowania, dezorganizacji rodzinnej i stresów strukturalnych, słabego monitoringu i deprivacji emocjonalnej, oraz wtórnych mechanizmów rówieśniczych. Kontekst relacji interpersonalnych tworzący klimat placówek OHP zostanie zaprezentowany w poniższym podpunkcie pracy.

1.6 Klimat psychospołeczny placówek OHP

Ochotnicze Hufce Pracy (OHP) to instytucje rządowe, których głównym celem jest wsparcie młodzieży w trudnej sytuacji życiowej, poprzez dostarczanie im edukacji, szkoleń zawodowych oraz pomocy w reintegracji społecznej (Kowalski, Nowak, 2019). Oto krótki zarys historyczny OHP. W 1932 roku utworzono Ochotnicze Drużyny Pracy, które miały na celu niesienie pomocy młodzieży bezrobotnej. W 1936 roku powołano Junackie Hufce Pracy, których celem było zapewnienie młodzieży w wieku 16-20 lat możliwości przysposobienia do służby wojskowej lub do wojskowej służby pomocniczej, uzupełnienia wykształcenia ogólnego, zdobycia kwalifikacji zawodowych oraz niezbędnej wiedzy obywatelskiej. Junackie Hufce Pracy uczestniczyły w robotach publicznych, głównie przy budowie Centralnego Okręgu Przemysłowego oraz portu i miasta Gdyni (Świętokrzyska Komenda OHP, 2025). Po II wojnie światowej, w 1946 roku, powołano Bataliony Odbudowy Stolicy i Kraju, których celem było przyspieszenie tempa odbudowy stolicy oraz zapewnienie młodzieży z przeludnionych rolniczych terenów możliwości pracy, a także nauki. W 1948 roku powołano Powszechną Organizację Służba Polsce, której celem było rozszerzenie systemu wychowania i przedłużenie kształcenia poza okres obowiązku szkolnego (Świętokrzyska Komenda OHP, 2025). Po rozwiązaniu tej organizacji 13 czerwca 1958 roku powołano uchwałą Rady Ministrów nr 201/58 współczesne OHP. Ich głównym celem było zapewnienie młodzieży obojga płci pracy równocześnie z umożliwieniem jej nabycia kwalifikacji zawodowych w połączeniu z zapewnieniem ogólnej oświaty i wychowania obywatelskiego. Pierwszy nabór uczestników odbył się między 20 czerwca a 30 listopada 1958 roku, organizując cztery hufce w Bieszczadach, liczące łącznie 1200 uczestników, którzy zostali skierowani do pracy przy budowie kolei wąskotorowej Rzepedź-Moczarnie oraz jeden stacjonarny hufiec na Śląsku, skierowany do pracy w Zakładach Chemicznych w Oświęcimiu (Sterlus, 2021). Współczesne OHP kontynuują tradycję wychowania poprzez pracę, oferując młodzieży z trudnych środowisk możliwość zdobycia wykształcenia, kwalifikacji zawodowych oraz wsparcia w procesie reintegracji społecznej (Kowalski, Nowak, 2019). Placówki te działają w ramach Centów Kształcenia i Wychowania (CKiW), które stanowią ponadregionalną formę organizacyjną jednostek podstawowych OHP, przystosowaną do kompleksowej realizacji zadań w zakresie kształcenia i wychowania uczestników, doksztalcania kadry OHP oraz aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu (Edward, 2019).

Współczesne OHP nadal kontynuują tradycję modelu wychowania przez pracę, który kształtuje samodyscyplinę, odpowiedzialność oraz umiejętności społeczne młodzieży, dostosowując metody wychowawcze do zmieniających się potrzeb młodych, szczególnie tych z rodzin dysfunkcyjnych (Sterlus, 2021). Ochotnicze Hufce Pracy działają na kilku płaszczyznach, obejmując działania edukacyjne, zawodowe, wychowawcze oraz profilaktyczne.

Jednym z istotnych elementów działalności OHP jest tworzenie warunków sprzyjających integracji społecznej młodzieży. OHP organizują różnorodne zajęcia i programy, które pozwalają młodzieży na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym oraz rozwijanie umiejętności współpracy i komunikacji (Górny, 2016; Tomczak, 2019; Kowalski, 2021). Z badań wynika, że działania OHP przynoszą wymierne korzyści zarówno dla samych uczestników, jak i dla społeczeństwa. W badaniach Krzemińskiego (2017) i Jakubowskiego (2020) wykazano, że programy realizowane przez OHP przyczyniają się do zwiększenia szans na zatrudnienie młodzieży oraz do poprawy ich sytuacji życiowej. Młodzi ludzie, którzy uczestniczą w programach OHP, często podkreślają, że zdobyte tam doświadczenia pozwoliły im nie tylko na rozwój zawodowy, ale również na wzmocnienie ich pewności siebie i poczucia własnej wartości (Szczepański, 2018).

Placówki OHP są także instytucją wychowawczą posiadającą swój klimat. Psychospołeczny klimat instytucji wychowawczych definiuje się jako zbiór subiektywnie postrzeganych przez wychowanków i wychowawców względnie trwałych cech funkcjonowania danej organizacji, które kształtują motywacje i zachowania jednostek i grup (Pytko, 2008). Innymi słowy to subiektywne odczucia i oceny uczestników oraz pracowników dotyczące atmosfery i relacji panujących w placówkach (Konopczyński, 2014; Kupiec, 2012; Lewicka, 2021; Przewłocka, 2015). Klimat bywa też określany jako atmosfera wychowawcza (Machel, 2012), w której liczy się wsparcie emocjonalne, relacje interpersonalne oraz poczucie bezpieczeństwa (Lewicka, 2021). Wyróżnia się więc trzy wymiary klimatu: stosunki interpersonalne, rozwój osobisty uczestników oraz system organizacyjny ze stylem zarządzania (Moos, 2003). Zostaną one syntetycznie omówione w kontekście ogólnego celu funkcjonowania OHP.

Relacje interpersonalne między uczestnikami oraz między uczestnikami a personelem są podstawowym elementem budowania pozytywnego klimatu społecznego w placówkach OHP. Badania wykazują, że młodzież uczestnicząca w programach OHP, pochodząca często z dysfunkcyjnych rodzin, szczególnie potrzebuje stabilnych i wspierających relacji z dorosłymi (Kowalska, 2021). Placówki, które tworzą warunki

sprzyjające nawiązywaniu takich relacji, mogą skuteczniej realizować swoje cele edukacyjne i społeczne. Jak wskazuje Lewandowska (2020), pozytywne relacje interpersonalne w placówkach OHP budują atmosferę zaufania, co przekłada się na wyższą motywację uczestników do nauki i pracy. W placówkach, w których relacje między uczestnikami są napięte lub wrogie, obserwuje się wyższy poziom konfliktów oraz niższą jakość realizowanych programów wsparcia.

W tym miejscu wydaje się celowe nawiązanie do Ogólnego Modelu Agresji w którym jest mowa, że istotną rolę w eskalacji zachowań agresywnych odgrywają czynniki sytuacyjne, które mogą pełnić funkcję bezpośrednich wyzwalaczy przemocy w relacjach interpersonalnych. W literaturze podkreśla się, że spożywanie alkoholu jest jednym z najważniejszych predyktorów występowania agresji wśród młodzieży. Intoksykacja alkoholowa ogranicza kontrolę poznawczo-behawioralną, sprzyja impulsywności i obniża próg reagowania na prowokacje (Sontate i in., 2021). Dane z badań polskich wskazują, że młodzież umieszczona w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i socjoterapeutycznych istotnie częściej, niż rówieśnicy spoza placówek, sięga po alkohol, substancje psychoaktywne, a konsekwencją tego są m.in. kłótnie i konflikty w relacjach, naruszanie norm społecznych, czy czyny karalne (Greń, Pisarska, 2021). Drugim istotnym stresorem w relacjach młodzieży jest konflikt interpersonalny, zarówno w grupie rówieśniczej, jak i w relacjach z wychowawcami. Badania podłużne prowadzone w USA pokazują, że spory z rówieśnikami i brak umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów stanowią kluczowy mechanizm eskalacji agresji, zwłaszcza u osób obciążonych wcześniejszymi doświadczeniami ryzyka (Herrenkohl i in., 2000). Również w polskich badaniach dotyczących młodzieży wskazuje się, że konflikty z rówieśnikami i brak wsparcia społecznego istotnie zwiększają prawdopodobieństwo zachowań agresywnych i ryzykownych (Ostaszewski, Bobrowski, Borucka, 2011).

Rozwój osobisty młodzieży z OHP jest możliwy przy wsparciu emocjonalnym i w atmosferze bezpieczeństwa. Kluczowe w pracy z młodzieżą OHP jest dostępność osób, które mogą zaoferować wsparcie emocjonalne. Młodzież OHP często boryka się z problemami emocjonalnymi wynikającymi z trudnych doświadczeń życiowych, takich jak przemoc domowa, zaniedbanie lub brak stabilności finansowej. Wsparcie oferowane zarówno przez kadrę pedagogiczną, jak i psychologów zatrudnionych w placówkach, odgrywa kluczową rolę w poprawie ich samopoczucia oraz motywacji do zmiany swojej sytuacji życiowej (Mazur, 2020). Według badań Marciniaka (2020), placówki, które oferują

regularne konsultacje psychologiczne, spotkania grupowe oraz programy wsparcia emocjonalnego, odnotowują znacznie lepsze wyniki w zakresie reintegracji społecznej uczestników. Z kolei brak takiego wsparcia prowadzi do wzrostu poczucia alienacji oraz rezygnacji z programów edukacyjnych. Z kolei bezpieczeństwo fizyczne, jak i psychiczne też sprzyja procesowi edukacji i rozwoju zawodowego (Wysocka, Adamczyk, 2019). Młodzież, która doświadczała przemocy lub zaniedbania, wymaga stworzenia stabilnych warunków, w których mogą czuć się bezpiecznie, zarówno fizycznie, jak i emocjonalnie (Michalski, Krawczyk, 2021). Badania wskazują, że poczucie bezpieczeństwa w placówkach OHP jest kluczowe dla skutecznej pracy z młodzieżą, ponieważ sprzyja otwartości na zmiany oraz gotowości do podejmowania wyzwań.

Styl zarządzania w placówkach OHP ma istotny wpływ na jakość klimatu społecznego. Wojciechowska (2018) podkreśla, że demokratyczne zarządzanie, które promuje otwartą komunikację i partycypację, sprzyja tworzeniu przyjaznej atmosfery pracy. Kierownictwo, które angażuje pracowników oraz uczestników w proces podejmowania decyzji, buduje większe zaufanie i odpowiedzialność za sukcesy placówki. Z drugiej strony, autorytarny styl zarządzania, oparty na kontroli i braku dialogu, może prowadzić do napięć i obniżenia jakości relacji interpersonalnych w placówkach (Wysocka, Adamczyk, 2019). Jak podkreśla Zieliński (2022), brak poczucia bezpieczeństwa może prowadzić do wysokiej rotacji wśród uczestników jak i personelu oraz trudności w realizacji programów edukacyjnych.

Badania empiryczne wskazują na wyraźny związek między klimatem społecznym w placówkach OHP a efektywnością realizowanych przez nie programów wsparcia. Klimat społeczny wpływa na motywację, zaangażowanie oraz ogólne samopoczucie uczestników, co przekłada się na ich postępy w nauce oraz integracji zawodowej (Lewicka, 2021). Z kolei negatywny klimat społeczny, charakteryzujący się brakiem wsparcia emocjonalnego, niską jakością relacji interpersonalnych oraz autorytarnym stylem zarządzania, prowadzi do wzrostu konfliktów, spadku zaangażowania uczestników oraz wyższej rotacji wśród pracowników i młodzieży (Mazur, 2020).

Ośrodki Szkolenia i Wychowania OHP dla wielu nieletnich operują w warunkach przymusu, co w świetle badań penitencjarnych i resocjalizacyjnych generuje specyficzne deprivacje (statusu, prywatności, kontaktów) i może uruchamiać mechanizmy obronne, w tym agresję, jako strategię regulacji pozycji w grupie (Machel, 2012). W placówkach o słabszej kontroli nieformalnych norm rówieśniczych kształtują się

subkulturowe kody statusu, gdzie przemoc staje się walutą pozycji, co pogarsza klimat i utrudnia oddziaływania wychowawcze (Skuza, 2012).

Niejednoznacznie zdefiniowane reguły, niewypełnione luki w harmonogramie i brak struktury czasu wolnego sprzyjają frustracji oraz konfliktom, co potwierdzają przeglądy IBE dotyczące klimatu i bezpieczeństwa w szkołach i placówkach (Komendant-Brodowska i in., 2014/2015; Przewłocka, 2015). Z kolei przeciążenie personelu (zbyt wysoki wskaźnik wychowanków na wychowawcę), rotacja kadr oraz niedostatki szkoleń w zakresie deeskalacji i pracy z agresją są konsekwentnie wymieniane jako czynniki ryzyka w raportach RPO i kontrolach NIK (Konopczyński, 2021; NIK, 2014).

Badania wskazują, że długość pobytu oraz ograniczenia kontaktów z rodziną różnicują funkcjonowanie społeczne wychowanków; dłuższy pobyt może wiązać się z pogorszeniem jakości pełnienia roli rodzinnej i większą podatnością na strategie agresywne w grupie rówieśniczej (Dobińska, 2019). Wnioski te korespondują z ujęciem readaptacyjnym, w którym klimat placówki powinien kompensować deficyty więzi i wzmacniać pozytywne relacje środowiska lokalnego (Ambrozik, Bałandynowicz, 2013).

Spójność norm kadry, przewidywalność reakcji i partycypacyjny styl przywództwa korelują z lepszym klimatem i mniejszą liczbą incydentów agresji; rozproszone, reaktywne zarządzanie i „gaszenie pożarów” – z eskalacją konfliktów (Przewłocka, 2015; Staniaszek, 2018). Jakością klimatu zarządza się więc poprzez mikro-praktyki: odprawy, superwizje, wspólne ustalanie zasad oraz konsekwentne ich komunikowanie.

Metaanaliza polskich badań wskazuje na zróżnicowany, lecz rozpoznawalny wzorzec. Po pierwsze, badania Karłyk-Ćwik (2017) na próbie 412 wychowanków i 153 wychowawców z 13 MOW wykazały, że dominujący profil klimatu zbliża się do modelu opiekuńczo-wychowawczego, co sugeruje względnie wysoki poziom wsparcia przy umiarkowanej kontroli organizacyjnej. Po drugie, diagnozy Staniaszka (2018) ujawniają, że najsilniej ocenianym wymiarem bywa orientacja praktyczna (organizacja pracy, cele, reguły), przy czym ewentualne deficyty w relacjach interpersonalnych szybko przekładają się na wzrost zachowań problemowych, w tym agresji. Po trzecie, analizy Machela i Skuzy (2012) pokazują, iż w zakładach poprawczych pole napięć kształtowane jest przez izolacyjny charakter instytucji i relacje nieformalne, a klimatu nie da się poprawić wyłącznie za pomocą środków dyscyplinarnych i wymagane są zmiany kulturowe i metodyczne.

Wreszcie, raporty IBE oraz przeglądy dotyczące bezpieczeństwa szkolnego potwierdzają, że klimat prospołeczny (zaufanie, sprawczość, partycypacja) powiązany jest ze spadkiem przemocy. Wnioski te, choć pochodzą ze szkół, są transponowane na placówki

resocjalizacyjne ze względu na zbieżność mechanizmów (Komendant-Brodowska i in., 2014/2015; Przewłocka, 2015).

Na podstawie powyższego przeglądu oraz wniosków z raportów i diagnoz polskich, można pogrupować czynniki klimatyczne sprzyjające agresji wychowanków w następujące cztery klastry.

Do czynników strukturalno-organizacyjnych zalicza się: przeciążenie personelu, brak stabilności kadry; niejasne reguły i ich niekonsekwentne egzekwowanie; luki w strukturze dnia; niedostatki procedur bezpieczeństwa; przeludnienie lub niewłaściwe grupowanie wychowanków (np. zróżnicowanie wiekowe/diagnozy bez odpowiedniego wsparcia). Te elementy nasilają frustrację i tworzą przestrzeń dla norm rówieśniczych sankcjonujących przemoc (Konopczyński, 2021; NIK, 2014; Staniaszek, 2018).

Czynniki relacyjne i kulturowe sprzyjające agresji tworzą słaby sojusz wychowawczy; niski poziom zaufania; obecność humoru agresywnego w komunikacji; akceptację mikro-upokorzeń; brak mechanizmów naprawczych (mediacje, kręgi naprawcze). W takich warunkach agresja pełni funkcję regulowania statusu i kontroli, a klimat ulega uszczelnieniu na sygnały zmiany (Karłyk-Ćwik, 2016; Przewłocka, 2015).

Do czynników rozwojowo-motywacyjnych sprzyjających agresji zalicza się: ograniczoną partycypację wychowanków; niski poziom sprawczości; brak zindywidualizowanych ścieżek rozwoju; deprywację kontaktów rodzinnych i ról społecznych. Zwiększają one prawdopodobieństwo agresji reaktywnej (w odpowiedzi na poczucie bezsilności) oraz instrumentalnej (w celu uzyskania kontroli) (Dobińska, 2019; Konopczyński, 2014; Kupiec, 2012).

Czynniki systemowe i polityki publicznej sprzyjające agresji to: niedofinansowanie; brak standardów superwizji; zbyt rzadkie ewaluacje jakości klimatu; ograniczone połączenia z lokalną siecią wsparcia (OPS, NGO, kuratela). Systemowe braki podkopują wysiłki na poziomie placówki i stabilność profesjonalnych praktyk przeciwdziałania agresji. (Konopczyński, 2021; NIK, 2014).

Przy projektowaniu programów wsparcia w placówkach OHP kluczowe jest uwzględnienie aspektów związanych z budowaniem pozytywnego klimatu społecznego. Sugerowane działania obejmują zatem szkolenia dla kadry pedagogicznej w zakresie zarządzania relacjami interpersonalnymi oraz wsparcia emocjonalnego; regularne spotkania grupowe i zajęcia integracyjne, które sprzyjają budowaniu zaufania i współpracy między uczestnikami; dostępność doradców i psychologów jako integralnej części wsparcia oferowanego młodzieży w placówkach, wreszcie otwartość na dialog i partycypację

w procesach zarządzania placówką, co może przyczynić się do większego zaangażowania i odpowiedzialności ze strony pracowników i uczestników.

Klimat społeczny w placówkach Ochotniczych Hufców Pracy odgrywa kluczową rolę w procesie wsparcia młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. Tworzenie atmosfery zaufania, bezpieczeństwa i wsparcia emocjonalnego może znacznie poprawić efektywność realizowanych programów, a także przyczynić się do trwałej zmiany sytuacji życiowej uczestników. Z tego względu dbanie o jakość klimatu społecznego powinno być priorytetem dla kierownictwa placówek OHP.

Oprócz czynników wejścia w modelu GAM, o których traktował powyższy rozdział, mowa jest też o czynnikach indywidualnych człowieka, które mają również znaczenie w powstawaniu agresji. Wybranim podmiotowym uwarunkowaniom agresji poświęcony jest kolejny rozdział pracy.

Rozdział 2

PODMIOTOWE UWARUNKOWANIA AGRESYWNOSCI

Model GAM wyjaśniając agresję wskazuje, że zasoby indywidualne, czyli właściwości podmiotowe człowieka, stanowią zasób, od którego (poza innymi czynnikami), zależeć może prawdopodobieństwo pojawienia się agresji. Należą do nich m.in.: samoocena, neurotyzm, inteligencja emocjonalna oraz (non)konformizm. Przybliżeniu tych konstruktów psychologicznych jest poświęcona dalsza część rozważań.

2.1 Samoocena

W literaturze przedmiotu istnieje wiele określeń dotyczących zagadnienia związanego z wiedzą jednostki o sobie, a mianowicie: samoświadomość, samopoznanie, samoocena, świadomość samego siebie, obraz własnej osoby, pojęcie własnego ja, pojęcie samego siebie, struktura ja, samowiedza, poczucie własnej wartości. Syntetyczne rozróżnienie tych pojęć znaleźć można w pracach Bernackiej (2020), Jarymowicz (2000), Wojciszke (2002). Pojęciem ważnym w podmiotowych uwarunkowaniach agresywności młodzieży w niniejszej pracy jest samoocena, która zostanie dokładnie omówiona.

Samoocena ujmowana jako stan odnosi się do obrazu siebie (Heatherton, Polivy, 1991). Samoocena jako cecha jest jednym z elementów koncepcji „ja” względnie stabilnym w czasie. Własne „ja” obejmuje obraz i ocenę własnego ciała, strukturę „ja” (wiedzę o sobie-samowiedzę) oraz tożsamość. Jest definiowana jako pozytywna lub negatywna postawa wobec „ja”, rodzaj globalnej oceny siebie. „Samoocena to afektywna reakcja człowieka na samego siebie” (Wojciszke, 2002, s. 147). To świadome wydawanie opinii i emocjonalne wartościowanie aktualnych właściwości fizycznych, psychicznych, społecznych jednostki, jak również jej możliwości potencjalnych. Wysoka samoocena jest przekonaniem, że jest się wartościowym człowiekiem, niska zaś oznacza niezadowolenie z siebie (Rosenberg, 1965). W ujęciu emocjonalnym dotyczy aspektów lubienia siebie (Brown, Marshall, 2006), natomiast w poznawczym, samoocena dotyczy własnej wartości i jest rodzajem sądu.

„Wyróżnia się w literaturze następujące rodzaje samooceny: częściową i globalną, przy czym może być ona wysoka lub niska; stabilna lub niestabilna; pozytywna lub negatywna; pewna lub zagrożona; adekwatna lub nieadekwatna, zależna i niezależna, obronna i autentyczna” (Bernacka, 2020, s. 57; Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek,

Łaguna, 2008; Fecenec, 2016; Kulas, 1986; Wojciszke, 2002). „Najbardziej zgeneralizowaną oceną własnej osoby jest samoocena ogólna, tzw. globalna. Jest ona miarą, na ile pozytywny lub negatywny jest stosunek człowieka do siebie. Z kolei globalna samoocena zbudowana jest z samoocen szczegółowych, ale ich proste sumowanie nie tworzy samooceny globalnej, gdyż istnieją obszary mniej i bardziej subiektywnie ważne” (Bernacka, 2020, s. 57; Fecenec, 2016; Wojciszke, 2002).

Uwzględniając kryterium trafności samooceny do możliwości jednostki, wyróżnia się: samoocenę adekwatną, gdy prawidłowo ocenia się własne możliwości; samoocenę nieadekwatną, gdy nie odpowiada ona rzeczywistym możliwościom jednostki. Poza tym istnieje samoocena zaniżona, kiedy człowiek przypisuje sobie możliwości niższe niż te, którymi rzeczywiście dysponuje, a w konsekwencji realizuje cele poniżej swoich możliwości. Z kolei samoocena zawyżona pojawia się w sytuacji, gdy człowiek przypisuje sobie możliwości wyższe niż posiadane w rzeczywistości, przez co podejmuje zadania, których nie jest w stanie dokonać (Bernacka, 2020; Kulas, 1986; Wojciszke, 2002).

„Uwzględniając poziom samooceny, wyróżnić można dodatkowo samoocenę niską lub wysoką. Samoocena wysoka (pozytywna) charakteryzuje się niewielką rozbieżnością pomiędzy ja realnym a ja idealnym, człowiek akceptuje siebie i jest ogólnie zadowolony z siebie oraz podejmowanych działań. Samoocena niska (negatywna) charakteryzuje się istnieniem istotnej rozbieżności między stanem faktycznym a pożądanym oraz dużą różnicą pomiędzy tym jaka jest jednostka, a jaka chciałaby być. Oznacza równocześnie brak wiary we własne siły, niezadowolenie z siebie, bezradność, a także przekonanie o byciu gorszym od innych” (Bernacka, 2020, s. 58).

Uwzględniając czynnik trwałości samooceny, wyróżnić można ponadto samoocenę stabilną oraz niestabilną. Samoocena stabilna jest względnie trwała, zaś samoocena niestabilna wyraża się w częstej zmianie opinii o sobie i w dużych wahaniach aspiracji. Wyróżnić można samoocenę pewną, widoczną w konsekwentnym dążeniu do osiągnięcia konkretnych celów, a także samoocenę zagrożoną, gdy człowiek nie jest pewien swojej skuteczności i efektów podjętych działań (Fecenec, 2016; Kulas, 1986; Wojciszke, 2002).

Jako naczelną w dalszej części pracy przyjęto teorię Epsteina (1980), która opisuje samoocenę jako mechanizm odpowiedzialny za monitorowanie i regulowanie proporcji między doświadczeniami przyjemnymi i nieprzyjemnymi. Samoocena jest elementem systemu ja, pełni funkcję regulacyjną i ma hierarchiczną strukturę. Efektywne asymilowanie danych o samym sobie prowadzi do rozbudowy obszerności i spójności samowiedzy, ukonstytuowania, a później podtrzymania poczucia zintegrowanej tożsamości, która jest

kluczowa dla zdrowego funkcjonowania. Im wyższa integracja tożsamości, tym wyższa efektywność samooceny jako czynnika regulującego procesy przetwarzania informacji o sobie przez człowieka (Fecenec, 2016).

„Samoocena ogólna – ułożona na najwyższym pięttrze i odnosząca się do najbardziej ogólnego i zgeneralizowanego poczucia własnej wartości – konsoliduje ewaluacje na niższych poziomach. Na pośrednim poziomie znajdują się komponenty samooceny, które są wartościowaniem specyficznych i głównych obszarów funkcjonowania człowieka. Na najniższym poziomie znajdują się szczegółowe sądy ewolutywne, odnoszące się do konkretnych zdarzeń. Optymalna samoocena pełni funkcje regulacyjne” (Bernacka, 2020, s. 58; Fecenec, 2016).

Poznawczo – Doświadczeniowa Teoria „Ja” (ang. *Cognitive-Experiential Self-Theory*) Epsteina, będąca podstawą do opracowania modelu samooceny zakłada, że istnieją poznawcze systemy przetwarzania informacji, racjonalny oraz doświadczeniowy (Kolańczyk, 1999). System doświadczeniowy działa na poziomie przedświadomym, automatycznie dekoduje, interpretuje i organizuje doświadczenie, ukierunkowuje zachowanie, w nim osadzona jest osobista teoria rzeczywistości. Jest on w stosunku do racjonalnego jednak relatywnie niedojrzały, pełni funkcję adaptacyjną. Racjonalne jest to, co sprzyja realizacji celów bądź przystosowaniu. Uświadamiane są głównie wibracje – wyniki w postaci doznań i odczuć. System racjonalny działa na poziomie świadomym, funkcjonuje zgodnie z konwencjonalnymi regułami wnioskowania, jest mało istotny w życiu codziennym, nadaje się do wykonywania czynności odroczonych, złożonych i beznamiętnych analiz. Uświadamiane są głównie wyniki w postaci sądów. System nieświadomy można obserwować bezpośrednio w zmienionych stanach świadomości, marzeniach sennych, po zażyciu narkotyków, w stanach psychotycznych. System ten ma niewielki udział w normalnym zachowaniu, ale stanowi źródło twórczości. Wszystkie te systemy są pierwotnie przypisane odpowiednio: przedświadomości, świadomości lub nieświadomości. Nie można świadomości, nieświadomości i przedświadomości zastąpić, ani wyjaśnić aktywnością odpowiadających im systemów. Różny jest udział świadomości w regulacji procesów przypisanych tym systemom. Oba systemy – doświadczeniowy i racjonalny – działają równolegle, niezależnie od siebie, co ma znaczenie adaptacyjne dla człowieka. Są zdolne do wzajemnej interakcji, mogą się komunikować, wpływając na siebie. Mogą posługiwać się swoimi językami zamiennie, bo system racjonalny może stosować metafory i wyobrażenia, a doświadczeniowy – słowa. System doświadczeniowy wpływa na racjonalny, wytwarzając wibracje (Bernacka, 2020; Kolańczyk, 1999).

Samooocena jest definiowana zgodnie z koncepcją Epsteina (1980), jako ogólne samowartościowanie odwołujące się do najbardziej zgeneralizowanych odczuć względem siebie (Ogólna Samooocena). Do komponentów samoooceny należą (Fecenec, 2016, s. 23):

- „Kompetencje – samooocena dotycząca posiadanych zdolności, szybkości uczenia się, własnej efektywności w wykonywaniu zadań.
- Bycie Kochanym – samooocena w zakresie bliskich, intymnych kontaktów z innymi ludźmi, bycia akceptowanym przez innych.
- Popularność – samooocena dotycząca popularności i bycia lubianym przez innych.
- Zdolności Przywódcze – samooocena dotycząca umiejętności kierowania ludźmi oraz wpływania na ich zachowania, także ocena własnej asertywności.
- Samokontrola – ocena własnej wytrwałości, zdyscyplinowania, umiejętności panowania nad ciałem i emocjami.
- Samoakceptacja Moralna – samooocena w zakresie zgodności między wyznawanymi wartościami a własnym postępowaniem.
- Atrakcyjność Fizyczna – samooocena własnego wyglądu, także atrakcyjności seksualnej.
- Witalność – samooocena formy fizycznej i zdrowia.

Oprócz komponentów samoooceny ogólnej wyróżnia się też: Integrację tożsamości, rozumianą jako poczucie spójności własnej osoby, która wpływa na efektywność organizacji i integracji nowych doświadczeń w ramach samowiedzy oraz Obronne Wzmacnianie Samoooceny – rozumiane jako potrzeba aprobaty społecznej”.

Samooocena jest zasobem podmiotowym w Ogólnym Modelu Agresji, podobnie jak neurotyzm, którego dotyczy kolejny podpunkt rozważań.

2.2 Neurotyzm

Neurotyzm jest pojęciem wprowadzonym przez Eysencka do jego teorii osobowości. W literaturze przedmiotu trudno jest znaleźć jedną, uniwersalną definicję osobowości. Określone założenia teoretyczne od psychoanalizy, poprzez koncepcje behawioralne, teorie społecznego uczenia się, koncepcje humanistyczne, poznawcze i egzystencjalne, ewolucyjne i narracyjne aż do teorii cechowych osobowości, warunkują bowiem sposób definiowania osobowości. Zostaną one przedstawione na zasadzie skrótowego przypomnienia.

Psychoanalityczne teorie osobowości zakładają, że źródłem energii człowieka są instynkty oraz popędy. Osobowość rozwinięta na bazie wczesnych rodzinnych doświadczeń człowieka składa się z id, ego i superego (Oleś, 2003; Pervin, 2002). Koncepcje behawioralne oraz teorie społecznego uczenia się generalnie wykluczają konstrukt osobowości, przykładają duże znaczenie do wzmocnień oraz uczenia się. Z kolei humanistyczne podejście do problematyki osobowości, kładzie nacisk na znaczenie osobistego rozwoju oraz samorealizacji. Natomiast poznawcze teorie osobowości podkreślają rolę procesów poznawczych w przetwarzaniu przez człowieka informacji o sobie samym oraz otaczającej go rzeczywistości. Teorie egzystencjalne kładą nacisk na znaczenie doświadczeń człowieka w świadomym kształtowaniu osobowości (Pervin, 2002). Teorie narracyjne osobowości zakładają, że tożsamość jednostki konstruowana jest w formie historii życia, którą człowiek opowiada sam sobie i innym (McAdams, 1993, 2001), a narracyjna tożsamość, która obejmuje sposób interpretowania przeszłości i projektowania przyszłości, jest szczególnie ważna. Ewolucyjne teorie osobowości podkreślają, że różnice indywidualne są wyrazem różnych strategii adaptacyjnych wobec środowiska czy jego problemów (Buss, 1991, 2009; MacDonald, 1998).

Przedmiotem teorii cechowych jest opis i prognozowanie zachowania. Zakładają one stabilność i względną trwałość osobowości oraz umożliwiają prowadzenie badań empirycznych dotyczących związku między cechami a innymi zmiennymi, a także wskazują na płynące z nich praktyczne implikacje. Nierozstrzygnięte pozostają kwestie liczby i statusu cech – bardziej opisowe czy wyjaśniające (Oleś, 2003; Pervin, 2002). Teoria cech jest w niniejszej pracy podejściem wiodącym.

Cechy to konstrukty opisujące względnie stałe właściwości jednostki (Oleś, 2003; Strelau, 2006) jako zgeneralizowane tendencje do pewnych zachowań. Nie determinują zachowań człowieka, ale wskazują na tendencje do pewnego ich preferowania. Czynniki i wymiary to ewaluujące czasowo pojęcia określające termin cecha (Strelau, 2006). Według Olesia (2003) cechy są dwubiegunowe, a ich natężenie zmienia się w sposób ciągły. Wymiar stanowi kontinuum prezentujący stopień nasilenia określonej właściwości jednostki (Strelau, 2006).

W literaturze do teorii cechowych zalicza się teorie: Allporta, Cattella oraz Eysencka i Wielkiej Piątki, a także model HEXACO (Gasiul, 2006; Oleś, 2003; Pervin, 2002; Strelau, 2014). Cecha według Costa, McCrae (1995) rozumiana jest jako dyspozycja i wymiar różnic indywidualnych, hipotetyczny konstrukt ujawniający się w różnorodnych obszarach (poznawczym, emocjonalnym) oraz zachowaniu. Cechy rozwijają się na bazie

biologicznego podłoża w okresie dzieciństwa, osiągają stabilność na etapie dorosłości jako konsekwencja wewnętrznego dojrzewania osobowości i wpływu czynników środowiskowych. Istnieje jednak możliwość wystąpienia zmian w nasileniu cech w ciągu życia człowieka. Wielka Piątka wyróżnia następujące cechy: neurotyczność, ekstrawertyczność, otwartość na doświadczenie, ugodowość, sumienność (McCrae, Costa, 2003; McCrae i in., 2000; McCrae i in., 2010). Natomiast model HEXACO zawiera dodatkowy wymiar uczciwość – pokora (Lee, Ashton, 2012).

Charakterystyka teorii cechowych zostanie więc w tym miejscu celowo pominięta na rzecz teorii osobowości autorstwa Eysencka będącej w tej pracy ujęciem przewodnim.

Trzy wymiary: (P) psychotyczność, (E) ekstrawersja, (N) neurotyzm (PEN) stanowią podstawę trójczynnikowej teorii osobowości Eysencka. W tym modelu cecha odnosi się do zestawu powiązanych ze sobą zachowań, które albo współwystępują, lub wielokrotnie występują razem (Eysenck, 1994). Cechy te łączą się, tworząc bardziej podstawowe typy. Indywidualne różnice w typach opierają się na czynnikach konstytucyjnych, czyli genetycznych, neurologicznych i biochemicznych (Pervin, 2002). Eysenck wskazał na wzajemną niezależność tych wymiarów, na ich biologiczną podstawę i przedstawił je jako nadrzędne (Strelau, 2004). W modelu zestawił ze sobą introwersję z ekstrawersją, neurotyzm ze stabilnością emocjonalną oraz psychotyczność z kontrolą impulsów (Pervin, 2002).

Przed omówieniem wymiaru neurotyzmu, warto przybliżyć pozostałe wymiary trójczynnikowego modelu Eysencka.

Pierwszym jest ekstrawersja wyrażająca kontinuum od skrajnej introwersji do ekstrawersji. Ekstrawersja jest tendencją do poszukiwania motywacji w świecie zewnętrznym. Osoba o wysokiej intensywności ekstrawersji jest aktywna, radosna, towarzyska, dominująca, skłonna do ryzyka, ma wielu znajomych, działa pod wpływem chwili, poszukuje i lubi pobudzenie. Osoba z bieguna przeciwnego wymiaru, czyli introwertyk jest spokojny, zamyślony, bardziej wrażliwy na ból niż ekstrawertyk, szybciej się męczy, gorzej radzi sobie w momentach pobudzenia, wyróżnia go natomiast wytrwałość, sztywność, subiektywność, nieśmiałość i drażliwość. Ekstrawertycy, dzięki stymulacji zewnętrznej, mogą osiągać określony stopień aktywacji mózgu, poszukują więc interakcji społecznych. Introwertycy nie odczuwają potrzeby zewnętrznej stymulacji, dlatego wyłączają się z interakcji międzyludzkich. Ekstrawertyk i introwertyk różnią się w zakresie reagowania. U ekstrawertyka występuje przewaga procesów pobudzania nad procesami hamowania, odwrotnie jest zaś u introwertyka (Jaworowska, 2012).

Drugim wymiarem modelu PEN jest psychotyczność. Objawia się skłonnością do chłodu, egocentryzmu, bezosobowego traktowania ludzi, agresywności, twardości psychicznej. Sam termin może budzić pejoratywne skojarzenia z psychozą czy psychopatią, ale jest to tylko specyficzny wymiar w zakresie osobowości (Pervin, 2002). Psychotyczność określa osobę, która nie okazuje uczuć i nie kieruje się nimi, nawet w sytuacjach angażujących ją i przerażających, ignoruje niebezpieczeństwa, a empatia, poczucie winy i wrażliwość na innych są dla niej czymś obcym (Jaworowska, 2012). Nakreślony opis cech psychotyczności jest jednym z ekstremalnych przypadków, które rzadko mają miejsce w populacji i znajdują się na końcu bieguna wymiaru. Zazwyczaj osoby posiadają przeciętne wyniki w skali psychotyzmu są bliżej środka kontinuum, a opisane zachowania są umiarkowane (Jaworowska, 2012).

Osoba z wysokim nasileniem neurotyzmu jest charakteryzowana jako niespokojna (konstytucjonalnie), martwiąca się o wszystko, stale zaniepokojona tym, że sprawy mogą pójść źle i reaguje silnym niepokojem na te myśli. Ponadto, jest nastrojowa, podatna na kryzysy i załamania emocjonalne, często przygnębiona i łatwo ją zranić. Silnie przeżywa porażki i krytykę oraz długo rozpamiętuje nieprzyjemne wydarzenia, co może powodować problemy ze snem, koncentracją i dolegliwościami somatycznymi. Osoba ta ma niską odporność na stres i nadmiernie reaguje na bodźce oraz ma trudności z szybkim powrotem do równowagi, co dezorganizuje jej zachowanie i adaptację (reaguje irracjonalnie, sztywno). Osoba z niskim wynikiem neurotyzmu jest spokojna, zrównoważona, opanowana, nie zamartwia się chronicznie, stosunkowo szybko wraca do równowagi emocjonalnej, zachowuje się zadaniowo w trudnych sytuacjach i do pewnego stopnia jest twarda psychicznie (Jaworowska, 2012; Sterlus, Bernacka, 2023).

Do zaplecza emocjonalnego podmiotowych uwarunkowań agresji, oprócz neurotyzmu, zaliczyć też można inteligencję emocjonalną, o której traktuje będzie poniższy punkt rozważań.

2.3 Inteligencja emocjonalna

Emocja, według jednej z licznych definicji przedstawionych przez Dolińskiego (2000, s. 322), to „subiektywny stan psychiczny, który aktywuje priorytet dla odpowiadającego mu programu działania, a jego odczuwaniu zwykle towarzyszą zmiany somatyczne, mimiczne i pantomimiczne oraz określone zachowania”. Psychologowie od lat zajmują się mechanizmami wywołującymi emocje, zarówno w teorii, jak i w badaniach empirycznych. Próby ich zrozumienia doprowadziły do wyodrębnienia kilku podejść: poznawczego, biologicznego oraz integracyjnego. W ujęciu poznawczym emocje wynikają z interpretacji otoczenia przez człowieka, gdzie kluczową rolę odgrywają procesy poznawcze. Perspektywa integracyjna wskazuje na znaczenie czterech systemów: neuronalnego, sensomotorycznego, motywacyjnego i poznawczego. Natomiast zwolennicy podejścia biologicznego podkreślają rolę mechanizmów nerwowych, mózgowych i biochemicznych (Doliński, 2000). Szczegółowy przegląd teorii emocji z tych nurtów oraz współczesnych koncepcji ich badania, w tym ekspresji, relacji poznanie-emocje, świadomości emocji i aspektów społeczno-kulturowych, zawiera praca Gasiuła (2007).

W niniejszej rozprawie szczególną uwagę poświęcono kompetencjom emocjonalnym w kontekście agresji, ponieważ w ramach Ogólnego Modelu Agresji mają one istotne znaczenie dla drugiego elementu tego modelu.

Termin „inteligencja emocjonalna” został wyodrębniony z pojęcia inteligencji społecznej (Mayer, Salovey, 1999). W literaturze istnieją próby systematyzacji związanych z nią zagadnień (Jasielska, Leopold, 2000; Jaworowska, Matczak, 2001; Sierota, 2004).

Obecnie wyróżnia się dwa główne modele inteligencji emocjonalnej. Pierwszy (Bar-On, 1997; Goleman, 1997) obejmuje cechy osobowości, natomiast drugi traktuje ją jako zestaw zdolności umysłowych związanych z emocjami i intelektem (Sadowska, Brachowicz, 2008). Według Mayera i Saloveya (1999) inteligencja emocjonalna to „zdolność rozpoznawania własnych i cudzych uczuć, ich analizy oraz wykorzystania tych informacji do kierowania myśleniem i działaniem”.

Powyżej wskazani autorzy wyróżniają cztery grupy zdolności składające się na inteligencję emocjonalną: percepcję i wyrażanie emocji, emocjonalne wspomaganie myślenia, rozumienie i analizowanie emocji, wykorzystywanie wiedzy emocjonalnej, kontrolowanie i regulowanie emocji własnych (Matczak, 2001; Mayer, Salovey, 1999). Zdolności te tworzą hierarchię od podstawowej percepcji emocji do analizy sytuacji

wywołujących emocje (Sadowska, Brachowicz, 2008). Model ten posłużył jako podstawa teoretyczna dla kwestionariusza opracowanego przez Schutte i in. (1998).

W koncepcji Golemana (1999) inteligencja emocjonalna obejmuje nie tylko zdolności sprawnościowe, lecz także motywacyjne. Autor dzieli kompetencje na osobiste (samoświadomość, samoregulacja, motywacja) i społeczne (empatia, umiejętności społeczne). Przez pryzmat umiejętności obserwowalnych, Goleman wskazuje m.in. samokontrolę, wytrwałość, optymizm i zdolność do motywowania siebie (Sierota, 2004).

Inteligencja emocjonalna, obejmująca kompetencje i zdolności poza poznawcze, umożliwia efektywne radzenie sobie z wymaganiami społecznymi i stresem, co podkreśla Bar-On (1997). Pełni funkcje regulacyjne i adaptacyjne, pozwalając minimalizować negatywne skutki silnych emocji i wspierać emocje pozytywne o charakterze mobilizującym (Obuchowski, 2004; Przybylska, 2007; Tugade, Fredrickson, 2002). Pomaga także w myśleniu, rozwiązywaniu problemów, ustalaniu priorytetów i realizacji celów (Aronson, Wieczorkowska, 2001; Mayer, Salovey, 1999). Szczegółowe omówienie jej roli w funkcjonowaniu człowieka zawiera pozycja Matczak i Knopp (2013).

W pracy przyjęto definicję inteligencji emocjonalnej zgodną z modelem naukowym, traktując ją jako zdolność do rozpoznawania, rozumienia i kontrolowania własnych i cudzych emocji oraz efektywnego ich wykorzystania w kierowaniu własnym działaniem (Jaworowska, Matczak, 2001; Salovey, Mayer, 1999).

Ostatni element podmiotowy agresywności młodzieży, który zostanie omówiony poniżej, stanowi nową propozycję, mogącą wzbogacić Ogólny Model Agresywności, jednak dotychczas nieanalizowany w takim kontekście w literaturze.

2.4 (Non)konformizm

Termin (non)konformizm rzadko pojawia się w opracowaniach naukowych – zwykle nie funkcjonuje samodzielnie, lecz występuje jako przeciwieństwo konformizmu. Taki sposób ujmowania sugeruje istnienie rozbieżności w zakresie jego definicji. Najprawdopodobniej dzieje się tak dlatego, że pojęcie konformizmu ugruntowało się w nauce dzięki badaniom nad zachowaniami jednostek pod wpływem nacisku społecznego, prowadzonym przez takich badaczy jak Asch czy Milgram. Dopiero w późniejszym okresie zaczęto wyodrębniać jego odmiany, a także kategorie stojące w opozycji, czyli (non)konformizm (Bernacka, 2017).

Analizy dotyczące (non)konformizmu w ramach nauk społecznych i humanistycznych można usystematyzować, wyróżniając kilka głównych obszarów. Należą do nich: zachowania poszczególnych osób, funkcjonowanie grup społecznych, struktura osobowości, specyfika cech osobowości twórczej oraz postawa twórcza (Bernacka, 2017).

Przedstawiając te płaszczyzny badań w ujęciu syntetycznym, można zauważyć, że (non)konformizm, rozpatrywany na poziomie zachowania jednostki, oznacza brak dostosowania, niedopasowanie, niepodporządkowanie się czy też nieupodobnienie własnych działań i norm postępowania do obowiązujących wzorców w grupie lub w społeczeństwie, i to zarówno w sytuacji rzeczywistego, jak i wyobrażonego nacisku społecznego. Natomiast konformizm w odniesieniu do jednostki oznacza zmianę i dostosowanie – podporządkowanie się, upodobnienie zachowania, myślenia, poglądów, norm, a nawet systemu wartości do tego, co prezentuje większość. Kluczowym czynnikiem w zachowaniu konformistycznym jest więc presja, którą jednostka odczuwa ze strony innych osób, grupy lub nawet w formie samego wyobrażenia nacisku, a także wynikająca z niej zmiana postawy oraz świadomość wyboru określonego zachowania (Bernacka, 2008). Kwestia ta budzi jednak kontrowersje, ponieważ od konformizmu należy odróżnić inne zjawiska, takie jak kompromis, konsensus, koniunkturalizm czy oportunizm, które – choć podobne – nie są tożsame (Niemczuk, 2008).

Analizując (non)konformizm w zachowaniach grup społecznych, można wskazać na dominację elementu indywidualnego nad wymiarem społecznym. Zazwyczaj ruchy (non)konformistyczne rodzą się w momencie, gdy zagrożone zostaje prawo jednostek do samorealizacji. Ich głównym celem staje się wówczas wyrażanie sprzeciwu, niezadowolenia, a także inicjowanie zmian w systemie społecznym w sposób twórczy (Bielska, 2013). Konformizm na tym poziomie utożsamiany bywa z uniformizmem, czyli jednolitością, zgodnością postaw, wartości i zachowań członków danej społeczności. Jest on traktowany jako element procesu socjalizacji, pozwalający przewidywać zachowania charakterystyczne dla różnych grup wiekowych, zawodowych, kulturowych, religijnych czy politycznych. Konformizm w tym znaczeniu sprzyja poczuciu bezpieczeństwa jednostek i stabilności społecznej, co nadaje mu charakter pozytywny. Negatywna postać konformizmu pojawia się wtedy, gdy organizacja życia społecznego opiera się na jego skrajnych przejawach, a więc przy silnej autorytarnej lub totalitarnej władzy i pełnym podporządkowaniu społeczeństwa. Warto podkreślić, że także skrajny (non)konformizm bywa zjawiskiem utopijnym (Bernacka, 2004, 2008).

Z perspektywy struktury osobowości (non)konformizm można analizować w dwóch zasadniczych wymiarach. Pierwszy odnosi się do samosteroowności i obejmuje niezależność myślenia, oceniania oraz działania opartego na indywidualnym systemie wartości, a także gotowość do wyrażania i obrony własnych przekonań. Drugi wymiar dotyczy niezależności społecznej, czyli zdolności do stawiania oporu presji otoczenia, jednak bez przesadnej skłonności do łamania norm (Bernacka, 2017). Konceptualnie bliskim odpowiednikiem (non)konformizmu jest czynnik niezależność w Six Factor Personality Questionnaire (SFPQ), którego elementami składowymi są autonomia, indywidualizm i samodzielność (Jackson, Tremblay, 2002). Sam termin konformizm jako nazwa odrębnego czynnika osobowości wprowadził Fiske w latach 50. XX wieku. Rokeach w badaniach z lat 60. potwierdził zasadność takiego wyodrębnienia definiując konformizm jako swoisty stan umysłu wpisany w strukturę osobowości. Z kolei Doliński (1993) uważa, że konformistyczny mechanizm osobowości może pełnić funkcję ochronną dla poczucia własnej wartości, samooceny i samoakceptacji człowieka.

(Non)konformizm jako cecha osobowości twórczej został opisany w badaniach nad charakterystyką osób twórczych, a następnie uwzględniony w modelach teoretycznych, między innymi w koncepcji Fürsta i Lubarta (2017) oraz w analizach Feista (2017).

Na gruncie psychologii interakcyjnej, koncentrującej się na cechach jednostki niezbędnych do aktywności twórczej, wypracowano pojęcie postawy twórczej. Jej istota, ujmowana ogólnie różni się od społeczno-psychologicznego, komponentowego rozumienia postawy. Postawa twórcza w mniejszym stopniu łączy się z realnymi rezultatami w postaci materialnych wytworów, a w większym z potencjałem jednostki do kreatywności. Należy zaznaczyć, że nie jest ona tożsama z osobowością twórczą, lecz stanowi z nią powiązanie, gdyż dotyczy najistotniejszych cech umożliwiających procesy twórcze (Karwowski, 2005, 2009).

Porządkując wiedzę na temat postawy twórczej, Karwowski (2005) wskazuje cztery grupy koncepcji. Są to: wywodzące się z psychologii humanistycznej, oparte na syntezie cech, koncepcje pedagogiczne oraz nurt interakcyjny, który uwzględnia współwystępowanie wielu obszarów psychiki człowieka. Do tego ostatniego nurtu badacz zalicza między innymi koncepcję Stylu Twórczego Zachowania Strzałeckiego (2003), teorie Amabile (1983) oraz Popka (2001).

Ze względu na istotne znaczenie osobowościowego (non)konformizmu w przyjętym modelu badawczym, poniżej zaprezentowana zostanie koncepcja postawy twórczej Popka.

W ramach nurtu psychologii interakcyjnej Popek (2001) definiuje postawę twórczą jako aktywne podejście do rzeczywistości, obejmujące potrzebę poznania, przekształcania otaczającego świata i samego siebie. Operacjonalizuje on postawę twórczą i odtwórczą w dwóch sferach: poznawczej i osobowościowej (Grohman, Szmidt, 2012; Nęcka, Grohman, Słabosz, 2006). Zakładając nadrzędne znaczenie osobowości dla uruchamiania i realizowania potencjalnych możliwości jednostki, Popek uznaje (non)konformizm za rdzeń osobowości twórczej (Kuśpit, 2016). (Non)konformizm jawi się więc jako źródło energii motywacyjnej – mechanizm sprawczy o właściwościach autoregulacyjnych, który uruchamia, organizuje i ukierunkowuje potencjał jednostki w stronę ekspresji bądź realizacji (Tokarz, 2005).

(Non)konformizm można zdefiniować jako niezależność i samodzielność w myśleniu, ocenianiu oraz działaniu, które opierają się na autonomicznym systemie wartości. Oznacza on także zdolność do przeciwstawiania się presji społecznej i gotowość do obrony własnych poglądów (Bernacka, 2017).

Na (non)konformizm składają się właściwości, które w interakcji nie stanowią jedynie sumy, lecz tworzą nową jakość – wymiar osobowości konformizm-(non)konformizm:

1. Wysoka samoocena – pozytywnie wpływa na procesy poznawcze, sprzyjając oryginalności myślenia i zachowania. Łączy się z dążeniem do osiągnięć, ryzykiem, odpornością na stres, zdolnością do motywowania się i rozwiązywania konfliktów wewnętrznych, a także zwiększa subiektywne poczucie skuteczności działań.
2. Aktywność – objawia się energią i entuzjazmem, skłonnością do poszukiwania nowych pytań i sytuacji oraz preferencją dla złożonych problemów (Bernacka, 2017).
3. Odwaga – przejawia się w gotowości do wyrażania nowych idei i ich obrony. Obejmuje samodzielne podejście do problemów oraz artykułowanie własnych opinii, nawet gdy odbiegają od powszechnie przyjętych. Łączy się z gotowością do podejmowania większego ryzyka.
4. Odporność – oznacza zdolność do znoszenia niepewności, napięć emocjonalnych i presji otoczenia. Wiąże się z wytrwałością w realizacji celów mimo trudności i preferencją dla sytuacji nieszablonowych (Bernacka, 2017).
5. Niezależność – to działanie zgodne z własnym stanowiskiem, nawet przy świadomości istnienia presji zewnętrznej. Wpisuje się w potrzebę autonomii, poczucia kontroli i uwolnienia od lęków związanych z opinią otoczenia.

6. Tolerancyjność – przejawia się otwartością na sprzeczności, wieloznaczność i luki informacyjne, a także odpornością na dysonans poznawczy.
7. Oryginalność – oznacza unikatowe spojrzenie i nietypowe nastawienie wobec norm i stereotypów. Wiąże się z wyobraźnią, pomysłowością, ciekawością, wrażliwością i otwartością.
8. Elastyczność adaptacyjna – to zdolność dostosowywania się do zmieniających się warunków, dążenie do różnorodnych rozwiązań i strategii oraz umiejętność modyfikowania pomysłów. Łączy się z szerokimi zainteresowaniami i bogatą wiedzą.
9. Konsekwencja – wyraża się poprzez upór, zaangażowanie i koncentrację na zadaniach, opartych na ciekawości poznawczej, pasji i satysfakcji z realizacji celu (Bernacka, 2017).
10. Dominatywność – przejawia się tendencjami przywódczymi, pewnością siebie, stanowczością i zaufaniem do własnych możliwości.
11. Otwartość poznawcza – oznacza gotowość do poszukiwania różnic i asymilowania nowych informacji, przy jednoczesnym braku skłonności do etykietowania i szufladkowania rzeczywistości.
12. Samoorganizacja – to samodzielne podejmowanie działań i decyzji, odkrywanie własnych możliwości oraz wewnętrzna motywacja do działania.
13. Samokrytycyzm – obejmuje konstruktywne i krytyczne spojrzenie na własne możliwości, zalety i wady, oparte na autonomicznych kryteriach (Bernacka, 2017).

Popek podkreśla nadrzędne znaczenie osobowości w aktywowaniu i realizacji potencjału jednostki w kontekście środowiska społeczno-kulturowego. Skłonność do (non)konformizmu wynika z uwarunkowań indywidualnych, lecz jest także współkształtowana przez cele danej epoki, priorytety edukacyjne oraz samą jednostkę, która dąży do samorealizacji (Kozielecki, 2001; Popek, 2001).

(Non)konformizm można klasyfikować w trzech odmianach: destrukcyjny, konstruktywny oraz pozorny (Bernacka, 2017). Nonkonformizm destrukcyjny oznacza niszczenie i dewaluację absolutnie wszystkiego dla zasady. Nonkonformizm pozorny oznacza postawę i zachowanie jednostek wzbudzające zainteresowanie społeczne takie jak: zszokowanie, prowokacja, skandalizujące społeczne manifestacje i autoprezentacje, ekshibicjonizm fizyczny, psychiczny, społeczny oraz inne temu podobne. Pozornym nonkonformistą jest ten, u którego wysokie nasilenie nonkonformizmu zbiega się

z dążeniem do władzy i prestiżu społecznego, a nie z kierowaniem sobą i osiągnięciami twórczymi – jak u nonkonformisty konstruktywnego (Bernacka, 2016).

Podsumowując powyższe rozważania teoretyczne, należy zaznaczyć, że przedstawione kwestie związane z samooceną, neurotyzmem, inteligencją emocjonalną oraz (non)konformizmem były przedmiotem badań empirycznych, w kontekście agresji młodzieży. Temu właśnie zagadnieniu poświęcony jest kolejny punkt niniejszej pracy.

2.5 Przegląd badań nad uwarunkowaniami agresji

Poniżej przedstawione badania nie dotyczą wprost młodzieży z OHP, gdyż takich nie znaleziono. Możliwość wykorzystania wyników przedstawionych badań w założeniach własnej pracy badawczej wynika z podobieństwa wieku rozwojowego młodzieży. Wyniki zaprezentowanych poniżej badań podkreślają znaczenie samooceny w zrozumieniu agresywnych zachowań wśród młodzieży.

Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, Caspi (2005) przeprowadzili serię trzech badań obejmujących różne populacje (młodzież i studenci), w Stanach Zjednoczonych i Nowej Zelandii, stosując analizy przekrojowe i longitudinalne. Wykorzystano miary globalnej samooceny i miary agresji oparte na raportach własnych i ocenie rodziców/nauczycieli. Stwierdzono istotny związek między niską samooceną a agresją. Związek utrzymywał się w analizach przekrojowych i longitudinalnych oraz po kontroli wielu zmiennych socjodemograficznych.

Golmaryami, Barry i in. (2010) przeprowadzili badanie wśród młodzieży w placówce resocjalizacyjnej. W badaniach wykorzystano miary agresji relacyjnej i fizycznej, miary narcyzmu i samooceny. Relacyjna agresja była związana z cechami narcystycznymi; w niektórych konfiguracjach wysoka samoocena w połączeniu z cechami narcystycznymi wiązała się z większą agresją relacyjną. Kontekst osobowości (narcyzm) modyfikuje relacje samooceny z agresją, a wysoka samoocena nie zawsze jest ochronna.

Halmos (2012) przebadła 141 nastolatków pochodzenia etnicznego, głównie kaukaskiego. Do pomiaru agresji wykorzystano *Skalę Konflikту Rówieśniczego* (PCS), z pozycjami oceniającymi zarówno agresję jawną (fizyczną), jak i relacyjną. Do zbadania samooceny wykorzystano *Skalę Samooceny* Rosenberga (SES). Badanie wykazało istotny związek między samooceną a proaktywnymi formami agresji, wskazując, że wyższy poziom proaktywnej agresji jest powiązany z niższą samooceną u nastolatków. W szczególności proaktywna agresja relacyjna została zidentyfikowana jako znaczący predyktor niskiej

samooceny, chociaż związek ten zmniejszył się, gdy kontrolowano jawną agresję. Natomiast agresja reaktywna nie wykazywała istotnej korelacji z samooceną, co sugeruje, że rodzaj agresji ma znaczenie dla zrozumienia jej związku z samooceną. Badania podkreślają, że jawna agresja jest ściślej związana z samooceną niż agresja relacyjna.

Kamal i Kumar (2015) przeprowadzili badanie 478 uczniów w okresie dojrzewania z miasta Bangalore w Indiach. Zastosowano *Skalę Samooceny* Rosenberga oraz *Skalę Agresji* Mathura i Bhatnagara. Badanie wykazało znaczącą ujemną korelację między samooceną a agresją wśród dorastających uczniów, wskazując, że niższa samoocena wiąże się z wyższym poziomem agresji.

Morsunbul (2015) przeprowadził badania wśród 240 nastolatków (uczniów szkół średnich) i 244 młodych dorosłych (studentów) w Turcji. Do zebrania danych użyto *Kwestionariusza Agresji Bussa-Perry'ego*, *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości*, *Skali Samooceny* Rosenberga i *Skali Niskiej Samokontroli*. Badanie wykazało, że poziom agresji różni się znacznie między nastolatkami a młodymi dorosłymi, przy czym nastolatki wykazują wyższą agresję niż młodzi dorośli. W szczególności, niska samokontrola została zidentyfikowana jako najsilniejszy predyktor agresji. Eksploracja dogłębna i eksploracja ruminacyjna były powiązane ze zwiększoną agresją, wskazując, że osoby, które angażują się w tego typu eksplorację tożsamości, mogą być bardziej podatne na agresywne zachowania. Wyższa samoocena wiązała się z niższym poziomem agresji, co sugeruje, że osoby, które czują się lepiej same ze sobą, rzadziej przejawiają agresywne zachowania.

Kruczek i Grzankowska (2017) przeprowadziły badania w grupie 221 osób w wieku 15-18 lat. Zastosowano polską adaptację *Inwentarza Samooceny* Coopersmitha (CSEI) autorstwa Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik oraz *Skali Ekspresji Gniewu* (SEG) Juczyńskiego oraz ankietę własną. Analiza wykazała, że młodzież, która miała niższą samoocenę w perspektywie „Ja szkolne”, częściej kierowała swój gniew do wewnątrz, była w stanie skuteczniej go kontrolować lub tłumić. Z drugiej strony, osoby z wyższą samooceną w perspektywie „Ja szkolne” i ogólnie wyższym poziomem swojej samooceny częściej kierowały swój gniew na zewnątrz, zarówno w sposób pośredni, jak i bezpośredni. Młodzież o wyższej samoocenie jest bardziej skłonna do okazywania gniewu, a osoby o niższej częściej tłumią ten rodzaj emocji i lepiej je kontrolują.

Descartes, Ramesar i Mills (2018) w St. Augustine w Trynidadzie przebadali 170 uczniów szkół podstawowych. Zastosowano *Kulturowo Neutralną Skalę Poczucia Własnej Wartości* (CFSEI) oraz *Skalę Agresji Bezpośredniej i Pośredniej* (DIAS). Badanie miało na celu sprawdzenie związku między samooceną a agresją u dzieci i młodzieży, wskazując, że

samoocena może być istotnym predyktorem zachowań agresywnych. Wyniki mogą sugerować, że dzieci i młodzież z niższą samooceną są bardziej skłonne do przejawiania agresywnych zachowań.

Koijam (2019) zbadał 300 studentów z uczelni w Manipur w Indiach. Do pomiaru poczucia własnej wartości i agresji wykorzystano *Skalę Samooceny* Rosenberga oraz *Kwestionariusz Agresji* Bussa i Perry'ego. Wyniki badania pokazują, że w podskalach agresji, to agresja fizyczna i wrogość miały ujemny związek z samooceną. Natomiast podskale takie jak agresja słowna i gniew nie wykazywały korelacji z poczuciem własnej wartości. Natomiast całkowity wynik agresji wykazywał istotną ujemną korelację z poczuciem własnej wartości.

Hu, Cai, Wang, Gan i He (2023) przebadali 680 nastolatków ze szkoły średniej w Chinach. Do zebrania danych wykorzystano cztery kwestionariusze: *Skala Samooceny* (SES), *Skala Samoopisowej Zazdrości* (SJS), *Skala Samokontroli* (SCS), *Kwestionariusz Agresji* Buss-Perry (AQ). Badanie wykazało, że samoocena nastolatków negatywnie prognozuje zachowania agresywne. Oznacza to, że wyższa samoocena wiąże się z niższym poziomem agresji wśród nastolatków. Zazdrość i samokontrola zostały zidentyfikowane jako istotne mediatory w związku między samooceną a agresywnym zachowaniem. W szczególności, niska samoocena może prowadzić do zwiększonej zazdrości, co z kolei może skutkować bardziej agresywnym zachowaniem.

Aslan i in. (2025) przebadali uczniów szkół podstawowych we wczesnej adolescencji w Turcji w zakresie samooceny, wiktylizacji, agresji fizycznej. Wyniki badań pokazują, że niska samoocena była związana z wyższym ryzykiem bycia ofiarą, a bycie ofiarą pośredniczyło w relacji między niską samooceną a zwiększeniem agresji fizycznej (cykl ofiara-sprawca). Wiktylizacja zaś może działać jako mediator w relacji samoocena-agresja.

Neurotyczność lub neurotyzm, w zależności od podejścia teoretycznego, łączy po pierwsze to, że są to cechy osobowości które bywają silnym sterownikiem emocji, poznania i zachowania człowieka, a po drugie istotą ich jest emocjonalny niepokój i podatność na emocje negatywne. Kolejne wyniki badań ukazują znaczenie neurotyzmu jako osobowościowej predyspozycji do silnego reagowania emocjonalnego, która sprzyja reakcjom agresywnym u młodzieży.

Wałęcka – Matyja (2009) przeprowadziła badania wśród 314 młodych dorosłych studentów. Do zebrania wyników zastosowała kwestionariusz NEO-FFI oraz *Skalę Ustosunkowań Interpersonalnych* (SUI). Wyniki wskazały, że neurotyczność była istotnym

predyktorem nasilenia agresji, przy czym największe znaczenie miała w grupach osób wychowanych w rodzinach o niskim wsparciu emocjonalnym. W takich rodzinach neurotyczni uczestnicy przejawiali więcej agresji bezpośredniej. Znaczenie badań sugeruje interakcję cech osobowości z czynnikami środowiskowymi, i choć neurotyczność sama w sobie zwiększa ryzyko agresji, ale środowisko rodzinne może to ryzyko dodatkowo potęgować.

Sosnowska (2011) przebadła 150 gimnazjalistów. Do badań użyto kwestionariusz NEO-PI-R oraz Kwestionariusz Bussa-Durkee. Wyniki z badań wskazują, że uczniowie z wysoką neurotycznością mieli znacząco wyższe wyniki w skalach gniewu i impulsywności. Korelacja była szczególnie silna dla zachowań agresji reaktywnej wywoływanej frustracją.

Jones, Miller i Lynam (2011) dokonali metaanalizy badań łączących cechy Wielkiej Piątki (FFM) z zachowaniami antyspołecznymi i agresją. Metaanaliza wykazała, że spośród wymiarów FFM neurotyczność, niska ugodowość i niska sumienność są najkonsekwentniej powiązane z agresją i zachowaniami antyspołecznymi. Agresja emocjonalna silniej łączyła się z neurotycznością niż agresja instrumentalna. Wyniki sugerują, że neurotyczność w połączeniu z cechami antyspołecznymi (antagonizm) tworzą znaczące ryzyko dla agresywnego zachowania.

Egan i Lewis (2011) zbadali 159 osób używając *Kwestionariusza Agresywności* Bussa-Perego, NEO-FFI oraz NPI. Wyniki wykazały, że neurotyczność była istotnym predyktorem agresji emocjonalnej. Neurotyczność i ugodowość różnicują ekspresję agresji afektywnej i narcystycznej.

Zhaojun i Yanling (2013) przeprowadzili badanie przekrojowe, w którym przy pomocy kwestionariuszy oceniono samoocenę, neurotyczność i agresywne emocje u 1085 chińskich nastolatków. Stwierdzono, że neurotyczność odgrywa rolę mediacyjną, w odniesieniu do relacji między samooceną a emocjami agresywnymi, zwłaszcza moderującą rolę neurotyczności u mężczyzn. Niskie lub wysokie poziomy neurotyczności były związane z odpowiednio niskimi lub wysokimi poziomami emocji agresywnych, niezależnie od poziomów samooceny.

Teng i Liu (2013) zbadali 1085 chińskich nastolatków przy użyciu *Skali Samooceny* Rosenberga, NEO-PI-R jako miary neurotyczności i emocjonalnej skłonności do agresji. Okazało się, że samoocena była ujemnie związana z emocjonalną agresją; osoby z niską samooceną częściej miały wysoki poziom neurotyczności, co z kolei zwiększało skłonność do emocjonalnej agresji.

Nowakowski (2021) przebadął 60 nieletnich w wieku 16-19 lat z południowo-wschodniej Polski. W badaniach wykorzystano *Triarchiczną Miarę Psychopatii* (TriPM-41), *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny* (MSEI), *Kwestionariusz Impulsywności* (IVE) oraz *Kwestionariusz Agresywności Młodzieży-Reaktywność Emocjonalna* (KAM-RE 2). Wyniki badań wskazują, że Impulsywność (część neurotyczności) oraz niska samoocena były silnie powiązane z agresją.

Dam, Hjordt, i in. (2021) przebadali 259 mężczyzn (zdrowi nie-przestępcy, osoby z niską agresją i 39 więźniów z przemocowymi przestępstwami). Zastosowano kwestionariusz NEO-PI-R oraz *Kwestionariusz Agresywności Buss-Perry* (BPAQ). Wyniki pokazały silną dodatnią zależność między neurotycznością a całkowitym nasileniem agresji. Równocześnie niska ugodowość i niska sumienność były silnymi ujemnymi predyktorami agresywności. Analizy na poziomie podskładników wykazały, że komponenty neurotyczności takie jak: agresywna wrogość, impulsywność i depresyjność związane były z wyższymi wynikami w podskalach gniewu i wrogości. Badanie obejmuje szerokie spektrum nasilenia agresji (od niskiej do skrajnie przestępczej), co daje mocniejsze dowody na związek neurotyczności z agresją niż wiele badań studenckich.

Dong, Liu, Jiang i Wei (2022) przeprowadzili badania wśród uczniów klas 4 szkoły podstawowej do klasy 3 szkoły średniej ze Shanxian, prowincji Shandong. Łącznie przebadano 1478 dzieci i młodzieży. Zastosowano w diagnozie NEO-FFI, podskalę wrażliwości interpersonalnej, *Skalę Doświadczenia Przemocy Szkolnej*, *Skalę Agresji Bussa-Perry'ego*. Ustalono, że neurotyczność jest związana z zachowaniami agresywnymi wśród dzieci. Badania wskazują, że dzieci o wysokim poziomie neurotyczności są bardziej podatne na wyższe poziomy wrażliwości interpersonalnej, co może przyczynić się do ich zachowań agresywnych.

Duc Tin Le1, Son Van Huynh i in. (2023) przebadali 3003 wietnamskich nastolatków. Badania przeprowadzono za pomocą *Kwestionariusza Osobowości Eysencka* - wersja skrócona (EPQ-BV) oraz *Wietnamskiej Skali Agresji* (VAS). Wyniki sugerują istotną interakcję między cechami osobowości, w szczególności ekstrawersją i neurotycznością, a agresją fizyczną, agresją werbalną i gniewem. Uczniowie o wyższym nasileniu powyższych cech osobowości mieli wyższy poziom agresji werbalnej i niższy poziom agresji fizycznej i gniewu. Analiza statystyczna ujawniła dodatnią i statystycznie istotną korelację pośrednią między cechami osobowości a agresywnym zachowaniem fizycznym, przy czym gniew był mediatorem. Podobnie stwierdzono dodatnią i statystycznie istotną

korelację pośrednią między cechami osobowości a agresywnym zachowaniem werbalnym poprzez gniew.

Quan, Gou, Gao i Yu (2024) przebadali 942 studentów w wieku 17-24 lat z Chin. Do badania wykorzystano skale neurotyczności, agresji społecznej, depresji, wsparcia społecznego. Wyniki wskazały, że neurotyczność dodatkowo prognozowała agresję społeczną a związek był mediowany przez objawy depresji. Wsparcie społeczne moderowało ten mechanizm, czyli im było słabsze wsparcie, tym silniejszy efekt. Neurotyzm zwiększa agresję pośrednio przez depresję, a wysoka percepcja wsparcia, osłabia ten efekt.

Podsumowując powyższą prezentację badań można stwierdzić, że samoocena oraz neurotyczność mają empirycznie uprawomocnioną pozycję jako indywidualne czynniki podmiotowe występujące w pierwszym etapie modelu GAM.

Kolejnym istotnym zasobem, w kontekście problematyki agresji, jest inteligencja emocjonalna. Poniższy przegląd dotyczy badań sprawdzających związek między inteligencją emocjonalną a agresywnością u młodzieży.

Piotrowski, Gulla i Jaskułowski (2011) porównali 54 nieletnich, wobec których orzeczono nadzór kuratorski z 52 dorosłymi przestępcami-recydywistami osadzonym w zakładzie karnym pod względem inteligencji emocjonalnej oraz z 30 dorosłymi sprawcami kradzieży, przebywającymi w areszcie śledczym. W badaniach zastosowano *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej* INTE. Wyniki wskazują, że badane trzy grupy nie różnią się od siebie w nasileniu inteligencji emocjonalnej, która jest przeciętna.

Lewicka-Zelent i Huczuk (2016) przeprowadziły badania wśród 197 osób, z których celowo wybrano 90 uczniów, chcąc w ten sposób wyodrębnić trzy grupy: 1. osoby, które stosują agresję, ale jej nie doświadczają (agresorzy); 2. osoby, które doświadczają agresji, ale jej nie stosują (ofiary); 3. osoby, które zarówno stosują, jak i doświadczają agresji (agresywne ofiary). W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Do wyodrębnienia porównywanych grup młodzieży zastosowano *Skalę A i Skalę O*. Natomiast do określenia poziomu empatii badanych osób *Indeks Reaktywności Interpersonalnej*. Okazało się, że "wysokim wynikiem w skali empatycznego reagowania w sytuacjach trudnych towarzyszą niskie wyniki w skali stosowania agresji fizycznej. Osoby empatyczne przejawiają niski poziom agresji i częściej zachowują się w sposób prospołeczny. Są bardziej życzliwe względem innych i częściej respektują normy społeczne w porównaniu z osobami mniej empatycznymi" (Lewicka-Zelent, Huczuk, 2016, s. 129).

Więcek-Durańska (2018) przeprowadziła badania w grupie 600 uczniów szkół

ponadgimnazjalnych. Do zbierania danych empirycznych wykorzystano kwestionariusz samoopisowy Daphne III oraz do pomiaru impulsywności (IVE), inteligencji emocjonalnej (INTE), ekspresji gniewu (SEG), samokontroli (SSS), temperamentu i charakteru (TCI) oraz funkcjonowania rodziny (SOR). W wywiadzie ustrukturalizowanym natomiast wykorzystano *Mały Międzynarodowy Kwestionariusz Neuropsychiatryczny Mini-Kid*. Szczegółowe analizy wskazują, że uczniowie, którzy popełnili czyny o charakterze agresywnym, cechowali się wysoką impulsywnością, umiarkowanie wysoką skłonnością do ryzyka oraz niskim poziomem empatii, deficytami w poziomie inteligencji emocjonalnej oraz samokontroli. Ponadto gniew najczęściej kierowany był u badanych osób agresywnych na zewnątrz. „Gniew skierowany na zewnątrz w większym stopniu jest związany z widocznymi przejawami agresji fizycznej, a gniew skierowany do wewnątrz z tłumieniem i kontrolą emocji gniewu. Przyjmuje się, że im jednostka przejawia większą tendencję do zachowań agresywnych eksponowanych na zewnątrz, tym mniejsza jest u niej siła tłumienia i kontroli emocji gniewu” (Więcek-Durańska, 2018, s. 130).

Vega, Cabello, Megías-Robles, Gómez-Leal i Fernández-Berrocal (2021) dokonali metaanalizy literatury dotyczącej związku między inteligencją emocjonalną u nastolatków a zachowaniem agresywnym. Badanie wykazało, że wyższa inteligencja emocjonalna jest związana z niższym poziomem agresji. Systematyczny przegląd i metaanaliza zapewniły wiarygodne oszacowanie tego związku, wzmacniając koncepcję, że inteligencja emocjonalna służy jako czynnik ochronny przed agresywnymi zachowaniami w tej grupie wiekowej.

Estevez-Casellas i in. (2021) przeanalizowali próbę 254 hiszpańskich nastolatków za pomocą kwestionariusza inteligencji emocjonalnej Bar On (ICE:NA) oraz kwestionariusza przemocy stosowanej, postrzeganej i doświadczanej przez nastolatków (VERA). Wyniki badań wykazały, że istnieje istotna i odwrotna zależność między wymiarami inteligencji emocjonalnej a przemocą stosowaną przez nastolatków w związkach partnerskich oraz pozytywna i istotna zależność między inteligencją emocjonalną a postrzeganiem zachowań agresywnych.

Yusoff i in. (2023) przebadali łącznie 403 malezyjskich adolescentów. W badaniu wykorzystano *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej Schutte (SSEIT)* oraz *Kwestionariusz Agresji Bussa-Perry’ego*. W niniejszym badaniu stwierdzono, że istnieje istotny związek między inteligencją emocjonalną a agresywnością wśród respondentów, który był dodatnio skorelowany. Wymiar motywowania negatywnych emocji był najwyższym wymiarem związanym z agresją.

Reji i in. (2023) dokonali metaanalizy literatury. Dane uwzględnione w badaniu pochodzą z artykułów naukowych opublikowanych w latach 2000-2022 w różnych czasopiśmie. Wyniki te wskazują, że poziom wrogości danej osoby jest negatywnie skorelowany z jej zdolnością do oceny. Zależność ta utrzymuje się niezależnie od różnych czynników, w tym kultur, form przemocy oraz pomiarów inteligencji emocjonalnej przeprowadzanych w różnym wieku. W artykule podkreślono, że kilka badań wskazuje na większą skłonność do agresywnych zachowań u młodych osób posiadających podwyższoną inteligencję emocjonalną.

Gómez-Leal i in. (2024) przebadali 608 hiszpańskich uczniów. Uczniowie wypełnili *Skalę Ukrytych Teorii Emocji*, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej dla Nastolatków* Fundacji Botín oraz *Kwestionariusz Agresji Bussa-Perry'ego*. Wyniki dowodzą, że osoby posiadające narastające ukryte teorie emocji wykazują tendencję do przejawiania niższego poziomu agresji i wyższego poziomu inteligencji emocjonalnej. Inteligencja emocjonalna pośredniczy w związku między ukrytymi teoriami emocji a zachowaniami agresywnymi. Ponadto związek między ukrytymi teoriami emocji a inteligencją emocjonalną i agresją jest moderowany przez płeć.

Antikaningsih i Sarajar (2025) przeprowadzili badania wśród Indonezyjskich adolescentów. W badaniu wzięło udział 171 nastolatków w wieku 13-22 lat. Zbieranie danych odbyło się za pomocą *Skali Regulacji Emocjonalnej* i *Zachowań Agresywnych* administrowanych za pośrednictwem platform internetowych. Wyniki ujawniły istotną, odwrotną zależność między regulacją emocjonalną a agresją, przy czym wyższa regulacja emocjonalna korelowała z niższym poziomem agresji.

(Non)konformizm jest konstruktem różnie ujmowanym badawczo stąd poniższy przegląd opiera się na dostępnych badaniach ujmujących go jednak w większości w płaszczyźnie zachowań społecznych i w perspektywie rozwoju społecznego młodzieży.

Crane-Ross i in. (1998) przebadali grupę nastolatków, którzy angażowali się zarówno w agresywne zachowanie, jak i konwencjonalne naruszenia zasad szkolnych. Do badań wykorzystano samoocenę i nominacje rówieśnicze. Wyniki wskazały, że agresywne i konwencjonalne zachowania naruszające zasady były przewidywane przez przekonania o zasadności agresywnego i konwencjonalnego zachowania; wartości przypisywane oczekiwanym wynikom tych czynów, takie jak negatywne samooceny, dezaprobata rówieśnicza i namacalne nagrody oraz przekonania o wpływie tych czynów na innych. Uczniowie płci męskiej częściej dopuszczali się aktów agresji i łamania zasad konwencjonalnych, a ich przekonania i wartości bardziej sprzyjały zachowaniom

agresywnym i naruszającym zasady konwencjonalne. Jednak różnice między płciami w przekonaniach i wartościach były większe w przypadku aktów agresji niż w przypadku aktów konwencjonalnych.

Steinberg i Monahan (2007) w USA zebrali cztery duże próby (łącznie około 3600 osób, 10-30 lat; przekrojowo i podłużnie). Wykorzystali (RPIQ) do oceny oporu wobec presji rówieśniczej. Pokazali, że między 14. a 18. rokiem życia opór wobec presji liniowo rośnie, a w młodszej adolescencji jest niższy. Okres zwiększonej podatności na wpływ grupy idzie w parze z większym prawdopodobieństwem zachowań problemowych, w tym agresji, gdyż presja rówieśnicza sprzyja przemocy.

Grosbras i Paus (2007) zbadali 35 młodych ludzi *Skalę Odporności na Presję Rówieśniczą* (RPI) w Kanadzie i Wielkiej Brytanii. Badania ukazały wzrost zdolności sprzeciwiania się presji wraz z wiekiem.

Sumter, Bokhorst, Steinberg i Westenberg (2009) w Holandii przebadali nastolatków w wieku 10–18 lat stosując *Skalę Odporności na Presję Rówieśniczą* (RPI). Wykazali, że ogólny opór wobec wpływu rówieśników zwiększa się w trakcie adolescencji, z różnicami płciowymi w połowie okresu. Pośrednio oznacza to, że w środkowej adolescencji niższy opór może sprzyjać uleganiu normom promującym agresję.

Pfeifer i in. (2011) w USA połączyli *Funkcjonalne Obrazowanie Rezonansu Magnetycznego* (fMRI) z pomiarem *Skali Odporności na Presję Rówieśniczą* (RPI) u 38 młodych ludzi w wieku 10-13 lat. Wykazali, że wyższe odpowiedzi prążkowania na emocje są powiązane z większym oporem wobec presji i mniejszym ryzykiem zachowań niebezpiecznych. Osoby z wysoką odpornością na presję rówieśniczą wykazywały silniejszą i bardziej skoordynowaną aktywność w obszarach mózgu związanych z percepcją akcji i podejmowaniem decyzji podczas obserwacji złości wyrażonej w ruchach rąk i wyrazach twarzy. U osób z wysoką odpornością na presję rówieśniczą zaobserwowano wyższą aktywność w korze przedczołowej, obszarze odpowiedzialnym za podejmowanie decyzji i hamowanie niepożądanych zachowań.

Moreno Ruiz i in. (2012) przebadali 1319 nastolatków w wieku od 11 do 16 lat. Pomiary przeprowadzono za pomocą skali (non)konformistycznej reputacji społecznej oraz skali zachowań przemocy instrumentalnej. Stwierdzono, że reputacja społeczna (non)konformistyczna – idealna i postrzegana, była powiązana z reputacją społeczną (non)konformistyczną.

Albert, Chein i Steinberg (2013) podsumowując przegląd badań amerykańskich, stwierdzili, że młodzież cechuje niższy opór wobec presji niż dorośli, a akty przestępcze

i agresywne są częściej popełniane w grupie rówieśniczej, co wzmacnia znaczenie (non)konformizmu rozumianego jako opór wobec grupy w ograniczaniu agresji.

Toomey, Card, Casper i Russell (2014) w szkolnej próbie nastolatków w USA analizowali niezgodność z normami płciowymi, wiktymizację i agresję rówieśniczą. Wyniki wskazały, że (non)konformizm wobec norm płci wiąże się z większą wiktymizacją i wyższą agresją rówieśniczą (częściowo poprzez doświadczenia ofiary), pokazując jak odstępstwo od norm grupowych może uruchamiać spiralę agresji.

Polskie badania Dołęga (2015) dotyczące 40 gimnazjalistów *Skalą Reaktancji Psychologicznej* (SRP) i *Kwestionariuszem Motywacji Zadaniowej* (KMZ) wykazały, że w okresie dorastania reaktancja wyraźnie się ujawnia. Ograniczanie swobody może prowokować negatywne, oporne reakcje, które w niekorzystnym klimacie klasy/rodziny mogą eskalować w kierunku agresji.

Farrell i in. (2017) w południowo-wschodnich stanach USA przebadali 1787 uczniów szkół średnich. Zastosowali pomiar wpływów rówieśniczych oraz agresji. Wykazali, że presja rówieśnicza na bójki pośredniczy między zachowaniami kolegów a agresją badanych, natomiast prosojalność przyjaciół buforuje ten efekt sugerując, że (non)konformistyczny opór wobec presji grupy może chronić przed agresją.

Schoorl i in. (2017) w Holandii zbadali chłopców z rozpoznaniem zaburzenia opozycyjno-buntowniczego (ODD) oraz zaburzeniami zachowania (CD). Wzięło w nim udział 64 chłopców w wieku od 8 do 12 lat, którzy zostali ocenieni pod kątem reakcji na stres oraz poziomu agresji w ciągu roku, z ocenami przeprowadzonymi przed interwencją oraz po 6 i 12 miesiącach. Chłopcy z ODD/CD, którzy wykazywali słabszą reakcję na stres oraz wolniejsze tempo powrotu do normy mieli większe trudności w redukcji agresji w ciągu roku. Chłopcy z ODD/CD, którzy nie reagowali silnie na stres i nie odzyskiwali szybko równowagi, mieli gorsze prognozy w zakresie agresji w krótkim i długim okresie.

Bernacka (2017) zaprezentowała i zweryfikowała własności psychometryczne KANH III zawierającego skalę konformizm-(non)konformizm. Choć praca nie badała agresji bezpośrednio, narzędzie umożliwia różnicowanie konstruktywnego (non)konformizmu od (non)konformizmu pozornego ukierunkowującego badanych na zachowania buntownicze, prowokacyjne czy agresywne.

Badanymi było 151 uczniów szkół średnich w Cirebon. Do zbierania danych posłużył kwestionariusz konformizmu oraz skala agresywności. Wyniki analizy danych wykazały, że istnieje bardzo istotny dodatni związek między konformizmem a agresywnością. Wyniki tego badania wskazują, że wkład konformizmu w agresywność

wynosi 34,7%, co wskazuje na bardzo istotny związek między zmienną konformizmu a agresywnością nastolatków (Nurudin, 2021). Badania wskazują, że wyższy poziom zgodności może prowadzić do zwiększonej agresywności, ponieważ jednostki mogą dostosowywać swoje zachowania do norm grupowych, szczególnie w konkurencyjnych lub wrogich środowiskach.

Nobakht i in. (2024) w badaniu podłużnym analizowali rozwój objawów ODD od przedszkola do adolescencji. Ustalili, że nasilenie ODD wiąże się z większą liczbą problemów behawioralnych, w tym agresji oraz, że w okresie dorastania objawy ODD mogą sprzęgać się z przemocą w rodzinie. To wskazuje, że (non)konformizm w formie buntowniczej/opozycyjnej zwiększa ryzyko agresji.

Przeprowadzona kwerenda źródłowa nie wykazała raportów z badań obejmujących jednocześnie zagadnienie samooceny, neurotyzmu, inteligencji emocjonalnej i (non)konformizmu a agresywności młodzieży. Powyższy przegląd wskazuje, że zagadnienie zależności wskazanych zmiennych indywidualnych z agresją było przedmiotem analiz badawczych, ale nie w połączeniu razem, i nie w odniesieniu do młodzieży z OHP. Lukę empiryczną postanowiono zatem wypełnić w niniejszej pracy. Poza tym postanowiono sprawdzić rolę Treningu Zastępowania Agresji w kontekście tych powyższych podmiotowych zmiennych. Kolejny rozdział dotyczy zatem Treningu Zastępowania Agresji.

Rozdział 3

TRENING ZASTĘPOWANIA AGRESJI

3.1 Założenia Treningu Zastępowania Agresji i jego efekty

Trening Zastępowania Agresji (TZA) jest metodą, która uwzględnia wieloaspektowość agresji i podejmującą próby minimalizowania tego zjawiska oraz radzenia sobie z nim. Składa się z: treningu umiejętności społecznych, treningu kontroli złości i treningu wnioskowania moralnego. TZA został zaprojektowany i jest używany do pracy z młodzieżą agresywną, ale może być także stosowany jako forma edukacji, rozwoju czy profilaktyki (Siemieniecki, Wiśniewska-Nogaj, Kwiatkowska, 2020).

Program Treningu Zastępowania Agresji ART (z ang. Aggression Replacement Training) został opracowany pod koniec lat 70 XX wieku przez Arnolda Goldsteina wraz z zespołem w Instytucie Badań nad Agresją na Uniwersytecie w Syracuse w Stanach Zjednoczonych (Morawska, Morawski, 2004; Morawska, Morawski, 2006a; Reddy, Goldstein, 2001). Jego głównym celem jest modyfikacja zachowań osób wykazujących agresję. Początkowo skierowany był wyłącznie do pracy z młodzieżą, lecz z czasem został dostosowany do potrzeb znacznie szerszego grona odbiorców. Aktualnie może być stosowany zarówno w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich, jak i w placówkach wychowawczych, poprawczych oraz oddziałach psychiatrycznych. Kluczową zaletą Treningu Zastępowania Agresji jest jego uniwersalność, umożliwiającą zastosowanie programu u osób o różnym poziomie agresji oraz deficytach w sferze społecznej (Amendola, Oliver, 2010; Morawska, Morawski, 2006b; Reddy, Goldstein, 2001).

Program Treningu Zastępowania Agresji zyskał popularność na całym świecie, w tym w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, wielu krajach Europy oraz Ameryki Południowej.

W Polsce początki metody ART datuje się na rok 1996, kiedy to z inicjatywy Ewy i Jacka Morawskich z Instytutu Amity w Warszawie rozpoczęto jej wdrażanie w praktyce, mimo początkowego sceptycyzmu. Okazało się, że metoda ART nie wymagała wprowadzania znacznych zmian przy adaptacji do polskich realiów (z uwagi na bliskość kulturową Europy i Stanów Zjednoczonych). Od 2001 roku Trening Zastępowania Agresji

został zaakceptowany i jest używany przez specjalistów oraz środowiska penitencjarne (Wójcik, Drapała, Więcek-Durańska, 2015).

W Polsce został wprowadzony do Krajowego Programu Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości Dzieci i Młodzieży, zatwierdzonego przez Radę Ministrów w 2004 roku. Metoda ta znalazła także zastosowanie w procesie readaptacji młodych osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych (Morawska, Morawski, 2006b). W Polsce szkoleniami w zakresie programu ART zajmują się Stowarzyszenie Katolicki Ruch Antynarkotyczny KARAN oraz Instytut Amity Trening Zastępowania Agresji.

Trening Zastępowania Agresji integruje trzy aspekty: emocjonalny, poznawczy i behawioralny (Gaś, 2006; Morawska, Morawski, 2016a). Pierwszym jest kontrola złości czyli regulacja emocji i autoinstrukcji (Feindler, 1986; Meichenbaum, 1977; Novaco, 1975, 1994). Drugim podejściem jest rozwój moralny poprzez kształtowanie empatii i refleksji etycznej (Kohlberg, 1984; Gibbs, 2003). Trzeci aspekt to umiejętności prospołeczne, czyli dostarczanie alternatywnych zachowań wobec agresji (Goldstein i in., 1998/2004). Techniki pracy poznawczo-behawioralne stosowane w treningu opierają się na teorii społecznego uczenia się Bandury, która podkreśla znaczenie modelowania i ćwiczenia odpowiednich zachowań oraz ich powtarzania i utrwalania, a także wzmacniania. Opierając się na teorii społecznego uczenia się Bandury, głównymi przyczynami agresji są deficyty w zakresie poznawczej kontroli impulsywności, brak umiejętności stosowania alternatywnych rozwiązań oraz niedostatecznie rozwinięte myślenie moralne (Morawska, Morawski, 2006a, 2006b).

Fundament modułu treningu kontroli gniewu stanowią teoretyczne podstawy sformułowane przez Feindler i współpracowników (Feindler, Ecton, 1986). Autorka wskazywała, że sam gniew nie jest emocją negatywną, natomiast brak kompetencji w zakresie jego regulacji może prowadzić do zachowań agresywnych, zwłaszcza w sytuacjach frustracyjnych. Badania wykazały, że osoby przejawiające agresję charakteryzują się tendencją do interpretowania sytuacji neutralnych lub dwuznacznych jako wrogich oraz do reagowania impulsywnie (Feindler, Engel, 2011). Podstawę teoretyczną modułu treningu kontroli gniewu stanowi też teoria treningu autoinstrukcji Meichenbauma, (1977) zakładająca, że regulacja emocji, jest w dużej mierze ukierunkowywana przez dialog wewnętrzny tzw. autoinstrukcje eskalujące, które wzmacniają intensywność reakcji emocjonalnej. Natomiast autoinstrukcje hamujące zmniejszają ryzyko agresji. Z kolei Novaco (1975, 1994), przedstawił model reakcji złości, która obejmuje trzy podstawowe

komponenty: fizjologiczny, poznawczy i behawioralny. Skuteczna praca nad złością powinna obejmować wszystkie trzy obszary. Trzeci filar Treningu Zastępowania Agresji dotyczy rozwoju moralnego, sposobów rozwiązywania konfliktów społecznych i opiera się na teorii stadiów rozwoju moralnego Kohlberga (1984), zgodnie z którą jednostki przechodzą od poziomu przedkonwencjonalnego (opartego na unikaniu kary i egoistycznych kalkulacjach), przez poziom konwencjonalny (oparty na posłuszeństwie wobec norm i autorytetów), aż do poziomu postkonwencjonalnego (opartego na uniwersalnych zasadach moralnych). Gibbs (2003) rozwinął teorię Kohlberga, wprowadzając pojęcie luki moralnej, której istota nie polega wyłącznie na opóźnionym rozwoju moralnym, lecz również na braku empatii i nieuwzględnianiu perspektywy innych ludzi. W związku z tym w ART prowadzi się trening wnioskowania moralnego, polegający na analizie dylematów moralnych, dyskusji grupowej oraz poszukiwaniu konstruktywnych rozwiązań (Gaś, 2006; Gibbs, 2003). W literaturze polskiej wskazuje się, że trening moralny w TZA sprzyja internalizacji norm społecznych i rozwija zdolność przewidywania konsekwencji własnych działań dla innych osób (Pospiszyl, 2008; Urban, 2005).

Trening Zastępowania Agresji obejmuje trzy kluczowe moduły: trening umiejętności społecznych, trening kontroli złości oraz trening wnioskowania moralnego. Każdy z tych modułów pełni określoną funkcję w procesie zmiany zachowań i postaw uczestników. Program jest stosowany zarówno w pracy z młodzieżą, jak i dorosłymi, przy czym szczególne zastosowanie znajduje w kontekście osób przejawiających problemy z kontrolą agresji, w tym młodocianych przestępców oraz osób z zaburzeniami zachowania, (Goldstein i in., 2004). Program ten, ukierunkowany na wszechstronną interwencję, ma na celu zmianę zachowań, emocji i sposobu myślenia uczestników (Amendola, Oliver, 2010; Goldstein i in., 2004; Morawska, Morawski, 2006c; Reddy, Goldstein, 2001). Jak wskazuje nazwa, program koncentruje się na nauce i praktykowaniu konstruktywnych zachowań oraz podejmowaniu odpowiedzialnych decyzji (Morawska, Morawski, 2006a). Trening Zastępowania Agresji może być realizowany w całości, w formie pojedynczych modułów, bądź w ramach indywidualnych interwencji.

Trenerzy Treningu Zastępowania Agresji dysponują metodyką pracy opartą na założeniu, że agresja jest zachowaniem wyuczonym, choć jej przejawy behawioralne mogą być złożone (Glick, Gibbs, 2011). Dzięki psychoedukacyjnemu charakterowi metody możliwe jest jej wdrażanie w różnorodnych środowiskach, bez konieczności stosowania intensywnych działań psychoterapeutycznych. Taki model pozwala na zaangażowanie mniejszej liczby specjalistów w proces interwencji.

Zdaniem Morawskich, metoda ART w swojej trójmodułowej strukturze jest wszechstronna, ponieważ uwzględnia zarówno behawioralne, emocjonalne, jak i poznawcze deficyty w ludzkim zachowaniu (Morawska, Morawski, 2016a). Każdy z tych obszarów jest adresowany w ramach różnych części treningu. Kompetencje emocjonalne, takie jak samokontrola, rozwijane są podczas treningu kontroli złości. Kompetencje behawioralne, takie jak zachowania prospołeczne, doskonalone są w trakcie treningu umiejętności społecznych, natomiast kompetencje poznawcze, w tym umiejętność myślenia o innych, są rozwijane w treningu wnioskowania moralnego. Dodatkowo, Morawscy zauważają (2016b), że współczesne podejście w psychologii i kryminologii charakteryzuje się pozytywistycznym nastawieniem, które koncentruje się bardziej na identyfikacji czynników chroniących niż ryzyka. Zgodnie z tym założeniem, po zapewnieniu podstawowych potrzeb więźniów, praktyka penitencjarna powinna skupiać się na kompensacji modyfikowalnych deficytów, które mogą przyczynić się do ograniczenia recydywy. Zdaniem Morawskich (2016a), nie należy przesadnie inwestować w interwencje, które nie przybliżają do tego celu. Podejście takie wymaga najpierw przeprowadzenia rzetelnej diagnozy, którą Wysocka (2006) określa jako diagnozę pozytywną, koncentrującą się na mocnych stronach jednostki. Identyfikacja zasobów podopiecznego, takich jak jego wartości, przekonania, korzystne postawy i zachowania, oraz ich wzmacnianie, pozwala na wpływanie na jego dalsze funkcjonowanie w sposób konstruktywny (Wysocka, 2006).

W praktycznym zastosowaniu Treningu Zastępowania Agresji diagnoza prowadzona jest wieloaspektowo. Wykorzystuje się między innymi autodiagnozę poziomu uczenia się, diagnozę pobudzenia emocjonalnego (np. za pomocą indeksu złości) oraz pogłębione narzędzia, takie jak kwestionariusz agresji Bussa i Perry'ego. Stosowane są również kwestionariusze umiejętności prospołecznych oraz arkusze samoobserwacji, które dotyczą różnych sfer, w tym behawioralnej (zachowania agresywne) oraz interpersonalnej (komunikaty atrakcyjne i awersyjne) (Morawska, Morawski, 2016b).

Diagnoza przeprowadzana zarówno przed rozpoczęciem treningu, jak i po jego zakończeniu, dostarcza trenerom informacji o stanie wyjściowym uczestników oraz poziomie realizacji celów programu. Choć bezpośrednie wpływanie na źródła agresji jest trudne, metoda ART z powodzeniem zastępuje błędne przekonania sądami opartymi na faktach, a zachowania agresywne – działaniami prospołecznymi, szczególnie jeśli przynoszą one korzyści sprawcy. Metoda nie skupia się jednak na kształtowaniu wartości moralnych ani wpajaniu zasad, co pozostaje domeną interwencji psychoterapeutycznych, lecz na zwiększaniu świadomości moralnej uczestników. Przyjmuje się, że rozwój moralny

uczestników może przebiegać na różnych poziomach – od egoistycznych po altruistyczne – a celem jest zmniejszanie opóźnień w tym zakresie. Jednym z kluczowych wyróżników Treningu Zastępowania Agresji jest rola trenerów, którzy nie pełnią funkcji psychoterapeutów, lecz mentorów czyli osób nadzorujących poprawność wykonywanych ćwiczeń lub przygotowujących do rywalizacji – oba te konteksty znajdują zastosowanie w metodzie ART (Morawska, Morawski, 2016b).

Kolejną cechą odróżniającą Trening Zastępowania Agresji od psychoterapii jest sposób oceny osiągnięć. Zamiast subiektywnej oceny, metoda opiera się na pomiarze postępów, co sprzyja samodzielnemu zdobywaniu osiągnięć. Pomiar, w przeciwieństwie do oceny, ma charakter ciągły i jest dostępny zarówno dla trenerów, jak i uczestników. Dzięki temu uczestnicy mogą na bieżąco analizować swoje postępy i pracować nad obszarami wymagającymi poprawy, co stanowi dla nich źródło motywacji. Morawska podkreśla, że trening przynosi korzyści, gdy umożliwia bieżący pomiar wyników. Podobnie jak w sporcie, gdzie mierzy się liczbę powtórzeń, ciężar czy czas, w treningu umiejętności stosuje się punktowy pomiar, który pozwala śledzić postępy (Morawska, 2016b).

Metoda ART posiada istotny wymiar psychoedukacyjny, co podkreślają Morawska i Morawski (2016a) w swojej pracy dotyczącej zastosowania treningu w grupach osób marginalizowanych. Autorzy zwracają uwagę na zmianę podejścia do uczestnika z tradycyjnego modelu medycznego (pacjent), na behawioralny (uczestnik, osoba trenująca). Taka zmiana sprzyja budowaniu relacji mentorskich, które koncentrują się na wspólnym osiągnięciu założonych celów. Dodatkowo trening umożliwia uczestnikom rozwój kompetencji kluczowych dla funkcjonowania w relacjach społecznych, które nie zostały przyswojone lub w małym tylko stopniu opanowane w procesie wychowawczym (Morawska, Morawski, 2016a).

Trening Zastępowania Agresji był wielokrotnie oceniany pod kątem skuteczności w różnych krajach (Morawski, 2005; Reddy, Goldstein, 2001; Washington State's Implementation Report, 2002). Badania przeprowadzone w ciągu ostatnich 30 lat pokazują, że Trening Zastępowania Agresji powoduje znaczący wzrost konstruktywnych zachowań społecznych i rozumowania moralnego oraz spadek impulsywności i zachowań antyspołecznych (Feindler, Weisner, 2005; Feindler i in., 2016; Goldstein, Glick, Gibbs, 1998).

Goldstein i Glick (1987) ocenili Trening Zastępowania Agresji ART w zakładzie karnym o ograniczonym rygorze dla młodzieży skazanej za przestępstwa, takie jak włamanie, rozbój z bronią w rękę, wykroczenia i różne przestępstwa narkotykowe. Spośród

60 młodych ludzi biorących udział w badaniu, 24 uczestniczyło w 10-tygodniowym programie ART, który odbywał się trzy razy w tygodniu. Druga grupa 24 uczestników została przydzielona do grupy kontrolnej bez ART, z krótką interwencją edukacyjną. Trzecia grupa, składająca się z 12 młodych ludzi, którzy nie otrzymywali ART ani krótkiej interwencji edukacyjnej, została włączona jako grupa kontrolna. Analiza wykazała, że uczestnicy programu ART nabyli i przenieśli 4 z 10 umiejętności strumieniowania umiejętności (złożenie skargi, przygotowanie się do trudnej rozmowy, radzenie sobie z gniewem innej osoby i radzenie sobie z presją grupy) w porównaniu z obiema grupami kontrolnymi (Goldstein, Glick, 1987). Istotne różnice stwierdzono również między ART a obiema grupami kontrolnymi w zakresie liczby i intensywności zachowań impulsywnych. Nie zaobserwowano jednak różnic między grupami w zakresie rozumowania moralnego. Wyzwaniem dla programów prowadzonych w bezpiecznych warunkach ośrodka stacjonarnego jest to, że efekty leczenia mogą nie być utrzymane, gdy uczestnik powróci do naturalnego środowiska, które wyzwala i wzmacnia zachowania antyspołeczne (Goldstein, Nensen, Daleflod, Kalt, 2004).

Coleman, Pfeiffer, Oakland (1992) w ośrodku całodobowym w Teksasie (USA) zrandomizowali 39 adolescentów (13-18 lat; 29 chłopców, 10 dziewcząt) do ART lub kontroli. Wykorzystano m.in. *Direct Situations Test*, *ART Checklist*, *Sociomoral Reflections Measure*, *Self-Control Rating Scale* i raporty incydentów. Efekt bezpośredni dotyczył głównie wiedzy o umiejętnościach społecznych, jednak nie uzyskano jednoznacznych różnic w zachowaniach.

Nugent, Bruley i Allen (1998, 1999) przeanalizowali wdrożenie ART w schronisku dla 522 nieletnich o średnim wieku 14,9 lat (projekt quasi-eksperymentalny bez klasycznej grupy kontrolnej). Wskaźnikiem efektu były codzienne rejestry incydentów antyspołecznych. Po wdrożeniu ART spadła częstość i tempo incydentów, a efekt utrzymywał się zarówno u chłopców, jak i dziewcząt. Wyniki wspierają realny wpływ ART na zachowanie w środowisku instytucjonalnym o dużej rotacji.

Godawa i Niemiec (2009) opisują zastosowanie Treningu Zastępowania Agresji w pracy z dziećmi i młodzieżą w Polsce. Autorzy raportują poprawę funkcjonowania społecznego i kontroli złości po cyklach TZA.

Badania Nugent i Ely (2010) wykazały skuteczność ART w zmniejszaniu zachowań aspołecznych wśród nastolatków przebywających krótkoterminowo w schronisku.

W badaniu przeanalizowano dane szeregów czasowych w ciągu 519 dni i stwierdzono znaczące okresowości zachowań aspołecznych. Warto zauważyć, że 154-

i 30-dniowe cykle zachowań społecznych całkowicie ustały wraz z rozpoczęciem programu ART. ART może być cenną interwencją w łagodzeniu zachowań społecznych u młodzieży.

Gundersen i Svartdal (2010) w Norwegii przeprowadzili randomizację 145 uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych do ART vs. kontrola. Grupa ART uzyskała istotną redukcję problemów z zachowaniem i wzrost umiejętności społecznych względem grupy kontrolnej.

Hornsveld i in. (2015) przeprowadzili badania efektywności Treningu Zastępowania Agresji. Efekty zostały zbadane w grupie holenderskich młodych mężczyzn w wieku 16-21 lat, którzy byli agresywni i skłonni do przemocy. Aby ocenić trening, mężczyźni wypełnili zestaw kwestionariuszy w trzech momentach: w momencie przyjęcia/przed okresem oczekiwania, po okresie oczekiwania/przed treningiem oraz po treningu. Trening przyniósł istotny spadek agresji fizycznej i lęku społecznego oraz wykazywał tendencję do spadku samodeklarowanej wrogości, agresji ogólnej i gniewu. Po treningu mężczyźni uzyskali porównywalne wyniki z grupą odniesienia w zakresie wrogości i zachowań agresywnych. Podsumowując, zaprezentowane wyniki stanowią wstępne potwierdzenie skuteczności ART u agresywnych młodych mężczyzn.

Kaya i Buzlu (2016) w Stambule (Turcja) przeprowadzili quasi-eksperyment wśród 65 nieletnich (14-17 lat) z doświadczeniami konfliktu z prawem. Zastosowano *Aggression Questionnaire* (Buss-Perry), *SPSI-RS* oraz skalę złości (*T-Anger*, *Anger Expression*). Po ART stwierdzono spadek agresji fizycznej i wrogości, wzrost kontroli złości oraz poprawę rozwiązywania problemów; a część efektów utrzymywała się względem grupy porównawczej.

Drapała, Więcek-Durańska i Wójcik (2015) opisali pomiary przed/po z użyciem *Kwestionariusza Agresji Bussa-Perry’ego* oraz STAXI-2 i *Skali Aprobaty Społecznej KAS*. Raport dokumentuje procedury i narzędzia stosowane w polskich wdrożeniach (różne populacje, głównie resocjalizacyjne) oraz wskazuje na znaczenie rzetelnej diagnozy i kontroli tendencji do aprobaty.

Ensafdar, Krahé, Njad i Arshadi (2019) w narracyjnym przeglądzie różnych wersji ART (pełny program, warianty skrócone/komponentowe) stwierdzili, że większość badań odnotowuje pozytywne efekty w zakresie agresji, kontroli złości, umiejętności społecznych i rozumowania moralnego, przy czym profil efektów zależy od kompletności protokołu i jakości wdrożenia.

Wołk (2024) w starszych klasach szkoły podstawowej w Polsce (eksperyment pedagogiczny) przebadła skuteczność Treningu Zastępowania Agresji w rozwijaniu

kompetencji społecznych. Wykazano istotny wzrost umiejętności społecznych oraz lepsze rozumienie sekwencji kontroli złości; uczestnicy raportowali też korzyści z sesji wnioskowania moralnego. Badanie potwierdza użyteczność programu stosowanego w warunkach szkolnych wśród nastolatków.

Wyniki badań pozwoliły na uznanie programu przez Departament Edukacji i Departament Sprawiedliwości USA, a także Amerykańskie Towarzystwo Penitencjarne. W Wielkiej Brytanii program uzyskał akredytację Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (Morawski, 2005).

Wyniki te wskazują na skuteczność Treningu Zastępowania Agresji zarówno, w krótkoterminowej, jak i długoterminowej perspektywie. ART to kompleksowy program interwencji, który skutecznie pomaga w redukcji agresywnych zachowań oraz rozwijaniu umiejętności społecznych, emocjonalnych i moralnych uczestników. Jego składowe dostarczają narzędzi do zmiany zarówno zachowań, jak i sposobów myślenia uczestników. Trening Zastępowania Agresji jest szeroko stosowany w różnych kontekstach edukacyjnych, co podkreśla jego uniwersalność i potencjał adaptacyjny.

3.2 Składowe Treningu Zastępowania Agresji

Trening umiejętności społecznych, pierwszy moduł TZA opracowany przez Goldsteina, zawiera 50 umiejętności kluczowych dla funkcjonowania w społeczeństwie (Morawska, Morawski, 2006a; Reddy, Goldstein, 2001). Umiejętności te podzielono na sześć kategorii: wstępne umiejętności społeczne, zaawansowane umiejętności społeczne, umiejętności emocjonalne, alternatywne wobec agresji, umiejętności radzenia sobie ze stresem, umiejętności planowania. W treningu wykorzystuje się techniki behawioralne, takie jak modelowanie przez prowadzących prawidłowych zachowań oraz odgrywanie ról w specjalnie przygotowanych scenkach. Uczestnicy edukują się w zakresie „kroków umiejętności”, czyli algorytmów prawidłowego postępowania, inspirowanych ich doświadczeniami (Amendola, Oliver, 2010; Goldstein i in., 2004; Morawska, Morawski, 2006b; Reddy, Goldstein, 2001). Techniki stosowane w tym module obejmują modelowanie przez trenerów, odgrywanie ról oraz analizę i dyskusję nad scenariuszami sytuacyjnymi. Trenujący przyswajają rozpoznawanie prawidłowych wzorców zachowań, które następnie mogą praktykować w swoim codziennym życiu. Ważnym elementem jest także feedback od grupy, który pozwala uczestnikom na zrozumienie własnych reakcji i uczenie się na podstawie doświadczeń od innych (Amendola, Oliver, 2010). Istotnym punktem treningu

jest przeniesienie nowych umiejętności na codzienne życie uczestników, co umożliwia utrwalenie i zastosowanie ich w realnych sytuacjach (Goldstein i in., 2004; Morawska, Morawski, 2006b; Reddy, Goldstein, 2001).

Drugi moduł ART koncentruje się na rozwijaniu umiejętności rozpoznawania, kontrolowania i konstruktywnego wyrażania złości. Młodzież uczy się identyfikowania czynników wyzwalających złość oraz analizowania swoich reakcji emocjonalnych i behawioralnych. Proces ten obejmuje rozpoznawanie objawów fizjologicznych towarzyszących złości (np. przyspieszone tętno, napięcie mięśni), analizowanie myśli automatycznych związanych z agresją, stosowanie technik relaksacyjnych (np. głębokiego oddychania, wizualizacji).

Trening kontrolowania złości pomaga uczestnikom w zmianie ich schematów myślenia i rozwijaniu strategii pozwalających na radzenie sobie z sytuacjami prowokacyjnymi w sposób nieagresywny. Pomaga uczestnikom zrozumieć, czego należy unikać oraz jakie działania można podjąć w sytuacjach prowokujących lub wywołujących złość (Morawska, Morawski, 2006a, 2006b, 2006d). Uczestnicy, bazując na własnych doświadczeniach, uczą się analizować sytuacje pod kątem zewnętrznych czynników wyzwalających złość: (A), własnych reakcji agresywnych (B) oraz możliwych konsekwencji takich zachowań (C) (Morawska, Morawski, 2006d). Moduł ten obejmuje również naukę rozpoznawania fizjologicznych reakcji organizmu, takich jak odczucia płynące z ciała, które mogą sygnalizować złość. Uczestnicy poznają techniki relaksacyjne, m.in.: głębokie oddychanie i tworzenie przyjemnych wyobrażeń. Zajęcia obejmują również analizę myśli automatycznych, dyskusję nad nimi oraz formułowanie alternatywnych przekonań, które pomagają obniżyć pobudzenie emocjonalne i zmieniać sposób interpretacji sytuacji.

W pracy nad złością stosuje się modelowanie zachowań, odgrywanie ról oraz praktykowanie nowych umiejętności w epizodach sytuacyjnych. Uczestnicy monitorują swoje postępy w radzeniu sobie ze złością i uczą się nagradzania siebie, np. poprzez pozytywne myśli typu *Dobrze sobie poradziłem* lub *Jestem świetny* (Goldstein i in., 2004; Morawska, Morawski, 2006d; Reddy, Goldstein, 2001). Kluczowym elementem modułu jest identyfikacja błędów poznawczych, takich jak czytanie w myślach (np. *On myśli, że jestem głupi*) czy przewidywanie przyszłości (np. *Jeśli mu nie przywalę, to się nie odczepi*), które mogą prowadzić do szybszej reakcji gniewnej (Morawska, Morawski, 2006d).

Ostatni moduł, trening wnioskowania moralnego, koncentruje się na rozwijaniu umiejętności oceny sytuacji z perspektywy moralnej. Uczestnicy analizują dylematy moralne, co pozwala im zrozumieć różne punkty widzenia i uwzględnić potrzeby oraz prawa

innych osób. Proces ten pomaga w kształtowaniu dojrzałości moralnej i zwiększa motywację do stosowania bardziej odpowiedzialnych wzorców zachowań. W trakcie zajęć uczestnicy biorą udział w grupowych dyskusjach, podczas których stosowane są takie techniki, jak: dialog sokratejski, badanie wyobrażonych konsekwencji czy sondowanie. Uczestnicy są zachęceni do refleksji nad własnymi wartościami i postawami oraz do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia (Reddy, Goldstein, 2001).

Trening wnioskowania moralnego, znacząco zwiększa skuteczność ART. Moduł ten umożliwia reinterpretację sytuacji, rozwija empatię, poczucie sprawiedliwości oraz wrażliwość moralną. Dyskusje pomagają uczestnikom zrozumieć swoje decyzje w kontekście wyznawanych wartości, co sprzyja osiągnięciu wyższego poziomu rozwoju moralnego według teorii Kohlberga (Goldstein i in., 2004; Morawska, Morawski, 2006c).

Należy zaznaczyć, że kluczowe znaczenie w Treningu Zastępowania Agresji ma proces tzw. transferu, czyli utrzymania zdobytych kompetencji w czasie. Aby zapobiec powrotowi do wcześniejszych, niepożądanych zachowań, należy wprowadzać rolę tzw. trenerów transferu – w przypadku młodzieży rolę tę mogą pełnić wychowawcy. Ich zadaniem jest wzmacnianie zachowań prospołecznych poprzez motywowanie, wspieranie, przypominanie oraz nagradzanie. Te oraz inne techniki sprzyjają utrwalaniu jeszcze niestabilnych kompetencji uczestników i zmierzają do ich utrwalenia w praktyce życia codziennego (Goldstein i in., 1998).

3.3 Charakterystyka Treningu Zastępowania Agresji u młodzieży OHP

Treningi zastępowania agresji prowadzone przez autorkę tej dysertacji realizowane były w dwóch jednostkach stacjonarnych Lubelskiej Wojewódzkiej Komendy Ochotniczych Hufców Pracy. Zgodnie z procedurą trening prowadzony był przez dwóch trenerów – głównego oraz pomocniczego, w tym przypadku byli to wychowawcy zatrudnieni w jednostkach OHP. Należy wspomnieć, że trenerka główna ukończyła specjalistyczny kurs trenerski pt.: Trener Grupowy Treningu Zastępowania Agresji wg A.P Goldsteina i B. Glicka, licencjonowany przez Instytut Amity (Amity ART®) w Warszawie, uprawniający do prowadzenia Treningu Zastępowania Agresji z młodzieżą.

Każdy cykl zajęć obejmował 30 godzin dydaktycznych, podzielonych równo na trzy moduły: trening umiejętności społecznych, trening kontroli złości, oraz trening wnioskowania moralnego.

W cyklu czterotygodniowym, na każdy moduł przypadało od dwóch do trzech godzin zajęć podczas jednego spotkania. Pierwsze i ostatnie zajęcia nie wliczały się do głównego czasu treningowego, służyły jedynie do przeprowadzenia diagnozy (wstępna i końcowa), na podstawie indeksu złości i kwestionariusza umiejętności, wprowadzeniu i podsumowaniu programu, zawarciu kontraktu grupowego, omówieniu wyników uczestników oraz wręczeniu certyfikatów ukończenia. Siedem grup treningowych liczyło od 10 do 15 uczestników. W omawianych tutaj przypadkach były to osoby w wieku 14-19 lat, u których na podstawie wypełnionego *Kwestionariusza Agresji Bussa-Perry'ego wersja Amity* zdiagnozowano wysoki poziom agresji.

Po sporządzeniu diagnozy i podpisaniu kontraktu z uczestnikami trenerzy przystąpili do głównej części treningu. Opracowany z grupą kontrakt miał za zadanie utworzyć ramy sprzyjające sprawnemu przebiegowi zajęć i zachowaniu porządku, a jego treść odnosiła się do konkretnych, obserwowalnych zachowań, co wpisuje się w behawioralny charakter treningu.

Zasada, zgodnie z którą każdy uczestnik mówi tyle, ile chce, stanowiła istotny element kontraktu grupowego. Jawność treningu miała również praktyczne uzasadnienie związane z koniecznością transferu nabytych umiejętności.

Pozostałe zasady kontraktu dotyczyły sposobów i form komunikacji między uczestnikami podczas treningu. Ustalono zasadę wzajemnego szacunku, nieużywania wulgaryzmów, punktualności.

Spotkania rozpoczynały się od przypomnienia materiału z poprzednich zajęć oraz omówienia pracy domowej każdego uczestnika. Zadanie to polegało na sporządzeniu raportu (załącznik) z samodzielnego zastosowania przeciwiczonej wcześniej umiejętności, np. łańcucha kontroli złości, w realnej sytuacji, jaka wystąpiła w ciągu kilku dni pomiędzy zajęciami (Morawska, Morawski, 2019).

Należy zauważyć, że specyficzne środowisko Ochotniczych Hufców Pracy stwarza wiele okazji do odczuwania złości. Dzięki temu uczestnicy mają liczne możliwości praktykowania umiejętności w rzeczywistych warunkach. Rzadko zdarzało się, by uczestnik nie wykonał zadania domowego, tłumacząc to brakiem sytuacji wywołujących złość w danym okresie.

Każdy z treningów realizowany był według stałego schematu, co zapewniło ich jednolity przebieg. Kluczową rolę odgrywa tutaj powtarzalność określonych zachowań i procedur. Taka konsekwencja pozwala uczestnikom utrwalać nowe umiejętności.

Dwa pierwsze moduły treningu zastępowania agresji tj. umiejętności społeczne i kontrola złości, przebiegały wg określonych kroków. Zajęcia rozpoczynały się od powitania uczestników, po którym główny prowadzący (trener) przypominał treści omawiane na poprzednim treningu. Następnie analizowane były ćwiczenia wykonywane przez uczestników w ramach pracy domowej. Kolejnym krokiem była zapowiedź tematyki bieżącego spotkania oraz pytanie o aktualne potrzeby uczestników związane z treningiem. Po wprowadzeniu omawiana była trenowana umiejętność, w tym analiza dotychczasowych doświadczeń uczestników w jej wykonywaniu. Następnie odbywało się modelowanie umiejętności zarówno w wymiarze poznawczym, jak i behawioralnym. Prowadzący wraz ze swoim pomocnikiem odgrywali scenkę, demonstrując zastosowanie danej umiejętności w praktyce (Morawska, Morawski, 2019).

Kolejnym etapem było motywowanie uczestników do treningu umiejętności. Prowadzący zadawał pytania dotyczące korzyści płynących z zastosowania trenowanej umiejętności oraz potencjalnych strat wynikających z jej zaniechania lub niewłaściwego zastosowania. Ten element pomagał uczestnikom zrozumieć praktyczne znaczenie umiejętności i wzmacniał ich zaangażowanie w proces treningowy.

W następnym kroku prowadzący wybierał pierwszego trenującego, który dobierał sobie pomocnika. Przy pomocy i wsparciu wychowawcy – pomocnika trenera głównego, przygotowane zostało ćwiczenie trenowanej umiejętności. Jednocześnie główny prowadzący przydzielał role tzw. obserwatorom tj.: obserwujący pomocnika, obserwujący trenującego, obserwujących całość, w celu weryfikacji, czy i jak zrealizowane zostały wszystkie kroki. Następnie przeprowadzano ćwiczenie odegranie roli, wg określonych kroków dla każdej z trenowanych umiejętności. Po zaprezentowanym ćwiczeniu dostarczone zostały informacje zwrotne od każdego z wyznaczonych wcześniej obserwatorów, pomocnika i od trenerów. W kolejnym kroku wybierany był nowy trenujący (Morawska, Morawski, 2019). Po każdej z przeprowadzonych sesji uczestnicy otrzymywali pracę domową, czyli wykonanie wybranej umiejętności w sytuacji realnej, jeżeli jej wykonanie będzie rokowało powodzeniem.

W ramach treningu umiejętności prospołecznych, w opisywanych grupach trenowano najczęściej umiejętność proszenia o pomoc, przekonywania innych, poznawania własnych emocji, wyrażania własnych uczuć, radzenie sobie z czyjąś złością, radzenie sobie ze strachem, reagowanie na zaczepki, unikanie kłopotów z innymi, unikanie walki, reakcja na niepowodzenia, radzenie sobie z oskarżeniem, radzenie sobie z presją grupy, rozumienie czyichś uczuć oraz kontrola złości.

Podczas realizacji ostatniego modułu również zastosowane zostały określone zasady wnioskowania moralnego, zgodne z obowiązującą procedurą realizacji Treningu Zastępowania Agresji.

Trzeci element Treningu Zastępowania Agresji stanowi moduł poświęcony rozwijaniu umiejętności wnioskowania moralnego. Jego głównym celem jest poszerzenie perspektywy poznawczej uczestników, uwrażliwienie ich na potrzeby innych ludzi oraz ćwiczenie umiejętności podejmowania dojrzałych decyzji etycznych. Moduł tak jak dwa pozostałe trwał łącznie 10 godzin dydaktycznych, z ograniczeniem do maksymalnie 2 godzin dziennie, co pozwoliło na zachowanie równowagi między intensywnością pracy a możliwościami koncentracji uczestników.

Zgodnie z wytycznymi twórców TZA, sesje oparto na analizie dylematów moralnych, które stały się podstawą do dyskusji oraz poznawania odmiennych sposobów myślenia. W tej części treningu nie chodziło o narzucanie młodzieży określonych wartości, lecz o stworzenie atmosfery sprzyjającej dojrzałości moralnej oraz kierowanie rozmową w taki sposób, aby bardziej rozwinęły się społeczne sądy moralne.

Moduł rozpoczął się od identyfikowania i definiowania wartości, jakie uczestnicy uznają w swoim życiu. Były to m.in.: uczciwość, odpowiedzialność, szacunek, sprawiedliwość, życzliwość, prawdomówność, odwaga cywilna, samokontrola, tolerancja, lojalność i empatia. Następnie młodzież konfrontowała się z dylematami moralnymi – sytuacjami, w których każda decyzja wiąże się z koniecznością rezygnacji z jednej wartości na rzecz innej. Szczególną uwagę poświęcano również dylematom osobistym uczestników, które odnaleźli w swoim codziennym otoczeniu, a następnie zaprezentowali grupie.

Zadania domowe polegały na wyszukiwaniu sytuacji spełniających kryteria dylematu moralnego, a następnie ich opisywaniu według procedury ANIMA:

Alternatywy. W tym kroku uczestnicy rozpatrują, jakie są alternatywne możliwości zachowania się w danej sytuacji (w rozważanym dylemacie moralnym). Zastanawiają się, co można zrobić w danej sytuacji, jak mógłby zachować się ktoś, kto ma inny punkt widzenia. Ważne jest, aby trenujący wymyślili jak najwięcej możliwych rozwiązań.

Następstwa. W kroku tym uczestnicy analizują, jakie są konsekwencje wybranego przez nich sposobu zachowania. Zastanawiają się, jakie mogą być pozytywne a jakie negatywne następstwa każdego zachowania. Rozważają również konsekwencje danego zachowania w perspektywie zarówno krótkoterminowej (tu i teraz), jak i długoterminowej (perspektywa tygodni, miesięcy, lat czy nawet całego życia). Wymyślenie przez

uczestników jak największej liczby konsekwencji danego zachowania ze szczególnym uwzględnieniem konsekwencji odległych w czasie jest bardzo ważnym elementem. Pozwala bowiem uczestnikom zrozumieć, że konsekwencje odroczone w czasie są równie ważne, bo powodować mogą poważne skutki.

Interesariusze. To etap, w trakcie którego trenujący analizują, kto jeszcze jest uwikłany w rozwiązanie danego dylematu. Zastanawiają się, kto jeszcze (oprócz nich samych) bierze udział w tej sytuacji. Kogo ta sytuacja dotyka bezpośrednio, a kogo w jakiś pośredni sposób. Uczestnicy mogą zastanawiać się, w jaki sposób w rozwiązanie danego dylematu zamieszani są członkowie ich rodziny lub inne osoby z ich otoczenia. W toku dyskusji uczestnicy bardzo często dochodzą do wniosku, że dana sytuacja i jej rozwiązanie dotyka dużą grupę osób nie tylko bezpośrednio związanych z nimi, ale również obcych i niekiedy przypadkowych.

Motywy. W kroku tym uczestnicy zastanawiają się, czym się kierowali podejmując konkretną decyzję w danym dylemacie moralnym. Analizują, jaki byłby motyw ich działania w przykładowej sytuacji. Zastanawiają się, dlaczego postąpiliby w taki a nie inny sposób, co jest dla nich najważniejsze, co doprowadziło do danego przekonania.

Afekty. W tym etapie uczestnicy zastanawiają się, jak będą się czuli z podjętą przez siebie decyzją i z konsekwencjami, które ponieśli. Zastanawiają się, jak mogą czuć się inne osoby i co mogą sobie myśleć o nich i o tej sytuacji. Empatyczne zrozumienie drugiej osoby, przyjęcie jej punktu widzenia świata i danej sytuacji ma za zadanie powstrzymać trenującego przed agresywnymi zachowaniami w przyszłości.

Analizując określony dylemat moralny, uczestnicy zwracali uwagę na różne możliwe sposoby rozwiązania sytuacji, na skutki każdej z podjętych opcji, a także na osoby zaangażowane w daną sprawę, motywy kierujące ich wyborem, kryteria, jakimi się posługują oraz emocje, jakie im towarzyszyły po podjęciu decyzji. Dzięki wielokrotnemu stosowaniu tego schematu uczestnicy uczyli się traktować go jako naturalny sposób rozumowania i podejmowania decyzji w codziennym życiu.

Ostatnia sesja w ramach modułu poświęcona była podsumowaniu efektów pracy, omówieniu postępów oraz nabytych umiejętności.

Prowadzący rozpoczął spotkanie od krótkiego powitania uczestników i przypomnienia celu całego cyklu warsztatów. Następnie omówiono plan zajęć podsumowujących oraz ich znaczenie jako momentu refleksji i oceny postępów. W kolejności przypomniane zostały najważniejsze elementy TZA. Uczestnicy w małych podgrupach przygotowali i wymienili na forum techniki i strategie, które poznali podczas

warsztatów: umiejętności prospołeczne, kontrola złości, wnioskowanie moralne. Prowadzący uzupełniał odpowiedzi, podkreślając najważniejsze treści. Następnie odbyła się praca w grupach – co zapamiętałem, co wykorzystuję.

Przeprowadzono krótką scenkę sytuacyjną, w której uczestnicy mogli zaprezentować umiejętności nabyte w trakcie treningu (np. konstruktywne rozwiązanie konfliktu, odroczenie reakcji impulsywnej). Prowadzący udzielał informacji zwrotnej, wzmacniając pozytywne zachowania.

Prowadzący zebrał wspólne refleksje, podkreślając postępy i zaangażowanie uczestników. Zwrócił uwagę na praktyczne znaczenie wypracowanych strategii w codziennych sytuacjach konfliktowych.

Na koniec treningu przeprowadzono rundę zamykającą, w której każdy mógł jednym zdaniem podsumować swój udział w warsztatach. Spotkanie zakończyło się podziękowaniem dla uczestników.

Zgodnie z koncepcją twórców metody, kluczowe znaczenie ma jednak proces tzw. transferu, czyli utrzymania zdobytych kompetencji w czasie. Aby zapobiec powrotowi do wcześniejszych, niepożądanych zachowań, należy wprowadzać rolę tzw. trenerów transferu – w przypadku młodzieży z OHP rolę tę mogą pełnić wychowawcy. Ich zadaniem jest wzmacnianie zachowań prospołecznych poprzez motywowanie, wspieranie, przypominanie oraz nagradzanie. Te oraz inne techniki sprzyjają utrwalaniu jeszcze niestabilnych kompetencji uczestników i odgrywają kluczową rolę w procesie treningu zastępowania agresji (Goldstein i in., 1998).

Rozdział 4

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

4.1 Przedmiot i cele badań

Przedmiotem pracy są podmiotowe uwarunkowania agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy w kontekście Treningu Zastępowania Agresji. Celem treningu jest stymulowanie procesów emocjonalnych i motywacyjnych o charakterze decyzyjnym zaangażowanych w powstawanie agresji a następnie jej przejawianie, co w efekcie ma prowadzić do zmniejszenia agresywności.

Głównym celem podjętych badań było sprawdzenie jaki jest związek między neurotyzmem i samooceną a agresywnością badanej młodzieży OHP poddawanej Treningowi Zastępowania Agresji, z uwzględnieniem inteligencji emocjonalnej jako mediatora i (non)konformizmu jako moderatora. Celem badawczym pracy było też określenie poziomu neurotyczności i (non)konformizmu jako cech osobowości badanej młodzieży OHP przed treningiem oraz sprawdzenie czy agresywność, samoocena i inteligencja emocjonalna młodzieży zmieniają się po Treningu Zastępowania Agresji.

Tak postawiony cel badań implikuje następujące cele szczegółowe:

1. Zdiagnozowanie poziomu agresywności młodzieży oraz wybranych podmiotowych uwarunkowań agresywności badanej młodzieży OHP takich jak: inteligencja emocjonalna, samoocena, neurotyzm, (non)konformizm.
2. Zweryfikowanie czy inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku neurotyzmu i agresywności badanej młodzieży.
3. Zweryfikowanie czy (non)konformizm jest moderatorem związku między samooceną, a agresywnością młodzieży OHP.
4. Zweryfikowanie czy agresywność oraz inteligencja emocjonalna i samoocena młodzieży OHP zmieniają się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji.

Celem poznawczym pracy jest dostarczenie istotnych informacji o nasileniu wybranych zmiennych podmiotowych i agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy, która wywodzi się z agresywnego środowiska rodzinnego. Przegląd literatury przedmiotu wskazuje, że taki stan środowiska rodzinnego warunkuje u adolescentów w znacznym stopniu ich większą agresywność w trakcie rozwoju i znajduje swój wyraz właśnie w sferze emocjonalnej, która poddana jest permanentnej frustracji potrzeb

emocjonalnych oraz przyjmuje agresywną strategię adaptacyjną (Borecka-Biernat, 2013; Czub, 2008; Dominak-Kochanek, 2011; Grzegorzewska, 2015; Liberska i Farnicka, 2015; Prandzioch, Swatek, 2004; Pokosz i in., 2022; Sitarczyk, 1990; Synowiec, 2018; Więcek-Durańska, 2018; Wolińska, 2003).

Celem praktycznym pracy jest uzyskanie empirycznych danych i informacji, użytecznych w budowaniu teoretycznie uzasadnionych programów wychowawczych grupowych czy też indywidualnych, stosowaniu metod konstruktywnie rozwijających i wzmacniających potencjał emocjonalny oraz społeczny młodzieży wywodzącej się ze środowisk agresywnych. Kontekst wychowawczy i profilaktyczny treningu zastępowania agresji oraz podmiotowego uwarunkowania agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy nie był jak dotąd eksplorowany w literaturze podmiotu. Należy podkreślić, że jest to tematyka niszowa. Rozważania nad uwarunkowaniami agresji są podstawą do szukania skutecznych programów, narzędzi, środków mogących znaleźć wyraz w procesie edukacyjno-wychowawczym. „Nie ma jedyne i uniwersalne sposoby interwencji dotyczącej zachowań agresywnych stąd też należy korzystać z metod, które okazały się skuteczne w praktyce i zgodne są z istotą funkcjonowania placówek” (Siemieniecki, Wiśniewska-Nogaj, Kwiatkowska, 2020, s. 138). W placówkach Ochotniczych Hufców Pracy tych metod, jako specyficznych, nie wypracowano, a tym bardziej nie sprawdzono ich efektywności. Nowością jest zatrudnienie w internatach Ochotniczych Hufców Pracy psychologa, który współpracuje z pedagogiem i z wychowawcami, co tym samym zapewniło holistyczne podejście do młodzieży w zakresie pracy wychowawczo-opiekuńczej (Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy, 2020). Powyższe działania umożliwiły podjęcie tematyki agresji młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy w pracy doktorskiej w świetle ujęcia interakcyjnego (łączycego podejście pedagogiczne i psychologiczne oraz społeczne), ale z intencją wyraźnych odniesień do praktyki pracy edukacyjno – wychowawczej w Ochotniczych Hufcach Pracy. Praca doktorska jest więc próbą odpowiedzi na potrzeby wychowawców i pedagogów, którzy zawodowo zmierzyć się mogą, czy muszą z agresją młodzieży w Ochotniczych Hufcach Pracy.

Podsumowując, rezultatem tej pracy są ustalenia, które wypełniają lukę teoretyczną i empiryczną oraz stać się mogą inspirujące i użyteczne w pracy edukacyjno-wychowawczej z młodzieżą Ochotniczych Hufców Pracy.

4.2 Zmienne i ich operacjonalizacja

W pracy przyjęto, że agresywność jest zmienną zależną. Zgodnie z definicją Bussa (Krahé, 2006), to „właściwość jednostki, decydująca o skłonności do zachowań agresywnych i ich częstego manifestowania” (Czerwińska-Jakimiuk, 2016, s.53). Agresywność jest stopniowana. Buss i Perry (1992) wyodrębniają następujące korelaty agresywności: (1) *Agresja fizyczna* – behawioralny komponent agresji, obejmujący działania inicjowane z zamiarem zadania fizycznego bólu drugiej osobie; (2) *Agresja słowna* – określa skłonności do werbalnego upokarzania innych ludzi; (3) *Gniew* – poziom afektywnego aspektu agresji, definiowanego w kategoriach fizjologicznego pobudzenia związanego z gotowością do wyrządzenia komuś krzywdy; (4) *Wrogość* – określa poziom kognitywnego wymiaru reakcji agresywnych, który wyraża się w przyjmowanych postawach, to poczucie niesprawiedliwości, zniechęcenia, zawiści, podejrzliwości i zawziętości. Na behawioralny komponent ludzkiego zachowania wskazuje agresja fizyczna i słowna. Z kolei gniew łączy się z fizjologicznym pobudzeniem odzwierciedlając emocjonalny składnik zachowania. Wrogość (uczucia żalu, niechęci, niesprawiedliwości) reprezentuje kognitywny komponent zachowania (Aranowska, Rytel, Szymańska, 2015; Siekierka, 2010). Agresywność diagnozowano dwukrotnie przed treningiem i po Treningu Zastępowania Agresji. Do wyodrębnienia poziomów zmiennej agresywności, zastosowano w tej pracy *Kwestionariusz Agresji Bussa – Perry’ego wersja Amity* (Aranowska, Rytel, Szymańska, 2015).

Zmiennymi niezależnymi uczyniono te, które zostały zdefiniowane poniżej. Samoocena jest definiowana zgodnie z koncepcją Epsteina (1980), jako ogólne samowartościowanie odwołujące się do najbardziej zgeneralizowanych odczuć względem siebie (Ogólna Samoocena). Do komponentów samooceny należą (Fecenec, 2016, s.23):

- „*Kompetencje* – samoocena dotycząca posiadanych zdolności, szybkości uczenia się, własnej efektywności w wykonywaniu zadań.
- *Bycie Kochanym* – samoocena w zakresie bliskich, intymnych kontaktów z innymi ludźmi, bycia akceptowanym przez innych.
- *Popularność* – samoocena dotycząca popularności i bycia lubianym przez innych.
- *Zdolności Przywódcze* – samoocena dotycząca umiejętności kierowania ludźmi oraz wpływania na ich zachowania, także ocena własnej asertywności.
- *Samokontrola* – ocena własnej wytrwałości, zdyscyplinowania, umiejętności panowania nad ciałem i emocjami.

- *Samoakceptacja Moralna* – samoocena w zakresie zgodności między wyznawanymi wartościami a własnym postępowaniem.
- *Atrakcyjność Fizyczna* – samoocena własnego wyglądu, także atrakcyjności seksualnej.
- *Witalność* – samoocena formy fizycznej i zdrowia.

Poza komponentami samooceny ale elementami istnymi w samoocenie znalazły się

- *Integracja Tożsamości* – poczucie spójności własnej osoby, które wpływa na efektywność organizacji i integracji nowych doświadczeń w ramach samowiedzy.
- *Obronne Wzmacnianie Samooceny* – rozumiane jako potrzeba aprobaty społecznej”.

Samoocena charakteryzuje się elastycznością, stąd zasadna jest jej diagnoza dwukrotnie przed treningiem i po Treningu Zastępowania Agresji. Do diagnozy samooceny zastosowano w tej pracy *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI* autorstwa O'Brien i Epstein (adaptacja Fecenec, 2016).

Neurotyzm jest definiowany zgodnie z koncepcją Eysencka PEN (Jaworowska, 2012), jako niestabilność emocjonalna i niezdolność do kontrolowania reakcji na występujące stresory, co związane jest z aktywnością autonomicznego układu nerwowego (Frideman, Schustack, 2016). Osoby te charakteryzuje lękliwość, niepokój a także częste poczucie winy (Szulc, Olszak, 2012). Neurotyzm jest cechą osobowości czyli charakteryzuje się względną stabilnością i trwałością oraz nie ulega szybkiej zmianie (De Bolle i in., 2015; Donnellan, Lucas, 2008; Roberts, Wood, Caspi, 2008; Roberts, Mroczek, 2008), stąd zasadne jest zastosowanie jej pojedynczego pomiaru. Do pomiaru zmiennej *neurotyzm* zastosowano w tej pracy *Kwestionariusz Osobowości Eysencka EPQ-R(S)* w polskiej adaptacji Jaworowskiej (2012).

Inteligencja emocjonalna zgodnie z koncepcją Mayera i Saloveya (1999) jest zestawem wzajemnie powiązanych kompetencji do adaptacyjnego postrzegania, rozumienia, regulowania i wykorzystywania emocji zarówno swoich, jak i innych osób oraz obejmuje zdolność do kontrolowania swoich emocji. Zatem inteligencja emocjonalna jest zdolnością wykorzystywania emocji i radzenia sobie z własnymi stanami emocjonalnymi. Uznawana jest również za osobiste kompetencje jednostki (Jaworowska, Matczak, 2005). Inteligencja emocjonalna jest nabywaną kompetencją, stąd zasadna jest jej diagnoza dwukrotnie przed treningiem i po Treningu Zastępowania Agresji. Cztery komponenty inteligencji emocjonalnej to: *Rozumienie i uświadamianie sobie własnych emocji*; *Empatia*, czyli rozumienie i rozpoznawanie emocji innych ludzi; *Akceptowanie*, wyrażanie

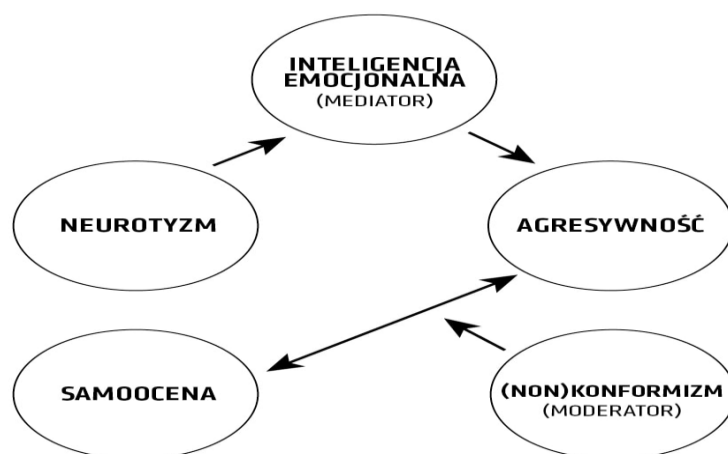
i wykorzystywanie własnych emocji w działaniu; Kontrola, także poznawcza, nad własnymi emocjami. Inteligencja emocjonalna jest również postulowaną zmienną pośredniczącą między neurotyzmem a agresywnością, co znajduje uzasadnienie w badaniach (Duc Tin Le i in., 2023; Estevez-Casellas i in., 2021; Gómez-Leal i in., 2024).

Do diagnozy inteligencji emocjonalnej zastosowano w tej pracy *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej* PKIE (Jaworowska, Matczak, 2005).

(Non)konformizm rozumiany jest zgodnie z koncepcją Popka (2001) jako zespół właściwości osobowościowych, które inicjują, organizują i ukierunkowują potencjalne możliwości i zasoby poznawcze człowieka na ich ekspresję i/lub realizację. Oznacza samodzielność w myśleniu i działaniu, dokonywanie oceny oraz podejmowanie działania głównie na bazie własnego stanowiska, kierując się autonomicznym systemem wartości, a także w razie konieczności gotowość do obrony swojego punktu widzenia (Bernacka, 2017). (Non)konformizm jest wymiarem osobowości czyli charakteryzuje się względną stabilnością i trwałością (Oleś, 2003; Pervin, 2002), stąd zasadna jest jego diagnoza jednokrotna. (Non)konformizm jest postulowany jako zmienna moderująca, czyli decydująca o istnieniu i sile zależności między zmienną niezależną jaką jest samoocena a zależną czyli agresywnością młodzieży.

Do wyodrębnienia osób na wymiarze (non)konformizm, zastosowano w tej pracy *Kwestionariusz Twórczego Zachowania* KANH III (Bernacka, Popek, Gierczyk, 2016).

Poniżej (Wykres1) inspirując się Ogólnym Modelem Agresji (GAM), zobrazowano graficznie wybrane składniki podmiotowego zaplecza agresywności młodzieży OHP.



Wykres 1. Model podmiotowych uwarunkowań agresywności młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

4.3 Problemy i hipotezy

Główny problem badawczy w niniejszej pracy przyjmuje postać pytania: Jaki jest związek między neurotyzmem i samooceną a agresywnością badanej młodzieży OHP poddawanej Treningowi Zastępowania Agresji, z uwzględnieniem inteligencji emocjonalnej jako mediatora i (non)konformizmu jako moderatora?

Aby rozwiązać powyższy problem badawczy, należy dążyć do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania (problemy szczegółowe):

1. Jakim poziomem agresywności, inteligencji emocjonalnej, neurotyzmu, samooceny i (non)konformizmu charakteryzuje się badana młodzież OHP przed Treningiem Zastępowania Agresji?
2. Jakim poziomem agresywności, inteligencji emocjonalnej i samooceny charakteryzuje się badana młodzież OHP po Treningu Zastępowania Agresji?
3. Czy inteligencja emocjonalna pośredniczy w relacji pomiędzy neurotyzmem a agresywnością badanej młodzieży OHP przed i po Treningu Zastępowania Agresji?
4. Czy (non)konformizm jest moderatorem związku samooceny i agresywności badanej młodzieży OHP przed i po Treningu Zastępowania Agresji?
5. Czy agresywność badanej młodzieży OHP różni się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem?
6. Czy inteligencja emocjonalna badanej młodzieży agresywnej OHP różni się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem?
7. Czy samoocena badanej młodzieży agresywnej OHP różni się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem?

Zgodnie z przyjętymi w badaniach pedagogicznych zasadami (por. Babbie, 2003; Łobocki, 1999; Palka, 2006) nie postawiono hipotezy do pytań badawczych dotyczących diagnozy analizowanych zmiennych.

Ogólną hipotezę odnoszącą się do głównego problemu badawczego, sformułowano następująco: inteligencja emocjonalna pośredniczy w relacji między neurotyzmem i agresywnością młodzieży, a (non)konformizm jest moderatorem związku samooceny i agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy, przed i po Treningu Zastępowania Agresji. Natomiast agresywność, inteligencja emocjonalna i samoocena zmieniają się po Treningu Zastępowania Agresji u młodzieży OHP.

Do powyższych problemów szczegółowych zaproponowano następujące hipotezy badawcze szczegółowe:

Hipoteza 1: Inteligencja emocjonalna pośredniczy w relacji między neurotyzmem i agresywnością badanej młodzieży OHP przed i po Treningu Zastępowania Agresji.

Neurotyczność, jako predyspozycja do silnego reagowania emocjonalnego, sprzyja impulsywnym reakcjom agresywnym. Związek neurotyczności z agresją jest potwierdzony badawczo (Dong i in., 2022; Zhaojun, Yanling, 2013). Wysoka neurotyczność zwiększa impulsywność, gniew i agresję werbalną i fizyczną (Dam i in., 2021; Nowakowski, 2021; Sosnowska, 2011; Walęcka-Matyja, 2009). Inne badania wskazują, że inteligencja emocjonalna może być mediatorem zachowań agresywnych (Estevez-Casellas i in., 2021; Gómez-Leal i in., 2024). Osoby o wysokim neurotyzmie, które równocześnie cechuje wysoka inteligencja emocjonalna, wykazują mniejsze skłonności do impulsywnych zachowań agresywnych, ponieważ potrafią lepiej regulować emocje i stosować strategie adaptacyjne w sytuacjach stresowych (Dam, Hjordt i in., 2021; Popova i in., 2017; Quan i in., 2024). Wysoka inteligencja emocjonalna redukuje wpływ neurotyzmu na zachowania agresywne, zwłaszcza w kontekście presji rówieśniczej i konfliktów interpersonalnych (Duc Tin Le i in., 2023).

Hipoteza 2: (Non)konformizm jest moderatorem związku samooceny i agresywności badanej młodzieży OHP przed i po Treningu Zastępowania Agresji.

(Non)konformizm w relacji do agresywności w większości badań dostępnych w literaturze przedmiotu jest przedstawiany w płaszczyźnie badawczej zachowania się człowieka w sytuacji nacisku grupowego (Farrell i in., 2017; Nurudin, 2021; Toomey, Card, Casper, Russell, 2014). Związek (non)konformizmu z agresją ma uzasadnienie w badaniach nad młodzieżą z grup ryzyka. Espelage i Swearer (2003) wykazali, że młodzi ludzie odrzucający normy grupowe częściej sięgają po agresję jako formę budowania własnego statusu i tożsamości. Z kolei Valkenburg i Peter (2011) zauważyli, że konformizm wobec grupy rówieśniczej może działać ochronnie i ogranicza zachowania agresywne, choć równocześnie zwiększa podatność na negatywne wpływy grupowe. Jones, Miller i Lynam (2011) dokonali metaanalizy badań łączących cechy Wielkiej Piątki (FFM) z zachowaniami antyspołecznymi i agresją. Metaanaliza wykazała, że neurotyczność w połączeniu z cechami antyspołecznymi tworzy znaczące ryzyko dla agresywnego zachowania. Młodzież o obniżonej samoocenie może kompensować swoje deficyty poprzez agresję wobec innych (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, Caspi, 2005), czyli samoocena może sprzyjać

zachowaniom agresywnym. Z drugiej strony agresja może wzrastać u osób o zawyżonej samoocenie szczególnie w sytuacji jej zagrożenia (Baumeister, Smart, Boden, 1996).

Postawiona hipoteza może pozwolić na wyjaśnienie czy (non)konformizm zmienia siłę i kierunek zależności między samooceną a agresywnością młodzieży i lepiej zrozumieć rozbieżności w dotychczasowych ustaleniach empirycznych.

Hipoteza 3: Agresywność w grupie badanej młodzieży OHP obniża się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem.

Dla uzasadnienia powyższej hipotezy mogą posłużyć wyniki badań dotyczące zastosowania Treningu Zastępowania Agresji w pracy wprowadzonej z młodzieżą z OHP, bo takich nie odnaleziono, ale młodzieżą z ostatnich 30 lat. Trening Zastępowania Agresji spowodował spadek agresji fizycznej i wrogości, wzrost kontroli złości i umiejętności społecznych (Drapała, Więcek-Durańska, Wójcik, 2015; Ensafdar, Krahé, Njad, Arshadi, 2019; Feindler, Weisner, 2005; Feindler i in., 2016; Goldstein, Glick, Gibbs, 1998; Gundersen, Svartdal, 2010; Hornsveld i in., 2015; Kaya, Buzlu, 2016; Nugent, Bruley, Allen, 1998; 1999; Nugent, Ely, 2010; Siemieniecki, Wiśniewska – Nogaj, Kwiatkowska, 2020; Wołk, 2024).

Hipoteza 4: Inteligencja emocjonalna badanej młodzieży OHP różni się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem.

Związek inteligencji emocjonalnej z agresywnością u młodzieży, choć nie bezpośrednio młodzieży z OHP, jest uprawomocniony badaniami, z których wynika, że inteligencja emocjonalna pełni istotną funkcję ochronną wobec zachowań agresywnych. Gómez-Leal i in. (2024) wskazali, że ukryte teorie emocji oraz inteligencja emocjonalna mają wpływ na agresję. Natomiast Estevez-Casellas i in. (2021) podkreślili znaczenie edukacji emocjonalnej w profilaktyce przemocy w relacjach interpersonalnych. Antikaningsih i Sarajar (2025) udowodnili, że regulacja emocji jest kluczowym czynnikiem zmniejszającym agresję, co jest zgodne z założeniami Treningu Zastępowania Agresji. Badania prowadzone przez Lewicką-Zelent i Huczuk (2016), wskazują, że rozwój empatii oraz kompetencji emocjonalnych koreluje z niższym poziomem agresji. Z kolei Yusoff i in. (2023) wykazali, że w niektórych kontekstach środowiskowych wyższa inteligencja emocjonalna może być dodatnio związana z agresją, co podkreśla rolę czynników moderujących, takich jak środowisko rodzinne i szkolne szczególnie w przypadku młodzieży z OHP.

Hipoteza 5: Samoocena badanej młodzieży OHP różni się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem.

Związek samooceny z agresywnością został wskazany w wielu badaniach. Niższa samoocena wiąże się z wyższym poziomem agresji (Descartes, Ramesar, Mills, 2018; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, Caspi, 2005; Halmos, 2012; Kojam, 2019; Kamal, Kumar, 2015). Ten ujemny związek utrzymywał się w analizach przekrojowych i longitudinalnych oraz po kontroli wielu zmiennych socjodemograficznych (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, Caspi, 2005). Wyższa samoocena koreluje z niższym poziomem agresji wśród nastolatków (Hu, Cai, Wang, Gan, He, 2023; Kruczek, Grzankowska, 2017; Morsunbul, 2015). Niska samokontrola jest najsilniejszym predyktorem agresji (Morsunbul, 2015). Jawna agresja jest ściślej związana z samooceną niż agresja relacyjna (Halmos, 2012; Kruczek, Grzankowska, 2017).

W celu weryfikacji hipotez zaprezentowanych powyżej przeprowadzono badania empiryczne a zastosowane narzędzia badawcze zaprezentowano w kolejnym punkcie pracy.

4.4 Narzędzia badawcze

W badaniu wykorzystano pięć narzędzi badawczych oraz metryczkę obejmującą pytania dotyczące wieku i płci. Wszystkie kwestionariusze są wystandaryzowane a opis właściwości psychometrycznych znajduje się w opracowaniach podręcznikowych lub artykułach naukowych. Poniżej zaprezentowano najważniejsze informacje dotyczące zastosowanych narzędzi badawczych.

4.4.1 Kwestionariusz Agresji Bussa – Perry’ego wersja Amity

Do wyodrębnienia poziomów zmiennej agresywności, zastosowany został *Kwestionariusz Agresji Bussa-Perry’ego wersja Amity*, który jest wersją zmodyfikowaną BPQA – Buss – Perry *Aggression Questionnaire* z 1992 roku – opartą na koncepcji agresji i agresywności Bussa i Durkee (Aranowska, Rytel, Szymańska, 2015). *Kwestionariusz* złożony jest z dwudziestu dziewięciu pozycji o charakterze samoopisowym. Zadaniem osoby badanej, wypełniającej kwestionariusz, jest nadanie rang odpowiedziom na poszczególne pytania, w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza (*zupełnie do mnie nie pasuje*), 2 (*trochę do mnie nie pasuje*), 3 (*trudno powiedzieć*), 4 (*trochę do mnie pasuje*), 5

(całkowicie do mnie pasuje). Na podstawie analizy czynnikowej autorzy wyróżnili cztery skale: *Agresja fizyczna* (PA) – dziewięć twierdzeń, *Agresja słowna* (VA) – pięć twierdzeń, *Gniew* (A) – siedem twierdzeń, *Wrogość* (H) – osiem twierdzeń. Rzetelność narzędzia została obliczona dla poszczególnych skal: α Cronbacha = 0,83 dla skali agresja fizyczna, α = 0,65 dla skali agresja słowna; α = 0,71 dla skali gniew; α = 0,76 dla skali wrogość; α = 0,90 dla wyniku ogólnego w grupie wiekowej 10–76 lat dla wersji polskiej. Rzetelność wynosiła *alfa* Cronbacha = 0,76 dla agresji fizycznej; *alfa* Cronbacha = 0,62 dla agresji słownej; *alfa* Cronbacha = 0,60 dla gniewu; *alfa* Cronbacha = 0,76 dla wrogości oraz *alfa* Cronbacha = 0,87 dla wyniku ogólnego. Normy stenowe opracowane zostały dla osób w wieku 10–76 lat, oddzielnie dla kobiet i dla mężczyzn w każdej skali (Aranowska i in., 2015).

4.4.2 Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI

Do diagnozy samooceny zastosowano *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI* autorstwa O'Brien i Epstein w adaptacji Fecenec (2016). Składa się z jedenastu skal, z których dziewięć bezpośrednio dotyczy poczucia własnej wartości, jego ogólnego poziomu oraz ośmiu komponentów odnoszących się do szczegółowych składników samooceny człowieka, takich jak: *Kompetencje*, *Bycie kochanym*, *Popularność*, *Zdolności przywódcze*, *Samokontrola*, *Samoakceptacja moralna*, *Atrakcyjność fizyczna i Witalność*. Ponadto zawiera skalę do oceny spójności obrazu siebie wskazującej na efektywność procesu samopoznania, a także skalę pozwalającą ocenić poziom potrzeby aprobaty społecznej. Kwestionariusz składa się ze stu szesnastu pozycji testowych, do których badany ustosunkowuje się na pięciostopniowej skali typu Likerta. Zeszyt testowy składa się z dwóch części, w pierwszej możliwe do wyboru odpowiedzi to: 1 (*całkowicie nieprawdziwe*), 2 (*raczej nieprawdziwe*), 3 (*częściowo nieprawdziwe, częściowo prawdziwe*), 4 (*raczej prawdziwe*), 5 (*całkowicie prawdziwe*). W drugiej części zeszytu możliwe odpowiedzi to: 1 (*prawie nigdy*), 2 (*rzadko*), 3 (*czasami*), 4 (*dość często*), 5 (*bardzo często*). Występuje zadowalająca lub wysoka zgodność wewnętrzną większości skal (współczynniki *alfa* Cronbacha przyjmują wartości między 0,70 a 0,90) i duża stabilność (korelacje między dwoma pomiarami wykonanymi w odstępie 2 tygodni zawierają się w przedziale 0,73–0,96). Szeroko udokumentowana jest trafność teoretyczna mierzona przy pomocy korelacji kwestionariusza z narzędziami mierzącymi nastrój (UMACL), temperament (FCZ-KT), lęk (STAI), przystosowanie (RISB), style radzenia sobie ze stresem (CISS), potrzebę aprobaty

społecznej (KAS), inteligencję (WAIS-R) i postawy rodzicielskie (KPR-Roc). Analiza czynnikowa wykazała istnienie dwóch oczekiwanych na podstawie teorii czynników. Potwierdzona została także trafność kryterialna kwestionariusza zmierzona poprzez porównanie samooceny kobiet bezrobotnych i pochodzących z populacji ogólnej. Skala zawiera normy stenowe, opracowane osobno dla kobiet i mężczyzn w trzech grupach wiekowych: 16–19 lat, 20–64 lat i 65–79 lat (Fecenec, 2016).

4.4.3 Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE

Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE autorstwa Jaworowskiej, Matczak, Ciechanowicz, Stańczak, Zalewskiej (Jaworowska i Matczak, 2005) służy do pomiaru inteligencji emocjonalnej, jak również pozwala na ocenę kompetencji emocjonalnych. Oparty jest na koncepcji inteligencji emocjonalnej stworzonej przez Saloveya i Mayera (1999). Narzędzie składa się z dziewięćdziesięciu czterech pozycji, do której badany ustosunkowuje się na pięciostopniowej skali typu Likerta: 1 (*zdecydowanie się nie zgadzam*), 2 (*raczej nie zgadzam się*), 3 (*trudno powiedzieć*), 4 (*raczej zgadzam się*), 5 (*zdecydowanie zgadzam się*).

Kwestionariusz pozwala na obliczenie wyników w czterech skalach: AKC-*Akceptowanie*, wyrażanie i wykorzystywanie własnych emocji w działaniu; EMP-*Empatia*, czyli rozumienie i rozpoznawanie emocji innych ludzi; KON-*Kontrola*, także poznawcza, nad własnymi emocjami; ROZ-*Rozumienie i uświadamianie sobie własnych emocji* oraz wyniku ogólnego (Jaworowska, Matczak, 2005).

Trafność zbieżna PKIE potwierdzona została na drodze korelacji z *Kwestionariuszem Inteligencji Emocjonalnej INTE*. Trafność czynnikowa wskazała, że w grupie uczniów 4 czynniki wyjaśniały 24,5% wariancji, natomiast u dorosłych wyjaśniały 32,8% wariancji całkowitej. Rzetelność wyniku ogólnego kwestionariusza mierzona przy pomocy współczynnika zgodności wewnętrznej α Cronbacha = 0,90. W grupie uczniów wartości α Cronbacha mieszczą się w zakresie $\alpha = 0,80-0,89$. Normy zostały opracowane dla uczniów w wieku 14–20 lat oraz dla dorosłych wieku od 18 do 71 lat (Jaworowska, Matczak, 2005).

4.4.4 Kwestionariusz Osobowości Eysencka EPQ–R(S)

Do pomiaru zmiennej neurotyzm zastosowano *Kwestionariusz Osobowości Eysencka* EPQ–R(S) w polskiej adaptacji Jaworowskiej (2012). Kwestionariusz składa się z czterdziestu ośmiu pytań samoopisowych, na które badany udziela odpowiedzi na skali dwukategorialnej (*tak* lub *nie*). Wyniki ujmowane są w czterech skalach. Trzy główne, to: *Psychotyzm*, *Ekstrawersja*, *Neurotyzm*, odnoszą się do podstawowych wymiarów osobowości. Kwestionariusz zawiera także skalę kontrolną skalą *Kłamstwa*. Wynik danej skali obliczany jest jako suma punktów uzyskanych za odpowiedzi na pytania wchodzące w jej skład. Wartość współczynnika *alfa* Cronbacha dla poszczególnych podskal wynosi dla psychotyzmu wartości w zakresie od $\alpha = 0,66$ do $0,72$. Dla ekstrawersji wartości w zakresie od $\alpha = 0,78$ do $0,80$. Dla neurotyzmu wartości w zakresie od $\alpha = 0,86$ do $0,88$, dla skali kłamstwa wartości w zakresie od $\alpha = 0,76$ do $0,84$. Normy stenowe opracowane zostały dla osób w wieku 16–30 lat oraz w wieku 31–69 lat, z podziałem na płeć (Jaworowska, 2012).

4.4.5 Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III

Do wyodrębnienia osób na wymiarze konformizm-(non)konformizm, zastosowany został *Kwestionariusz Twórczego Zachowania* KANH III (Popek, Bernacka, Gierczyk, 2016), który jest wersją zmodyfikowaną Kwestionariusza KANH II, opartą na koncepcji postawy twórczej Popka (2001). KANH III składa się z dwudziestu sześciu pozycji, których prawdziwość w stosunku do własnej osoby badany ocenia na pięciostopniowej skali typu Likerta: A (*tak*), B (*raczej tak*), C (*nie mam zdania*), D (*raczej nie*), E (*nie*). KANH III zawiera trzy skale, a mianowicie skalę *Postawa Twórcza* tworzoną przez wynik sumaryczny dwóch wymiarów, a mianowicie *Konformizm-Nonkonformizm* (K-N) i *Zachowania Algorytmiczne-Zachowania Heurystyczne* (A-H). Rzetelność narzędzia została obliczona dla poszczególnych skal, i tak: dla skali konformizm-(non)konformizm $\alpha = 0,69$, dla skali zachowania algorytmiczne–zachowania heurystyczne $\alpha = 0,65$. Stabilność bezwzględna wynosiła $r = 0,95$ w grupie stu osób w odstępie czasowym miesiąca. Trafność teoretyczną wykazano na podstawie analizy korelacji wyników KANH III i *Inwentarza Osobowości* NEO–FFI, *Kwestionariusza Style Zachowania* się oraz *Heuristic Problem-Solving Questionnaire*. Normy stenowe zostały opracowane dla osób w wieku 15–60 lat, oddzielnie dla kobiet i mężczyzn (Bernacka i in., 2016).

4.5 Osoby badane i przebieg badań

Uczestnikami badania była młodzież z OHP w wieku 14 – 19 lat, z placówek stacjonarnych OHP w Radzynie Podlaskim i Włodawie zlokalizowanych na terenie województwa lubelskiego.

Badanie całościowe (pierwszy pomiar i drugi pomiar) miało miejsce w okresie od lutego 2022 do czerwca 2023 roku. Wykorzystano metodę doboru celowego. Kryterium doboru osób badanych stanowił fakt bycia uczestnikiem OHP oraz dobrowolna zgoda na udział w badaniu. Badania miały charakter anonimowy i zostały wykonane za pomocą metody papier-ołówek. Osoby badane otrzymały kwestionariusze i odpowiadały samodzielnie na zamieszczone w nich pytania, zaznaczając odpowiedź. Uczestnicy byli proszeni o wypełnienie najpierw metryczki, w której znajdowały się pytania dotyczące płci i wieku. Następnie badania miały charakter etapowy, który zaprezentowano poniżej:

I etap: Młodzież z OHP ze wszystkich jednostek OHP w okresie luty 2022-czerwiec 2022 (353 osoby) otrzymała do wypełnienia *Kwestionariusz Agresji Bussa – Perry’ego wersja Amity*. Na podstawie poziomu agresywności w kwestionariuszu do dalszych badań zostały wybrane 103 osoby, których agresywność była wysoka. Wynik surowy od 83 pkt bez względu na płeć został uznany zgodnie z tabelą norm stenowych za wskazujący na zaliczenie osoby do grupy z wysoką agresywnością (Aranowska i in., 2015).

II etap: Młodzież o wysokiej agresywności została poproszona o wypełnienie pozostałych kwestionariuszy: *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI*, *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE*, *Kwestionariusz Osobowości Eysencka EPQ–R(S)*, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III*. Badani wypełniali kwestionariusze indywidualnie. Wszystkie rozdane kwestionariusze były wypełnione kompletnie i żaden nie został odrzucony z powodu słabej jakości wypełnienia.

III etap: Trening Zastępowania Agresji przeprowadzony w grupach 10-15 osobowych ($N=103$) w placówkach stacjonarnych OHP zlokalizowanych na terenie województwa lubelskiego (Radzyń Podlaski, Włodawa).

W treningu wszystkich 103 osób trwającym od listopada 2022 do czerwca 2023 roku odbyło 30 godzin zajęć dla każdej grupy (grupa po maksymalnie 15 osób) rozłożonych w trzech sesjach tematycznych (trening umiejętności społecznych 10 godzin, kontrola złości 10 godzin, wnioskowanie moralne 10 godzin). Czasami brakowało jednej z osób uczestniczących w treningu z powodów losowych. Trening Zastępowania Agresji obejmował dwie grupy we Włodawie i trwał od listopada do grudnia 2022. W Radzynie

Podlaskim trening dotyczył 5 grup i trwał luty-czerwiec 2023. Zajęcia odbywały się od wtorku do czwartku czyli trzy dni w tygodniu po 2 godziny dydaktyczne (45 minut) przez tydzień 1 grupa.

IV etap: Po skończonym Treningu Zastępowania Agresji osoby w nim uczestniczące wypełniły ponownie (drugi pomiar) *Kwestionariusz Agresji Bussa – Perry’ego wersja Amity* oraz popularny *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE i Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI*. Wszystkie rozdane kwestionariusze były wypełnione kompletnie i żaden nie został odrzucony z powodu słabej jakości wypełnienia.

Zastosowanie pojedynczego pomiaru w przypadku zmiennej cechy osobowości (neurotyzm, (non)konformizm) wynika z założenia psychologii osobowości, że nasilenie cechy osobowości jest względnie stałe i nie ulega szybkiej zmianie w krótkim czasie pojedynczego treningu (De Bolle i in., 2015; Donnellan, Lucas, 2008; Roberts, Wood, Caspi, 2008; Roberts, Mroczek, 2008).

Przebadana próba po IV etapie składała się ze 103 osób (w tym 45% kobiet) ze średnią wieku $M = 16,41$ przy odchyleniu standardowym $SD = 1,21$. Zakres wyników wynosił od 14 do 19 lat. Średnia wieku w grupie kobiet wynosiła $M = 16,57$ ($SD = 1,29$) przy rozpiętości wyników 15-19 lat, natomiast w grupie mężczyzn (57% badanych) średnia wieku wynosiła $M = 16,28$ ($SD = 1,13$) przy zakresie od 14 do 18 lat. Więcej szczegółowych informacji na temat charakterystyki osób uczestniczących w badaniu przedstawiono w Tabeli 1.

Tabela 1

Częstości dla zmiennej Wiek z podziałem na płeć

Wiek	Płeć	Liczebności	% całości
14	Kobieta	0	0 %
	Mężczyzna	1	1 %
15	Kobieta	11	11 %
	Mężczyzna	17	17 %
16	Kobieta	14	14 %
	Mężczyzna	14	14 %
17	Kobieta	10	10 %
	Mężczyzna	15	15 %
18	Kobieta	6	6 %
	Mężczyzna	10	10 %

Tabela 1

Częstości dla zmiennej Wiek z podziałem na płeć

Wiek	Płeć	Liczebności	% całości
19	Kobieta	5	5 %
	Mężczyzna	0	0 %

Adnotacja. $n = 46$ w próbie kobiet; $n = 57$ w próbie mężczyzn.

Źródło: opracowanie własne.

Grupy osób badanych wyodrębnione ze względu na płeć nie różniły się od siebie istotnie statystycznie pod względem wieku $t(101) = 1,19, p = 0,237$.

ROZDZIAŁ 5

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Analizę statystyczną wyników rozpoczęto od obliczenia statystyk opisowych zmiennych podmiotowych przed Treningiem Zastępowania Agresji. Zaprezentowano na wykresach nasilenie badanych zmiennych przed Treningiem Zastępowania Agresji. Wyniki pomiaru zmiennych podmiotowych u młodzieży wysoko agresywnej po odbyciu Treningu Zastępowania Agresji zostały zaprezentowane w tabeli, ale celowo pominięto prezentację poziomów, gdyż została ona ukazana przy analizie statystycznej dotyczącej hipotezy czwartej i piątej. Zaprezentowano następnie wyniki analiz statystycznych adekwatnie do pięciu postawionych hipotez szczegółowych i podano wyniki ich weryfikacji.

5.1 Statystyki opisowe

Analizy rozpoczęto od obliczenia statystyk opisowych badanych zmiennych. Aby określić kształty uzyskanych rozkładów obliczono statystyki takie jak: zakres (min-maks), miary tendencji centralnej (średnia) i rozproszenia (odchylenie standardowe), miary asymetrii i koncentracji (skośność, kurtoza). Tabela 2 zawiera informacje na temat podstawowych statystyk opisowych oraz współczynników rzetelności dla wyników zebranych podczas pierwszego pomiaru. W celu określenia rzetelności skal obliczono współczynniki α Cronbacha oraz ω McDonalda (Zinbarg i in., 2005). Analiza została wykonana z wykorzystaniem pakietu *psych* (Revelle, 2023). Tabela 3 zawiera analogiczne informacje dla wyników zebranych w drugim pomiarze. Wartości skośności i kurtozy dla wszystkich zmiennych mieszczą się w granicach akceptowalnych dla rozkładów wystarczająco zbliżonych do rozkładu normalnego (Bulmer, 1979).

Tabela 2

Opis statystyczny poszczególnych zmiennych dla danych z pierwszego pomiaru

Zmienne	M	SD	Min.	Maks.	Skośność		Kurtoza		Wskaźniki rzetelności	
					SKE	SE	K	SE	α	ω
Agresywność										

Tabela 2

Opis statystyczny poszczególnych zmiennych dla danych z pierwszego pomiaru

Zmienne	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Maks.	Skośność		Kurtoza		Wskaźniki rzetelności	
					<i>SKE</i>	<i>SE</i>	<i>K</i>	<i>SE</i>	α	ω
Gniew	21,13	4,80	9	32	-0,12	0,24	-0,44	0,47	0,72	0,75
Agresja fizyczna	30,64	7,44	10	42	-0,61	0,24	-0,30	0,47	0,85	0,86
Wrogość	25,57	4,65	16	34	-0,43	0,24	-0,67	0,47	0,72	0,74
Agresja słowna	17,83	3,76	8	25	-0,58	0,24	0,24	0,47	0,67	0,70
Wynik ogólny	95,17	16,91	83	125	-0,25	0,24	-0,68	0,47	0,89	0,90
Inteligencja										
emocjonalna										
Akceptowanie	51,24	8,47	34	71	0,30	0,24	-0,48	0,47	0,79	0,82
Empatia	61,98	12,39	24	88	-0,66	0,24	1,33	0,47	0,89	0,90
Kontrola	35,13	7,48	19	55	0,24	0,24	0,03	0,47	0,80	0,83
Rozumienie	30,95	7,77	15	49	0,08	0,24	-0,39	0,47	0,86	0,87
Wynik ogólny										
inteligencji	315,65	41,27	249	421	0,64	0,24	-0,43	0,47	0,94	0,94
emocjonalnej										
Samoocena										
Ogólna samoocena	29,84	6,91	16	43	-0,02	0,24	-0,68	0,47	0,79	0,80
Kompetencje	32,63	5,41	22	45	0,27	0,24	-0,90	0,47	0,66	0,69
Bycie kochanym	32,50	5,99	20	45	-0,14	0,24	-0,72	0,47	0,65	0,68
Popularność	31,33	6,54	14	45	-0,38	0,24	0,22	0,47	0,76	0,78
Zdolności										
przywódcze	31,98	5,39	21	43	0,17	0,24	-0,76	0,47	0,61	0,65
Samokontrola	33,17	5,44	19	46	0,17	0,24	-0,22	0,47	0,61	0,62
Samoakceptacja										
moralna	33,81	4,55	26	46	0,41	0,24	-0,35	0,47	0,46	0,53
Atrakcyjność										
fizyczna	29,81	6,31	15	47	-0,18	0,24	-0,12	0,47	0,69	0,70
Witalność	31,18	6,55	17	45	-0,02	0,24	-0,62	0,47	0,75	0,76

Tabela 2

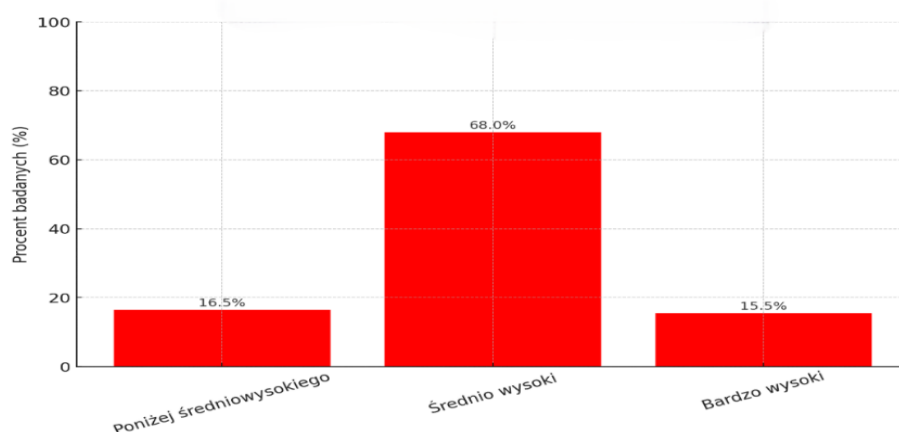
Opis statystyczny poszczególnych zmiennych dla danych z pierwszego pomiaru

Zmienne	M	SD	Min.	Maks.	Skośność		Kurtoza		Wskaźniki rzetelności	
					SKE	SE	K	SE	α	ω
Integracja tożsamości	31,81	6,03	19	45	0,14	0,24	-0,54	0,47	0,71	0,74
Obronne										
wzmacnianie	51,53	8,26	37	73	0,27	0,24	-0,52	0,47	0,67	0,71
samooceny										
Cechy osobowości										
Neurotyzm	5,72	3,08	0	12	-0,19	0,24	-0,63	0,47	0,75	0,75
(Non)konformizm	31,17	7,30	17	46	0,04	0,24	-0,80	0,47	0,69	0,71

Adnotacja. $N = 103$; M – średnia; SD – odchylenie standardowe; Min. – wartość minimalna; Maks. – wartość maksymalna; α – współczynnik α Cronbacha; ω – współczynnik ω McDonalda; SE – błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę eksploracyjny charakter problemu badawczego dotyczącego określenia poziomu u agresywnej młodzieży OHP zmiennych podmiotowych wyniki zaprezentowano na poniższych wykresach.



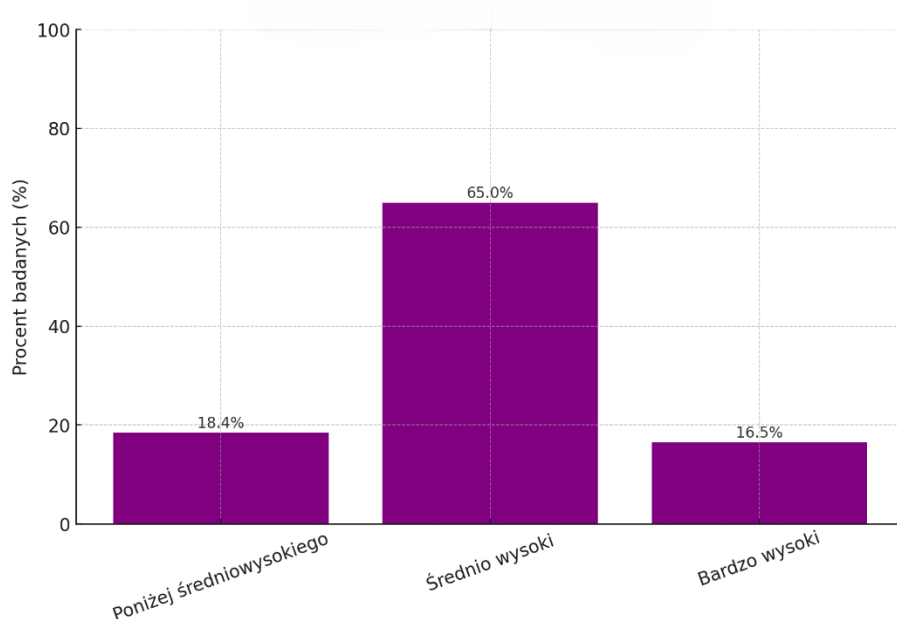
Wykres 2. Poziomy agresywności młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z danymi zawartymi na Wykresie 2., większość badanej młodzieży OHP, czyli 68% ($n=70$) posiada średni poziom agresywności. Następnie 16,5% ($n= 17$) posiada

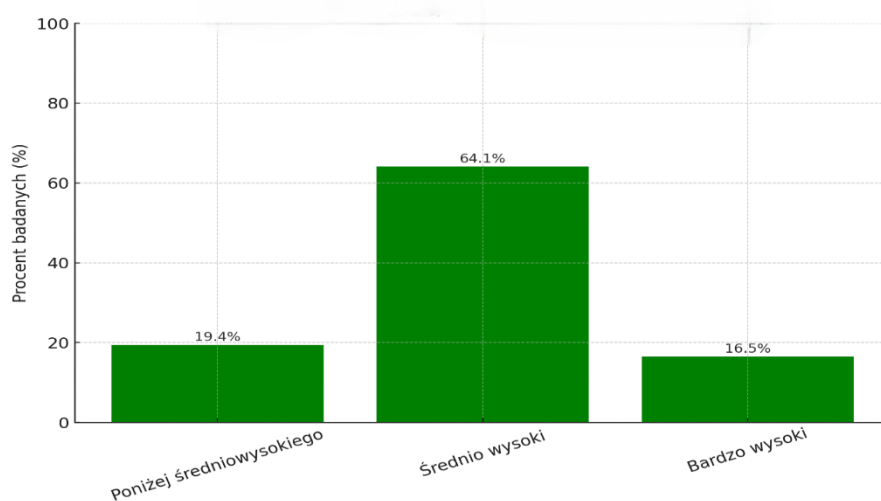
poniżej średniej poziom agresywności, a 15,5 % ($n=16$) posiada bardzo wysoki poziom agresywności.

Na poniższym wykresie (Wykres 3), zgodnie z przedstawionymi wynikami, większość badanej młodzieży OHP, czyli 65% ($n=67$) posiada średni poziom gniewu. Następnie 18,4% ($n= 19$) posiada poniżej średniej poziom gniewu, a 16,5 % ($n=17$) posiada bardzo wysoki poziom gniewu.



Wykres 3. Poziomy gniew młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

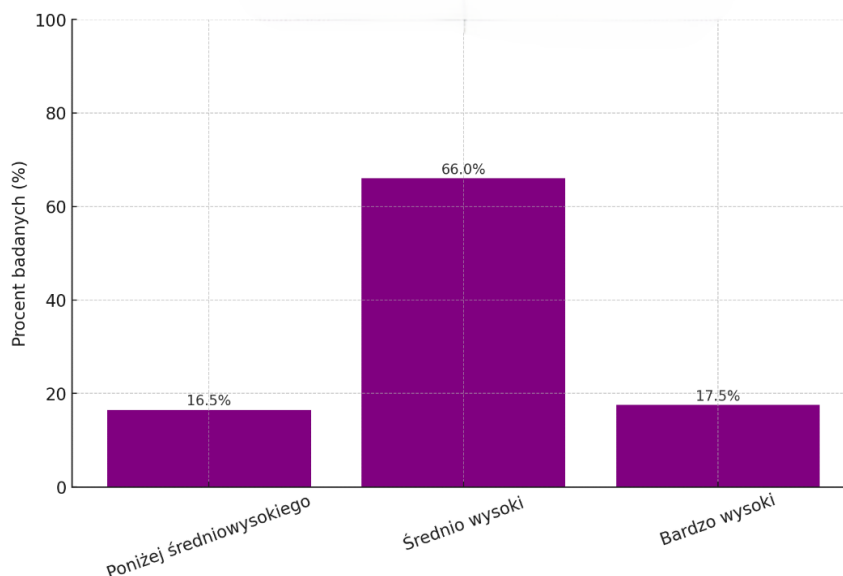


Wykres 4. Poziomy agresji fizycznej młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

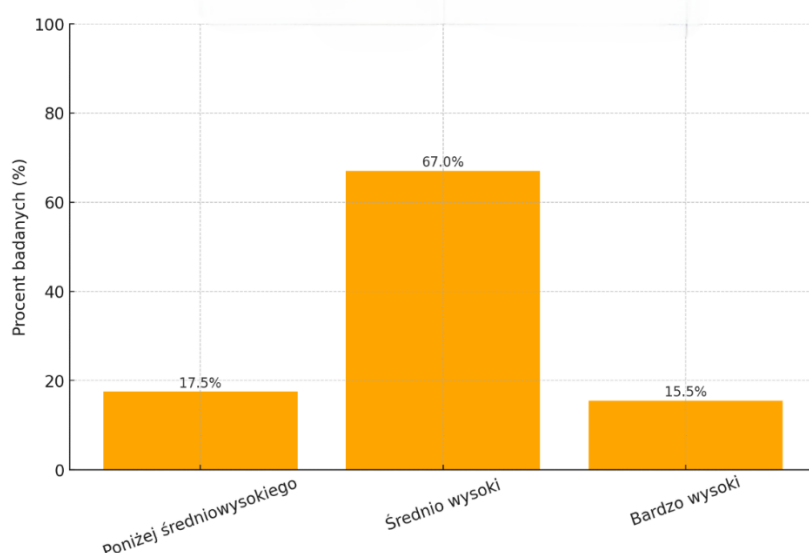
Zgodnie z danymi zawartymi na Wykresie 4 większość badanej młodzieży z OHP, czyli 64,1% ($n=66$) posiada średni poziom agresji fizycznej. Następnie 19,4% ($n=20$) posiada poniżej średniej poziom agresji fizycznej, a 16,5 % ($n=17$) posiada bardzo wysoki poziom agresji fizycznej.

Na poniższym wykresie (Wykres 5) dane wskazują, że większość badanej młodzieży z OHP, czyli 66% ($n=68$) posiada średni poziom wrogości. Kolejno 19,4% ($n=20$) posiada poniżej średniej poziom wrogości, a 17,8 % ($n=18$) posiada bardzo wysoki poziom wrogości.



Wykres 5. Poziomy wrogości młodzieży OHP.

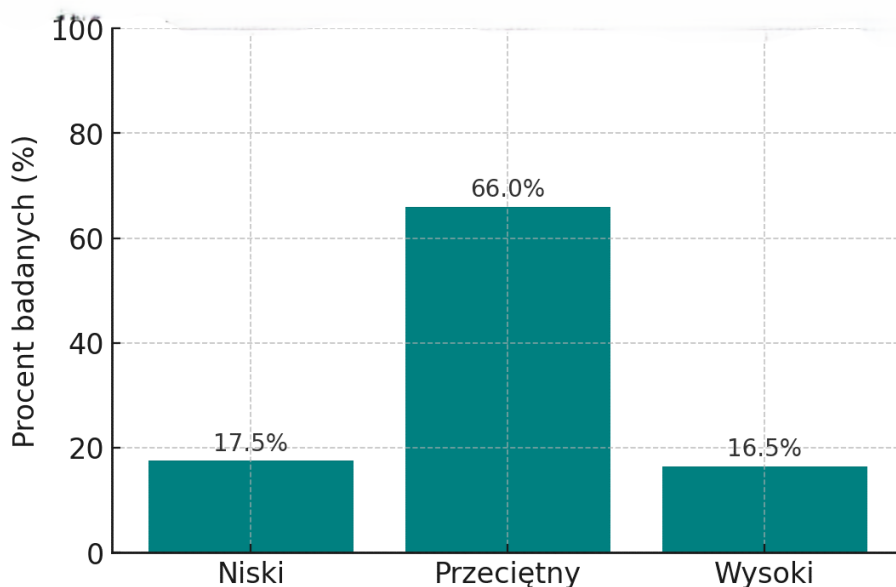
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 6. Poziomy agresji słownej młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z danymi na powyższym wykresie (Wykres 6) większość badanej młodzieży OHP, czyli 67% ($n=69$) posiada średni poziom agresji słownej. Następnie 17,5% ($n= 18$) posiada poniżej średniej poziom agresji słownej, a 15,5% ($n=16$) posiada bardzo wysoki poziom agresji słownej.

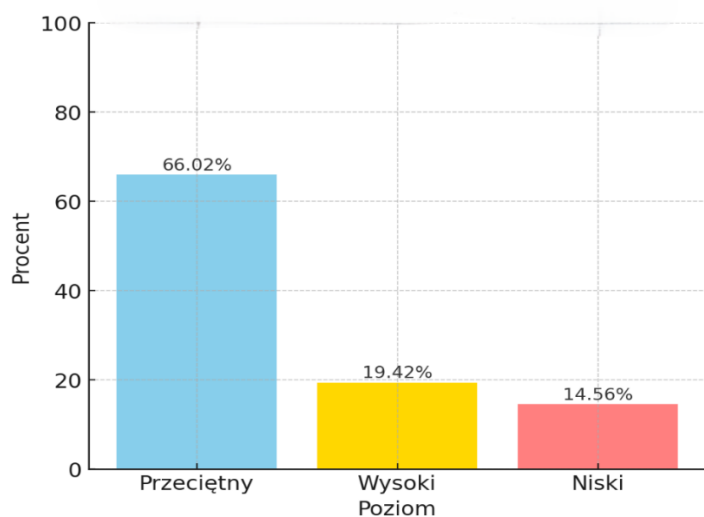


Wykres 7. Poziomy inteligencji emocjonalnej młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

Dane przedstawione na powyższym wykresie (Wykres 7) wskazują, że większość badanej młodzieży OHP, czyli 66,0% ($n=68$) posiada przeciętny poziom inteligencji emocjonalnej. Następnie 17,5% ($n=18$) posiada niski poziom inteligencji emocjonalnej, a 16,5% ($n=17$) posiada wysoki poziom inteligencji emocjonalnej.

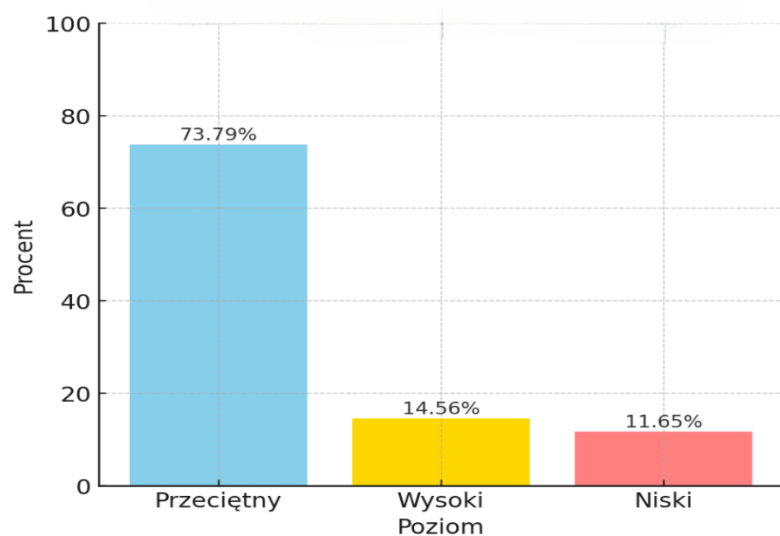
Dane przedstawione na poniższym wykresie (Wykres 8) wskazują, że większość badanej młodzieży OHP, czyli 66,02% ($n=68$) posiada przeciętny poziom akceptacji. Następnie 14,56% ($n= 15$) posiada niski poziom akceptacji, a 19,42% ($n=20$) posiada wysoki poziom akceptacji.



Wykres 8. Poziomy akceptacji młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

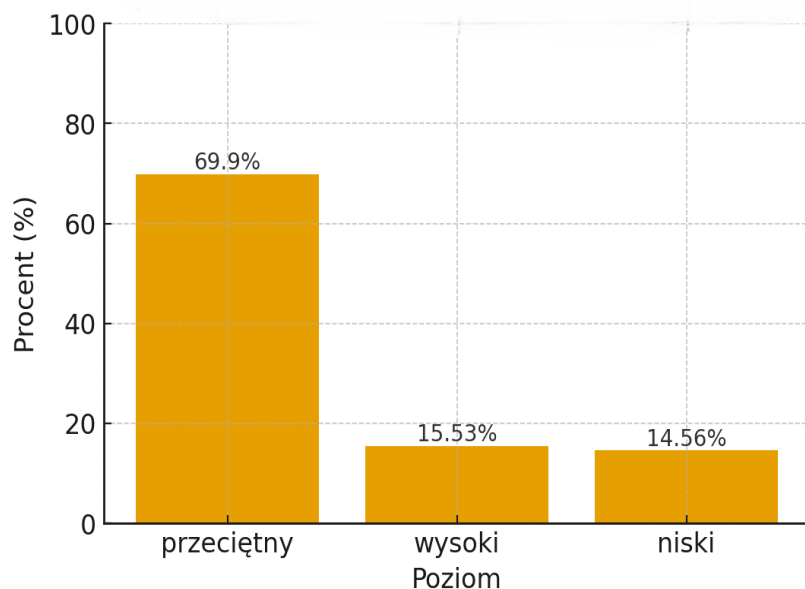
Dane na poniższym wykresie (Wykres 9) wskazują, że większość badanej młodzieży OHP, czyli 73,79% ($n=76$) posiada przeciętny poziom empatii. Następnie 11,65% ($n= 12$) posiada niski poziom empatii, a 14,56% ($n=15$) posiada wysoki poziom empatii.



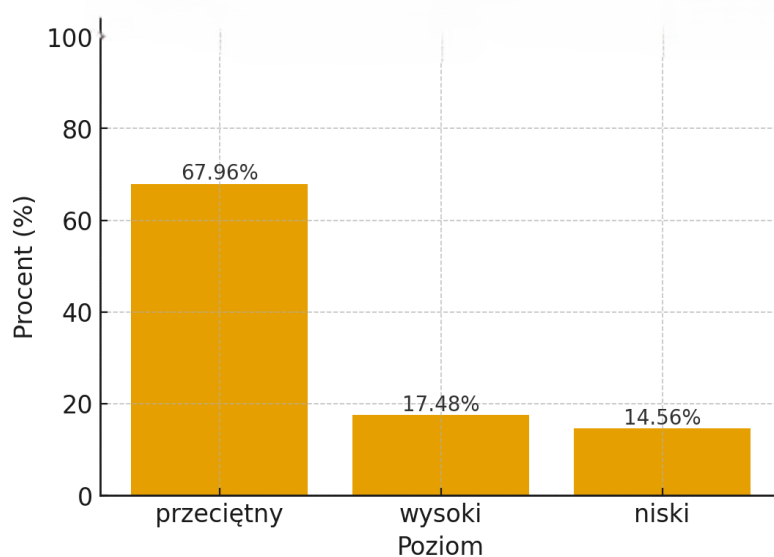
Wykres 9. Poziomy empatii młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

Na poniższym wykresie (Wykres 10) dane wskazują, że większość badanej młodzieży OHP, czyli 69,90% ($n=72$) posiada przeciętny poziom kontroli. Następnie 14,56% ($n= 15$) posiada niski poziom kontroli, a 15,53% ($n=16$) posiada wysoki poziom kontroli.

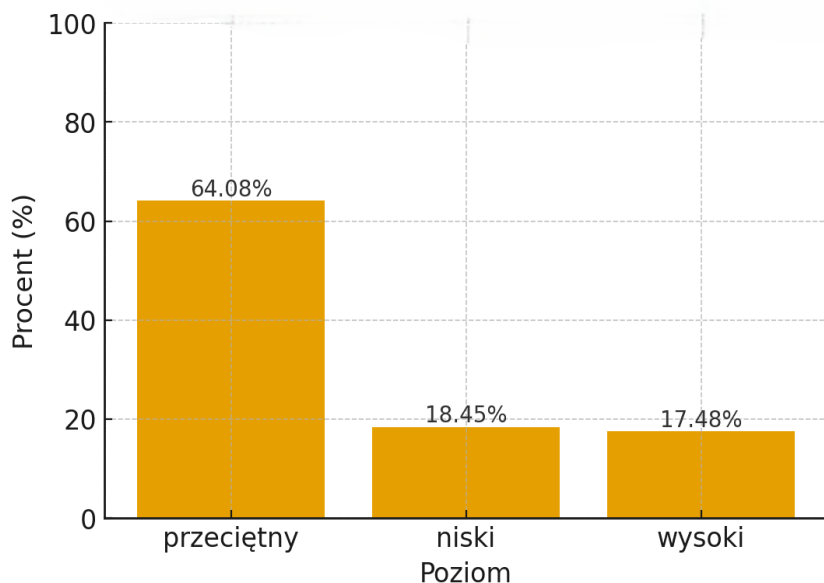


Wykres 10. Poziomy kontroli młodzieży OHP.
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 11. Poziomy rozumienie młodzieży OHP.
Źródło: opracowanie własne.

Na powyższym wykresie (Wykres 11) dane wskazują, że większość badanej młodzieży OHP, czyli 67,96% ($n=70$) posiada przeciętny poziom rozumienia emocji. Następnie 14,56% ($n=15$) posiada niski poziom rozumienia emocji, a 17,48% ($n=18$) posiada wysoki poziom rozumienia emocji.

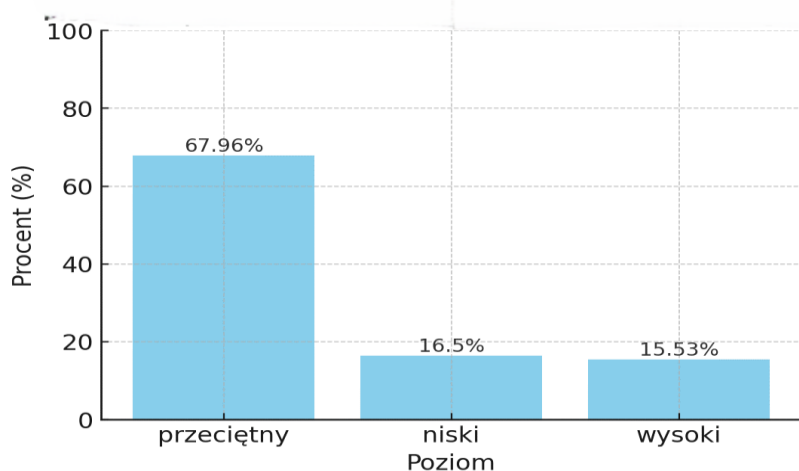


Wykres 12. Poziomy neurotyzmu młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych przedstawionych na powyższym wykresie (Wykres 12), większość badanej młodzieży OHP, czyli 64,08 % ($n=66$) posiada przeciętny poziom neurotyzmu. Następnie 18,45% ($n= 19$) posiada niski poziom neurotyzmu, a 17,48% ($n=18$) posiada wysoki poziom neurotyzmu.

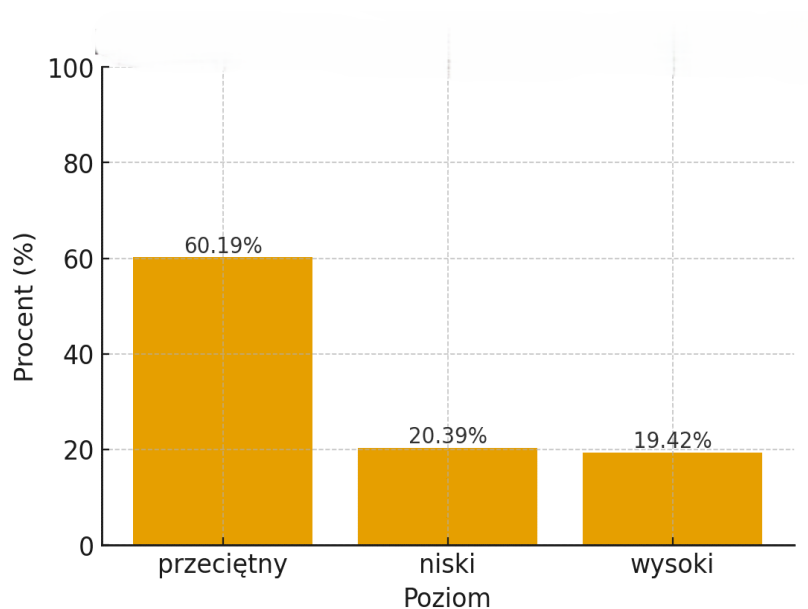
Na poniższym wykresie (Wykres 13) zaprezentowane dane wskazują, że większość badanej młodzieży OHP, czyli 67,96 % ($n=70$) posiada przeciętny poziom samooceny. Następnie 16,60% ($n= 17$) posiada niski poziom samooceny, a 15,53% ($n=16$) posiada wysoki poziom samooceny.



Wykres 13. Poziomy samooceny młodzieży OHP.

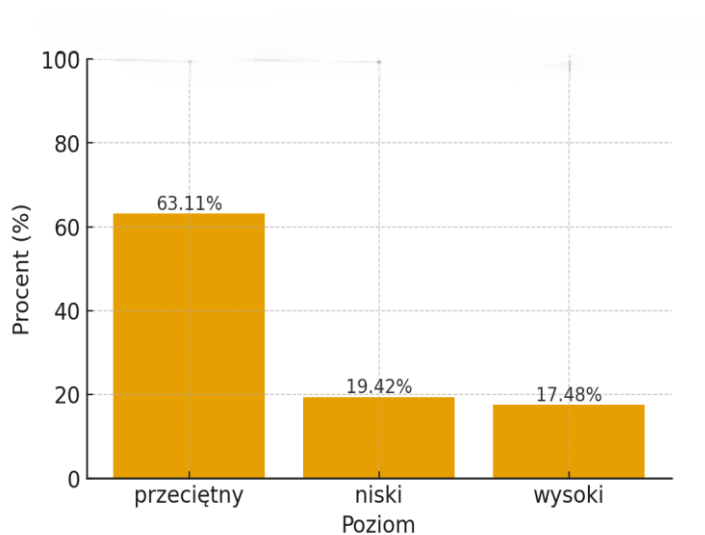
Źródło: opracowanie własne.

Na poniższym wykresie (Wykres 14) dane wskazują, że większość badanej młodzieży OHP, czyli 60,19% ($n=62$) posiada przeciętny poziom kompetencji. Następnie 20,39% ($n=21$) posiada niski poziom kompetencji, a 19,42% ($n=20$) posiada wysoki poziom kompetencji.



Wykres 14. Poziomy kompetencji młodzieży OHP.

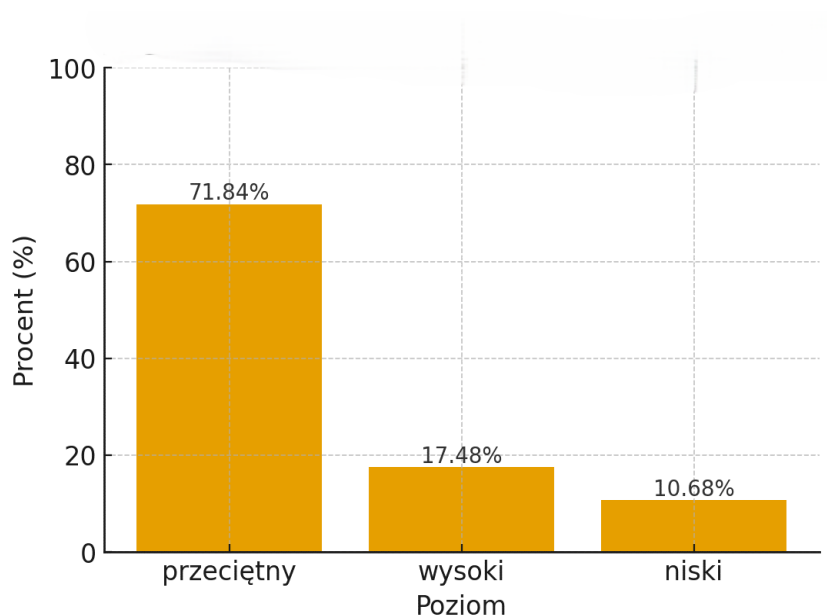
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 15. Poziomy bycie kochanym młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

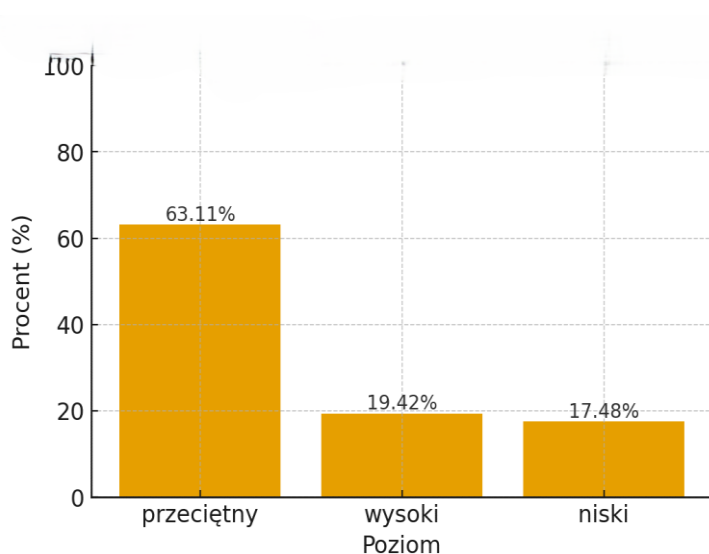
Jak wynika z danych na powyższym wykresie (Wykres 15), większość badanej młodzieży OHP, czyli 63,11% ($n=65$) posiada przeciętny poziom bycia kochanym. Następnie 19,42% ($n=20$) posiada niski poziom bycia kochanym, a 17,48% ($n=18$) posiada wysoki poziom bycia kochanym.



Wykres 16. Poziomy popularności młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

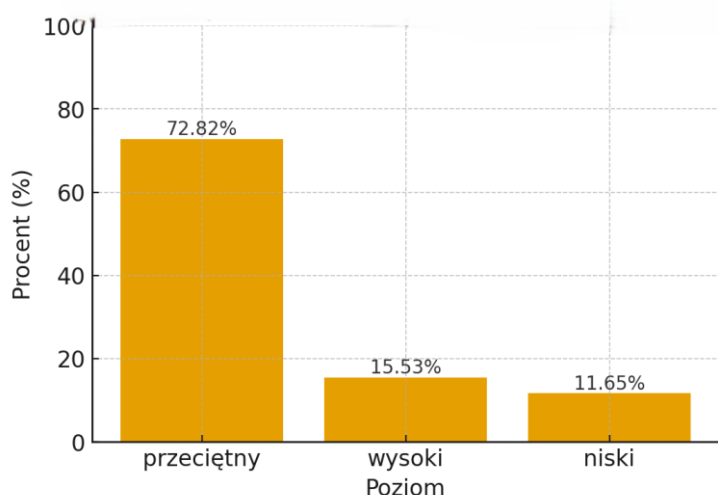
Dane zilustrowane na poniższym wykresie (Wykres 16) wskazują, że większość badanej młodzieży OHP, czyli 71,84% ($n=73$) posiada przeciętny poziom popularności. Następnie 10,68% ($n=11$) posiada niski poziom popularności, a 17,48% ($n=19$) posiada wysoki poziom popularności.



Wykres 17. Poziomy zdolności przywódczych młodzieży OHP.

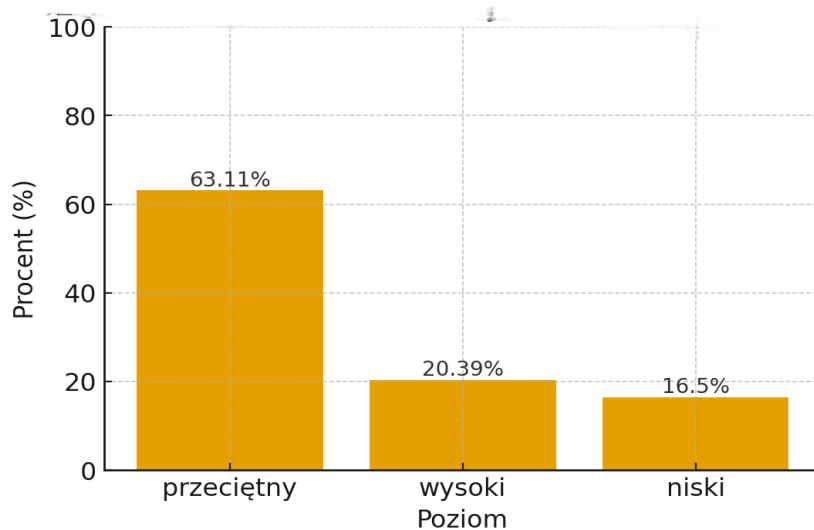
Źródło: opracowanie własne.

Z danych zaprezentowanych na powyższym wykresie (Wykres 17) wynika, że większość badanej młodzieży OHP, czyli 63,11% ($n=65$) posiada przeciętny poziom zdolności przywódczych. Następnie 19,42% ($n=20$) posiada niski poziom zdolności przywódczych, a 17,48% ($n=18$) posiada wysoki poziom zdolności przywódczych.



Wykres 18. Poziomy samokontroli młodzieży OHP.
Źródło: opracowanie własne.

Na powyższym wykresie (Wykres 18) dane ilustrują, że większość badanej młodzieży OHP czyli 72,82% ($n=73$) posiada przeciętny poziom samokontroli. Następnie 11,65% ($n=12$) posiada niski poziom samokontroli, a 15,53% ($n=18$) posiada wysoki poziom samokontroli.

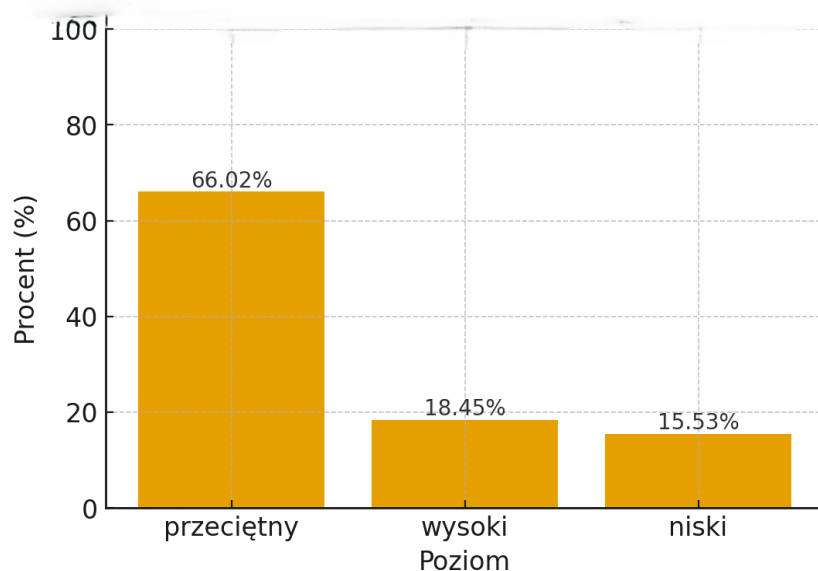


Wykres 19. Poziomy samoakceptacji moralnej młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

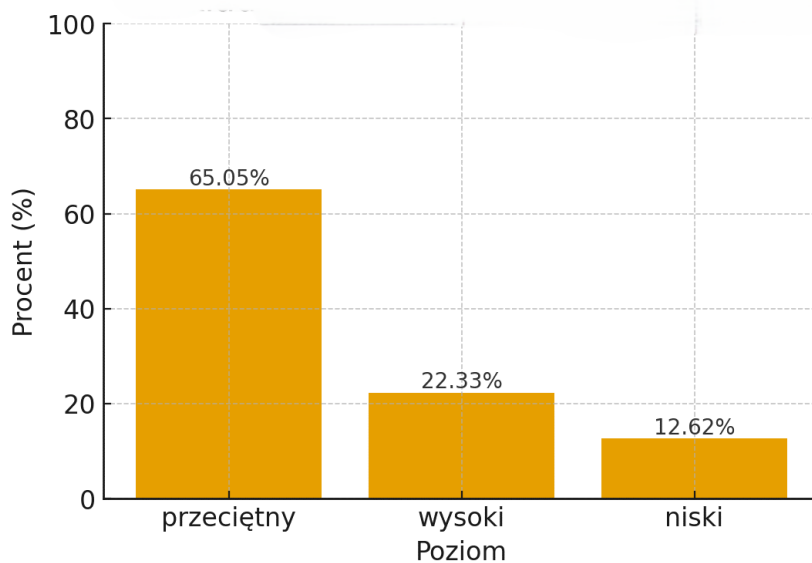
Dane zaprezentowane na powyższym wykresie (Wykres 19) wskazują, że większość badanej młodzieży OHP, czyli 63,11% ($n=65$) posiada przeciętny poziom samoakceptacji moralnej. Następnie 16,5% ($n=17$) posiada niski poziom samoakceptacji moralnej, a 20,39% ($n=21$) posiada wysoki poziom samoakceptacji moralnej.

Jak wynika z zaprezentowanych na poniższym wykresie danych (Wykres 20), większość badanej młodzieży OHP czyli 66,02% ($n=68$) posiada przeciętny poziom atrakcyjności fizycznej. Następnie 15,55% ($n=16$) posiada niski poziom atrakcyjności fizycznej, a 18,45% ($n=19$) posiada wysoki poziom atrakcyjności fizycznej.



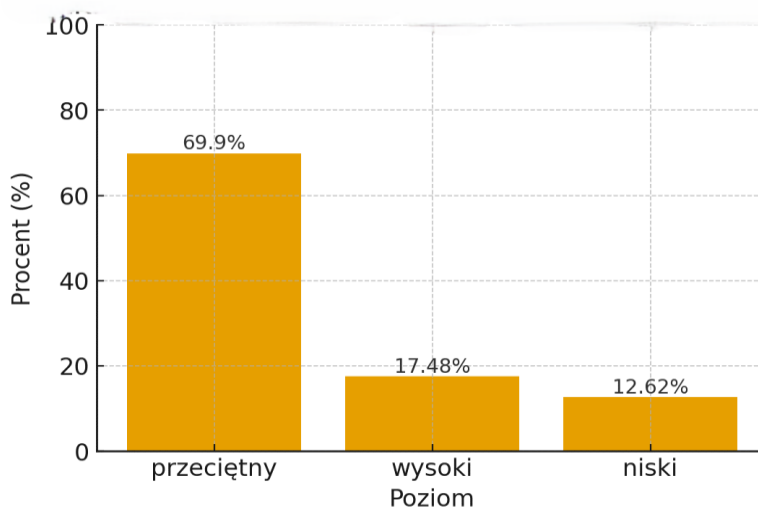
Wykres 20. Poziomy atrakcyjności fizycznej młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.



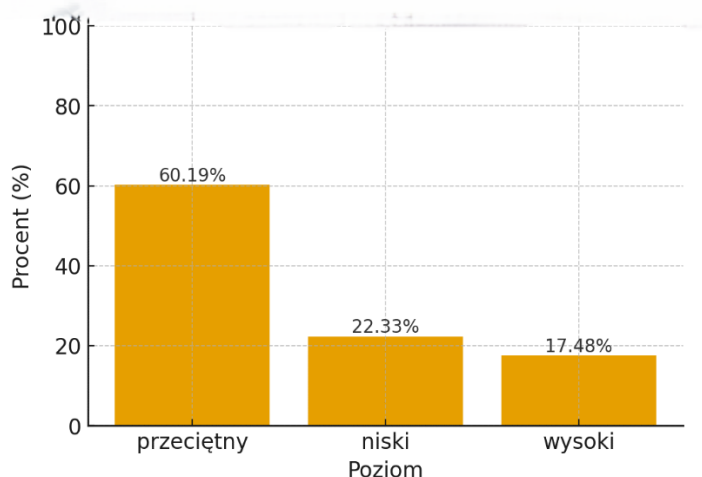
Wykres 21. Poziomy witalności młodzieży OHP.
Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zaprezentowanych na powyższym wykresie (Wykres 21), większość badanej młodzieży OHP czyli 65,05% ($n=66$) posiada przeciętny poziom witalności. Następnie 12,62% ($n=13$) posiada niski poziom witalności, a 22,33% ($n=24$) posiada wysoki poziom witalności.



Wykres 22. Poziomy integracji tożsamości młodzieży OHP.
Źródło: opracowanie własne.

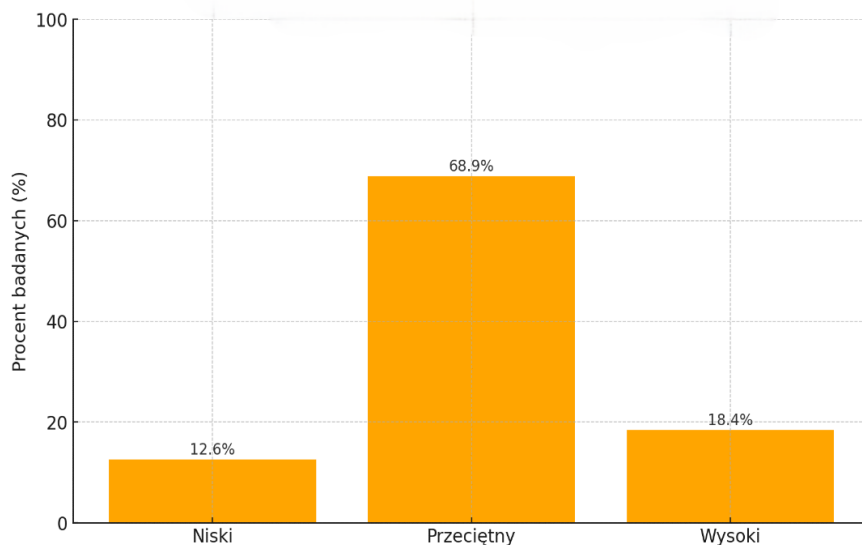
Na powyższym wykresie zaprezentowane dane (Wykres 22) wskazują, że większość badanej młodzieży OHP, czyli 69,09% ($n=72$) posiada przeciętny poziom integracji tożsamości. Następnie 12,62% ($n=13$) posiada niski poziom integracji tożsamości, a 17,48% ($n=18$) posiada wysoki poziom integracji tożsamości.



Wykres 23. Poziomy obrotne wzmacnianie samooceny młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zaprezentowanych na powyższym wykresie (Wykres 23), większość badanej młodzieży OHP, czyli 60,19% ($n=61$) posiada przeciętny poziom obronnego wzmacniania samooceny. Następnie 22,33% ($n=23$) posiada niski poziom obronnego wzmacniania, a 17,48% ($n=18$) posiada wysoki poziom obronnego wzmacniania samooceny.



Wykres 24. Poziomy (non)konformizmu młodzieży OHP.

Źródło: opracowanie własne.

Dane zilustrowane na powyższym wykresie (Wykres 24) wskazują, że większość badanej młodzieży OHP czyli 68,9% ($n=72$) posiada przeciętny poziom (non)konformizmu. Następnie 12,6% ($n=13$) posiada niski poziom (non)konformizmu, a 18,4% ($n=18$) posiada wysoki poziom (non)konformizmu.

Wyniki pomiaru zmiennych podmiotowych u młodzieży wysoko agresywnej po odbyciu Treningu Zastępowania Agresji zostały zaprezentowane poniżej. Pominęto prezentacje poziomów, gdyż została ona ukazana przy analizie statystycznej dotyczącej hipotezy trzeciej i czwartej.

Tabela 3

Opis statystyczny poszczególnych zmiennych dla danych z drugiego pomiaru

Zmienna	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Maks.	Skośność		Kurtoza		Wskaźniki rzetelności	
					<i>SKE</i>	<i>SE</i>	<i>K</i>	<i>SE</i>	α	ω
Agresywność										
Gniew	16,73	4,78	9	29	0,76	0,24	0,16	0,47	0,80	0,81
Agresja fizyczna	22,62	6,75	10	41	0,16	0,24	-0,48	0,47	0,87	0,88
Wrogość	20,82	5,77	9	34	0,31	0,24	-0,43	0,47	0,84	0,84
Agresja słowna	12,65	3,40	5	21	-0,08	0,24	-0,04	0,47	0,72	0,73
Wynik ogólny	72,82	18,42	37	119	0,60	0,24	-0,17	0,47	0,94	0,94
Inteligencja										
emocjonalna										
Akceptowanie	54,50	8,16	37	72	0,13	0,24	-0,41	0,47	0,83	0,83
Empatia	69,18	9,03	51	89	0,01	0,24	-0,45	0,47	0,87	0,87
Kontrola	35,52	7,50	16	52	-0,51	0,24	0,87	0,47	0,80	0,81
Rozumienie	33,91	7,27	14	47	-0,65	0,24	0,15	0,47	0,86	0,86
Wynik ogólny										
inteligencji	344,06	42,29	262	434	0,17	0,24	-0,77	0,47	0,95	0,96
emocjonalnej										
Samoocena										
Ogólna samoocena	33,32	5,87	23	49	0,14	0,24	-0,33	0,47	0,69	0,71
Kompetencje	34,16	5,57	22	47	0,32	0,24	-0,44	0,47	0,64	0,66
Bycie kochanym	32,43	5,37	20	49	0,45	0,24	0,88	0,47	0,56	0,60
Popularność	34,25	5,95	23	48	0,07	0,24	-0,25	0,47	0,71	0,72
Zdolności										
przywódcze	33,40	5,64	23	47	0,22	0,24	-0,59	0,47	0,67	0,70

Tabela 3

Opis statystyczny poszczególnych zmiennych dla danych z drugiego pomiaru

Zmienna	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Maks.	Skośność		Kurtoza		Wskaźniki rzetelności	
					<i>SKE</i>	<i>SE</i>	<i>K</i>	<i>SE</i>	α	ω
Samokontrola	35,45	5,65	25	49	0,20	0,24	-0,49	0,47	0,68	0,68
Samoakceptacja moralna	34,53	4,69	25	46	0,50	0,24	-0,17	0,47	0,47	0,50
Atrakcyjność fizyczna	31,88	6,96	17	48	0,17	0,24	-0,33	0,47	0,77	0,77
Witalność	34,35	6,24	15	47	-0,53	0,24	0,86	0,47	0,75	0,76
Integracja tożsamości	33,94	5,99	19	48	0,06	0,24	0,05	0,47	0,74	0,76
Obronne wzmacnianie samooceny	49,33	8,42	30	72	0,40	0,24	0,16	0,47	0,72	0,73

Adnotacja. *N* = 103; *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; Min. – wartość minimalna; Maks. – wartość maksymalna; α – współczynnik α Cronbacha; ω – współczynnik ω McDonalda; *SE* – błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne.

5.2 Inteligencja emocjonalna jako mediator związku neurotyzmu i agresywności młodzieży

W celu weryfikacji hipotezy pierwszej zgodnie z którą inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku neurotyzmu i agresywności młodzieży OHP zastosowano analizę mediacji (Zhao i in., 2010) z wykorzystaniem biblioteki *lavaan* (Rosseel, 2012). Analiza została wykonana dla danych zebranych podczas pierwszego pomiaru. Wykres 25 przedstawia testowany model wraz z wartościami standaryzowanymi współczynników regresji. W tabeli 4 zamieszczono szczegółowe informacje na temat współczynników modelu dla efektów pośredniego, bezpośredniego oraz całkowitego. Wartość współczynnika niestandaryzowanego dla efektu pośredniego wynosiła $B = -0,12$, 95% PU [-0,57; 0,32], $Z = -0,53$, $p = 0,593$. W związku z tym należy przyjąć, że przeprowadzona analiza nie wykazała istnienia postulowanej zależności dla danych zebranych w pierwszym pomiarze.

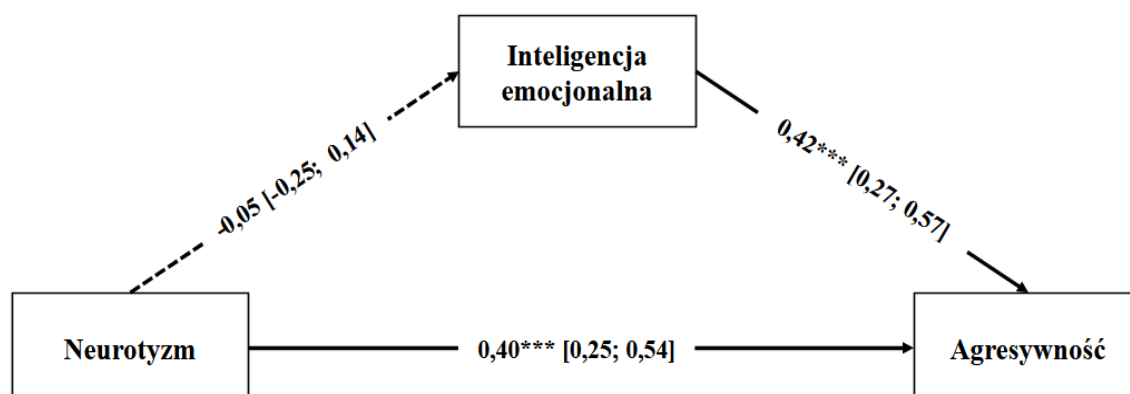
Tabela 4

Wyniki analizy regresji dla relacji pomiędzy neurotyzmem a agresywnością mediuwanej przez inteligencję emocjonalną dla wyników z pierwszego pomiaru

Efekt	Z	p	B	SE	95% przedziały ufności		β	SE	95% przedziały ufności	
					Dolny	Górny			Dolny	Górny
Pośredni	-0,53	0,593	-0,12	0,23	-0,57	0,32	-0,02	0,04	-0,10	0,06
Bezpośredni	4,83	<,001	2,17	0,45	1,29	3,05	0,40	0,07	0,25	0,54
Całkowity	4,08	<,001	2,05	0,50	1,06	3,03	0,37	0,08	0,21	0,53

Adnotacja. $N = 103$; Z – wartość testu, B – współczynnik niestandardyzowany; β – współczynnik standaryzowany; SE – błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne.

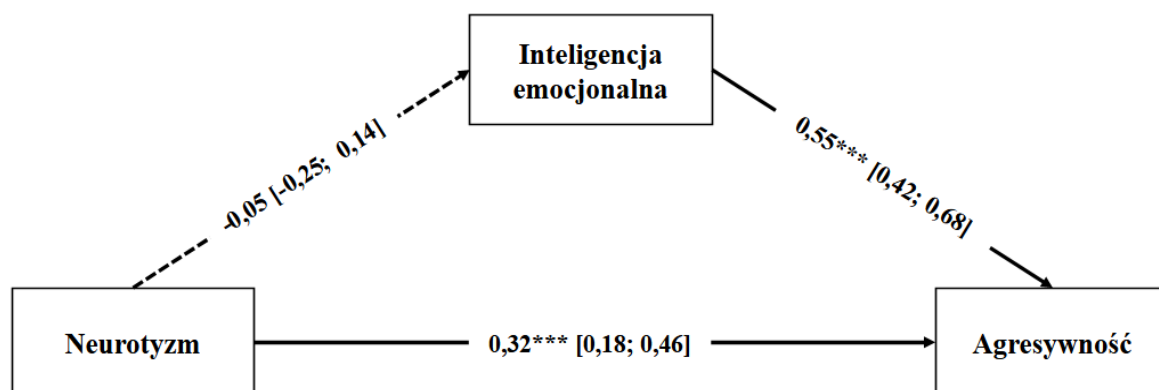


Wykres 25. Standaryzowane współczynniki regresji dla relacji pomiędzy neurotyzmem a agresywnością mediuwanej przez inteligencję emocjonalną dla wyników zebranych w pierwszym pomiarze.

Adnotacja. $N = 103$; *** $p < 0,001$; wartości w nawiasach reprezentują dolny i górny 95% przedział ufności.

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 26 przedstawia ten sam model wraz z wartościami standaryzowanymi dla współczynników regresji testowany dla danych pochodzących z drugiego pomiaru. Wyniki zmiennej neurotyzm pochodziły z pierwszego pomiaru, ponieważ dla tej zmiennej osobowościowej pomiar został dokonany jednokrotnie.



Wykres 26. Standaryzowane współczynniki regresji dla relacji pomiędzy neurotyzmem a agresywnością mediuwanej przez inteligencję emocjonalną dla wyników zebranych w drugim pomiarze.

Adnotacja. $N = 103$; *** $p < 0,001$; wartości w nawiasach reprezentują dolny i górny 95% przedział ufności. Dane dla zmiennej Neurotyzm pochodzą z pierwszego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzone analizy nie wykazały istnienia statystycznie istotnego efektu pośredniego: $B = -0,17$, 95% PU $[-0,81; 0,46]$, $Z = -0,53$, $p = 0,596$. W związku z tym należy przyjąć, że przeprowadzone analizy nie wykazały istnienia postulowanej zależności także dla danych pochodzących z drugiego pomiaru. Szczegółowe informacje na temat współczynników modelu dla poszczególnych efektów zostały zamieszczone w Tabeli 5.

Tabela 5

Wyniki analizy regresji dla relacji pomiędzy neurotyzmem a agresywnością przy mediacyjnym efekcie inteligencji emocjonalnej dla danych zebranych w drugim pomiarze

Efekt	Z	p	B	SE	95% przedziały ufności		β	SE	95% przedziały ufności	
					Dolny	Górny			Dolny	Górny
Pośredni	-0,53	0,596	-0,170	0,32	-0,81	0,46	-0,03	0,06	-0,14	0,08
Bezpośredni	4,09	<,001	1,90	0,46	0,99	2,81	0,32	0,07	0,18	0,46
Całkowity	3,06	0,002	1,73	0,57	0,62	2,83	0,29	0,09	0,12	0,46

Adnotacja. $N = 103$; Z – wartość testu, B – współczynnik niestandardyzowany; β – współczynnik standaryzowany; SE – błąd standardowy. Dane dla zmiennej Neurotyzm pochodzą z pierwszego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując hipoteza pierwsza zgodnie z którą inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku neurotyzmu i agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy nie potwierdziła się.

5.3 (Non)konformizm jako moderator związku między samooceną a agresywnością młodzieży

W celu zweryfikowania hipotezy drugiej, która zakładała, że (non)konformizm jest moderatorem związku samooceny i agresywności młodzieży OHP wykonana została analiza moderacji (Hair i in., 2021). Tabela 6 zawiera informacje dotyczące współczynników modelu zakładającego, że relacja pomiędzy ogólną samooceną (predyktor) a poziomem agresywności (zmienna zależna) jest moderowana przez (non)konformizm. Analiza została wykonana dla danych zebranych podczas pierwszego pomiaru. Nie wykryto statystycznie istotnej interakcji pomiędzy predyktorem a moderatorem: $B = 0,04$, 95% PU $[-0,04; 0,12]$, $t(99) = 1,10$, $p = 0,273$. W związku z tym należy przyjąć, że hipoteza nie potwierdziła się w tej próbie.

Tabela 6

Współczynniki regresji dla relacji pomiędzy ogólną samooceną a agresywnością przy moderującym efekcie (non)konformizmu dla danych zebranych w pierwszym pomiarze

	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	95% PU		β	<i>SE</i>	95% PU	
					Dolny	Górny			Dolny	Górny
Ogólna samoocena	-1,18	0,239	-1,44	1,22	-3,83	0,95	-0,09	0,11	-0,31	0,13
(Non)konformizm	-0,64	0,525	-0,70	1,10	-2,86	1,46	0,20	0,10	0,00	0,40
Ogólna samoocena (Non)konformizm	1,10	0,273	0,04	0,04	-0,04	0,12	0,12	0,11	-0,10	0,34

Adnotacja. *N* = 103; *t* – wartość testu, *B* – współczynnik niestandardyzowany; *SE* – błąd standardowy, PU – przedział ufności, β – współczynnik standaryzowany.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7 zawiera informacje dotyczące współczynników dla tego samego modelu, obliczonych na danych zebranych w drugim pomiarze. Wyjątkiem jest zmienna (Non)konformizm, dla której pomiar został dokonany jednokrotnie. Przeprowadzone analizy wykazały istnienie statystycznie istotnej interakcji pomiędzy predyktorem a moderatorem: $B = 0,09$, 95% PU [0,01; 0,17], $t(99) = 2,11$, $p = 0,037$. W związku z tym należy przyjąć, że dla danych pochodzących z drugiego pomiaru hipoteza potwierdziła się. Tabela 8 zawiera szczegółowe informacje na temat współczynników modelu w podziale na trzy nasilenia osobowościowego moderatora. Analizy wykazały, że efekt moderacyjny występuje dla przeciętnego oraz wysokiego nasilenia zmiennej (non)konformizm. Wartości współczynników standaryzowanych wynosiły odpowiednio $\beta = 0,33$, 95% PU [0,13; 0,53], $t(99) = 3,40$, $p < 0,001$ dla przeciętnego (non)konformizmu oraz $\beta = 0,55$, 95% PU [0,31; 0,79], $t(99) = 4,62$, $p < 0,001$ dla wysokiego (non)konformizmu. Nie wykryto natomiast występowania istotnego statystycznie efektu dla niskiego (non)konformizmu ($\beta = 0,11$, 95% PU [-0,20; 0,42], $t(99) = 0,68$, $p = 0,500$). Wizualizacja efektu interakcyjnego została zaprezentowana na rysunku 27.

Uzyskane wyniki wskazują, że w warunkach wysokiego oraz przeciętnego nasilenia moderatora jakim jest (non)konformizm siła związku pomiędzy ogólną samooceną a agresywnością zwiększa się, przy czym wyższą siłę związku obserwuje się przy wyższych wartościach (non)konformizmu.

Tabela 7

Współczynniki regresji dla relacji pomiędzy ogólną samooceną a agresywnością przy moderującym efekcie (non)konformizmu dla danych zebranych w drugim pomiarze

	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	95% PU		β	<i>SE</i>	95% PU	
					Dolny	Górny			Dolny	Górny
Ogólna samoocena	-1,26	0,210	-1,90	1,51	-4,86	1,06	0,33	0,10	0,13	0,53
(Non)konformizm	-1,81	0,073	-2,76	1,52	-5,74	0,22	0,15	0,09	-0,03	0,33
Ogólna samoocena	2,11	0,037	0,09	0,04	0,01	0,17	0,22	0,10	0,02	0,42
(Non)konformizm										

Adnotacja. *N* = 103; *t* – wartość testu, *B* – współczynnik niestandardyzowany; *SE* – błąd standardowy, PU – przedział ufności, β – współczynnik standaryzowany.

Źródło: opracowanie własne.

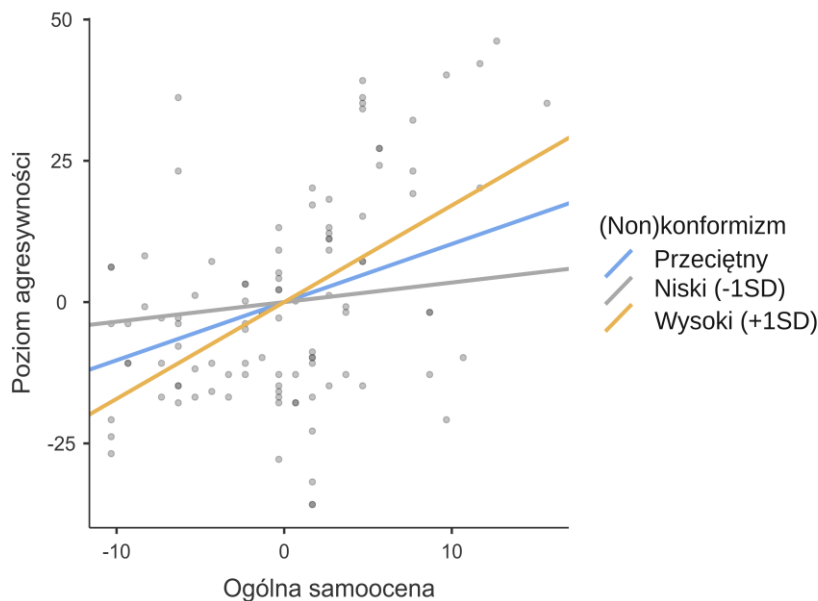
Tabela 8

Współczynniki regresji dla relacji pomiędzy ogólną samooceną a agresywnością przy różnych poziomach (non)konformizmu dla danych zebranych w drugim pomiarze

Poziom moderatora	β	<i>SE</i>	95% przedziały ufności		<i>t</i>	<i>p</i>
			Dolna granica	Górna granica		
Niski (-1 SD)	0,11	0,16	-0,20	0,42	0,68	0,500
Przeciętny	0,33	0,10	0,13	0,53	3,40	< 0,001
Wysoki (+1 SD)	0,55	0,12	0,31	0,79	4,62	< 0,001

Adnotacja. *N* = 103; β – współczynnik standaryzowany, *SE* – błąd standardowy, *t* – wartość testu.

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 27. Efekt interakcyjny pomiędzy samooceną ogólną a moderatorem (non)konformizmem dla zmiennej zależnej agresywności.

Adnotacja. $N = 103$; SD – odchylenie standardowe.

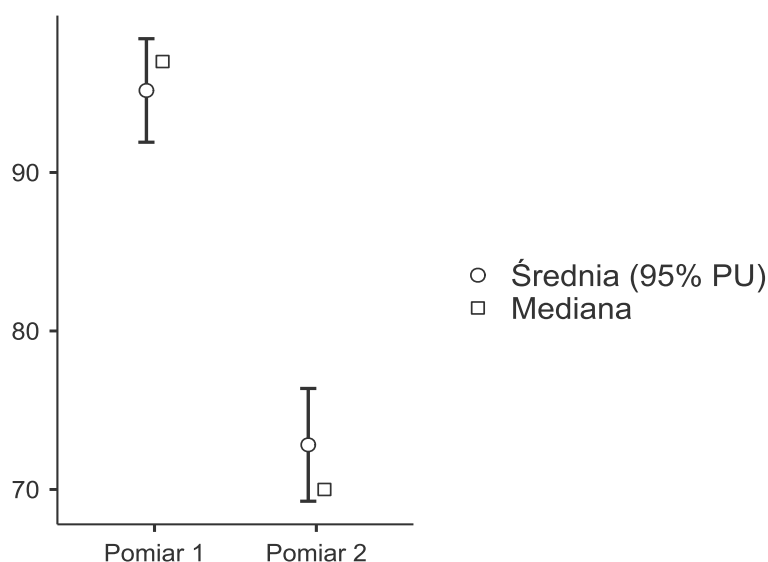
Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, hipoteza druga zakładająca, że (non)konformizm jest moderatorem związku samooceny i agresywności u młodzieży OHP nie potwierdziła się przed treningiem, ale potwierdziła się po treningu zastępowania agresji. Siła związku pomiędzy ogólną samooceną a agresywnością zwiększa się, przy czym wyższą siłę związku obserwuje się przy wyższym (non)konformizmie.

5.4 Agresywność młodzieży a Trening Zastępowania Agresji

W celu weryfikacji hipotezy trzeciej zakładającej, że agresywność młodzieży OHP obniża się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem zastosowano test t Studenta dla prób zależnych. Przeprowadzone analizy wykazały istnienie statystycznie istotnej różnicy pomiędzy pomiarami dla poziomów agresywności: $t(102) = 13,55$, $p < 0,001$. Wielkość obserwowanego efektu mierzona przy pomocy współczynnika d Cohena wynosiła $d = 1,34$, 95% PU [1,07; 1,60]. Oznacza to, że zaobserwowany efekt można określić jako wysoki. Średni wynik uzyskany przez osoby badane przed treningiem wynosił $M = 95,17$ ($SD = 16,91$), natomiast po treningu $M = 72,82$

($SD = 18,42$). Wykres 28 przedstawia wartości przedziałów ufności dla średnich uzyskane w obu pomiarach. Podsumowując, wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że agresywność istotnie statystycznie obniża się po zastosowaniu treningu, co dostarcza dowodów na potwierdzenie postawionej hipotezy.



Wykres 28. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku ogólnego agresywności w obu pomiarach.

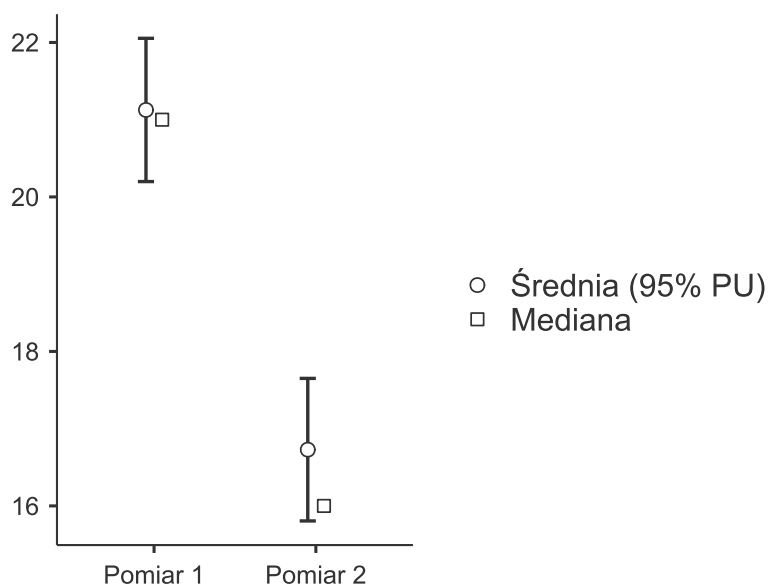
Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 95,17$, 95% PU [91,87; 98,48] dla pierwszego pomiaru; $M = 72,82$, 95% PU [69,22; 76,42] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

W celu dokonania szczegółowej eksploracji różnic pomiędzy pomiarami w zakresie składowych agresywności wykonano testy t Studenta dla prób zależnych. Ze względu na zjawisko inflacji błędu pierwszego rodzaju, wywołanego wielokrotnymi porównaniami w ramach jednej rodziny hipotez, zastosowana została korekta dla wartości p (Armstrong, 2014). W związku z tym wszystkie wartości p raportowane w składowych agresywności to wartości skorygowane metodą Benjaminiego-Hochberga (Benjamini, Hochberg, 1995).

Analiza przeprowadzona dla skali gniew wykazała występowanie statystycznie istotnej różnicy pomiędzy pomiarami: $t(102) = 9,97$, $p < 0,001$. Wielkość obserwowanego efektu mierzona przy pomocy współczynnika d Cohena wynosiła $d = 0,98$, 95% PU [0,75; 1,22]. Oznacza to, że efekt można określić jako wysoki. Średni wynik uzyskany przez osoby badane przed treningiem wynosił $M = 21,13$ ($SD = 4,80$), natomiast po treningu $M = 16,73$

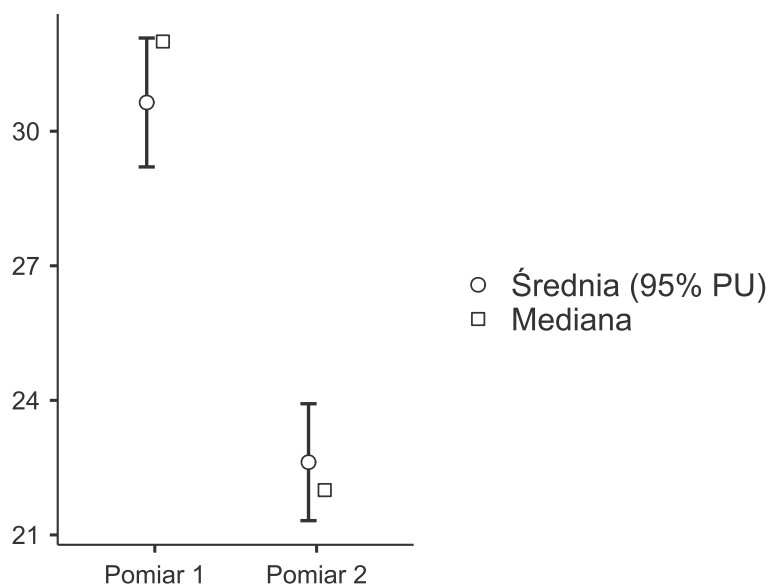
(SD 4,78). Wykres 29 przedstawia wartości przedziałów ufności dla średnich uzyskane w obu pomiarach. Podsumowując, wyniki przeprowadzonej analizy wskazują, że wynik uzyskiwany w skali gniew istotnie statystycznie obniża się po zastosowaniu treningu.



Wykres 29. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali gniew.

Źródło: opracowanie własne.

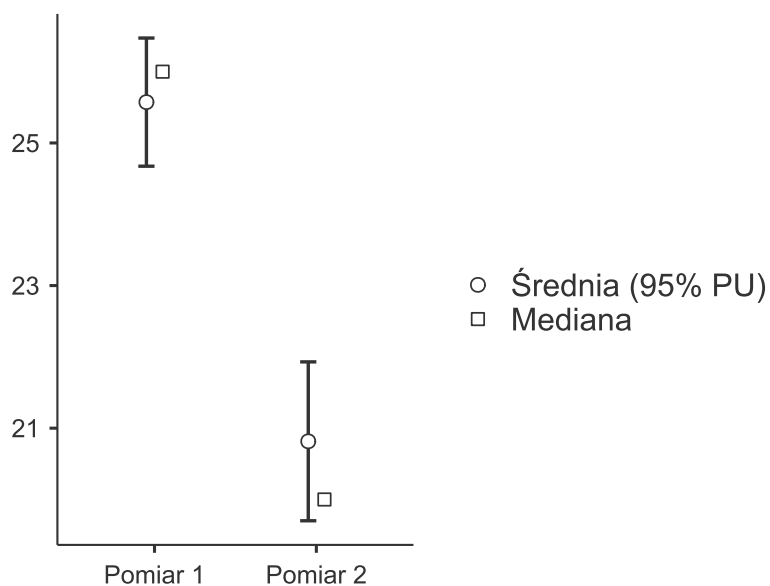
W przypadku skali agresja fizyczna także zaobserwowano istotną statystycznie różnicę pomiędzy pomiarami, $t(102) = 11,56$, $p < 0,001$, przy wysokiej wielkości efektu $d = 1,14$, 95% PU [0,89; 1,39]. Średni wynik dla skali w pierwszym pomiarze wynosił $M = 30,64$ (SD = 7,44), natomiast w drugim pomiarze $M = 22,62$ (SD = 6,75). Przedziały ufności dla średnich zostały przedstawione na rysunku 30. Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują, że wynik w skali agresja fizyczna istotnie statystycznie obniża się po zastosowaniu treningu.



Wykres 30. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali agresja fizyczna.

Źródło: opracowanie własne.

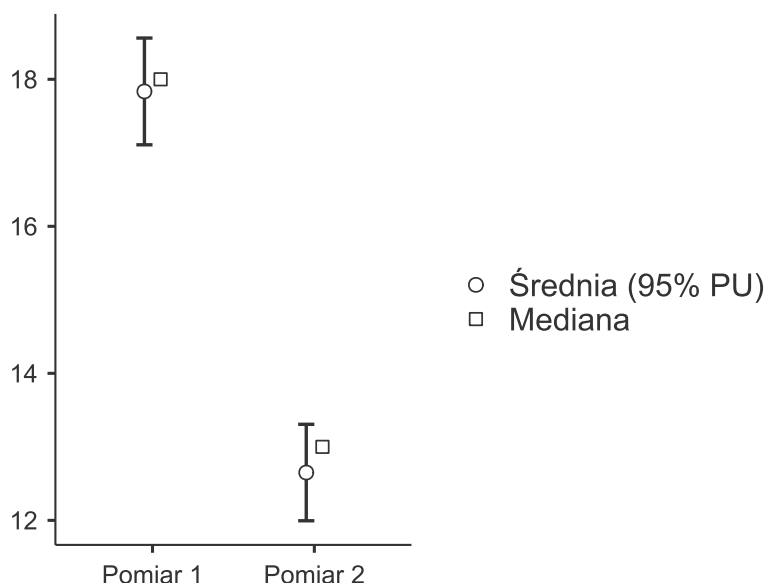
Analiza przeprowadzona dla skali wrogość wykazała występowania istotnej statystycznie różnicy, $t(102) = 9,85$, $p < 0,001$, przy wysokiej wielkości efektu $d = 0,97$, 95% PU [0,73; 1,20]. Średnie wartości dla skali wynosiły $M = 25,57$ ($SD = 4,65$) oraz $M = 20,82$ ($SD = 5,77$), odpowiednio dla pierwszego i drugiego pomiaru. Przedziały ufności dla średnich zostały przedstawione na rysunku 31. Podsumowując, zaobserwowano istotne statystycznie obniżenie wyniku uzyskiwanego po zastosowaniu treningu.



Wykres 31. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali wrogość.

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnia analiza, wykonana dla skali agresja słowna, także wykazała istnienie statystycznie istotnej różnicy między pomiarami: $t(102) = 17,66, p < 0,001$. Wielkość efektu mierzoną przy pomocy współczynnika d Cohena można określić jako wysoką: $d = 1,74$. Średnie wartości dla skali wynosiły $M = 17,83$ ($SD = 3,76$) w pierwszym pomiarze oraz $M = 12,65$ ($SD = 5,77$) w drugim. Oznacza to, że wynik uzyskiwany dla skali agresja słowna istotnie statystycznie obniżają się po zastosowaniu treningu. Wykres 32 przedstawia wartości przedziałów ufności dla średnich uzyskane w obu pomiarach.



Wykres 32. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali agresji słowna.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 17,83$, 95% PU [17,10; 18,57] dla pierwszego pomiaru; $M = 12,65$, 95% PU [11,99; 13,31] dla drugiego pomiaru.

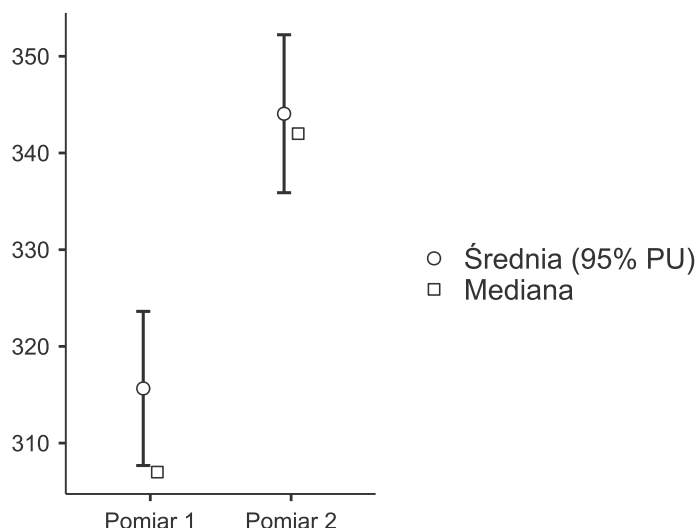
Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując hipoteza trzecia zakładająca, że agresywność młodzieży OHP obniża się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem została potwierdzona. Siła istotnego statystycznie efektu jest wysoka zarówno dla wyniku ogólnego agresywności, jak też składowych agresywności w zakresie gniew, agresja fizyczna, wrogość, agresja słowna.

5.5 Inteligencja emocjonalna młodzieży a Trening Zastępowania Agresji

W celu zweryfikowania hipotezy zakładającej, że inteligencja emocjonalna badanej młodzieży OHP różni się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem wykonano testy t Studenta dla prób zależnych. Przeprowadzone analizy wykazały istnienie statystycznie istotnej różnicy pomiędzy pomiarami dla zmiennej inteligencja emocjonalna: $t(102) = 9,33, p < 0,001$. Wielkość efektu mierzona przy pomocy współczynnika d Cohena wynosiła $d = 0,92$, 95% PU [0,69; 1,15] i może zostać zinterpretowana jako wysoka. Średnia liczba punktów w kwestionariuszu przed treningiem wynosiła $M = 315,65$ ($SD = 41,27$), natomiast po zastosowaniu treningu

$M = 344,06$ ($SD = 42,29$). Wykres 33 przedstawia przedziały ufności dla średnich w poszczególnych pomiarach. Uzyskane wyniki sugerują, że inteligencja emocjonalna u młodzieży z grupy wysoko agresywnej z OHP istotnie statystycznie podnosi się po zastosowaniu treningu zastępowania agresji.



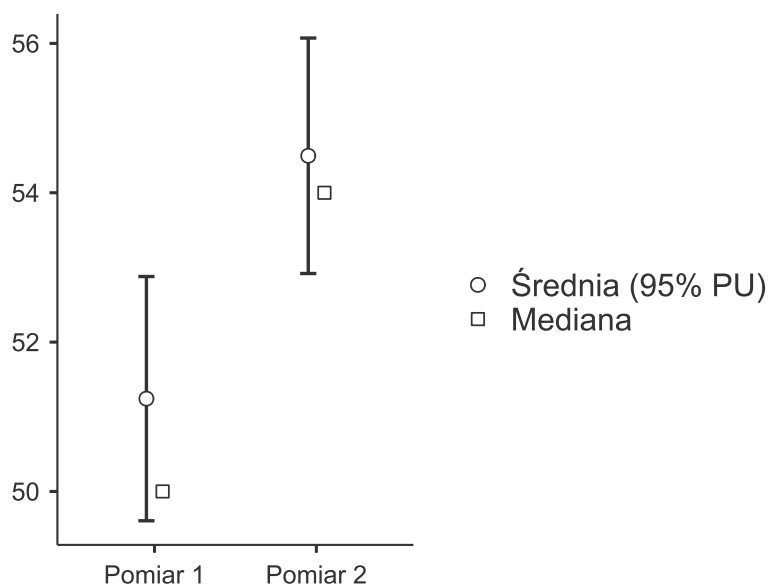
Wykres 33. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla ogólnej inteligencji emocjonalnej w obu pomiarach.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 315,65$, 95% PU [307,59; 323,72] dla pierwszego pomiaru; $M = 344,06$, 95% PU [335,79; 352,32] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

W celu eksploracji różnic pomiędzy pomiarami dla składowych inteligencji emocjonalnej wykonano testy t Studenta dla prób niezależnych, a wartości p raportowane są skorygowane metodą Benjaminiego-Hochberga (Benjamini i Hochberg, 1995).

Analiza przeprowadzona dla składowej inteligencji emocjonalnej akceptowanie wykazała występowanie statystycznie istotnej różnicy pomiędzy pomiarami: $t(102) = 4,33$, $p < 0,001$). Wielkość efektu mierzona współczynnikiem d Cohena można określić jako niską ($d = 0,43$, 95% PU [0,22; 0,63]). Średnie wartości wyników dla skali wynosiły odpowiednio $M = 51,24$ ($SD = 8,47$) dla pomiaru przed treningiem oraz $M = 54,50$ ($SD = 8,17$) dla pomiaru po treningu. Wykres 34 przedstawia wartości przedziałów ufności dla średnich uzyskanych w obu pomiarach.

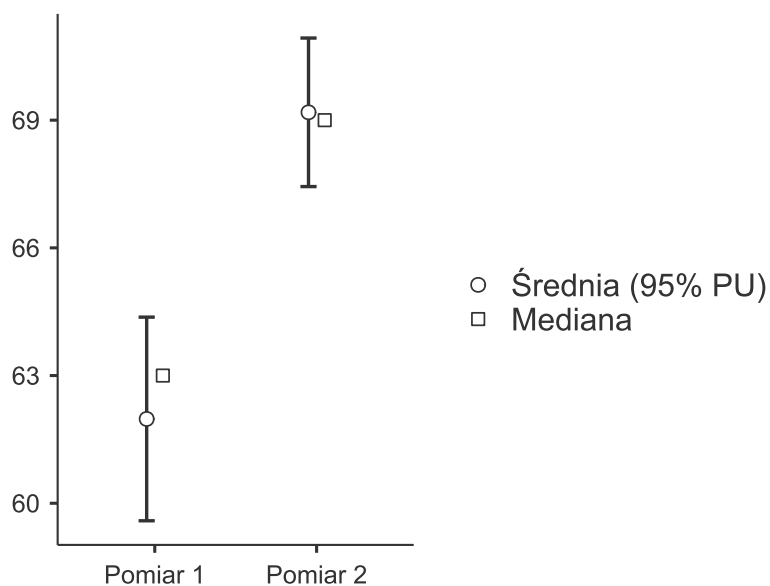


Wykres 34. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali akceptowanie.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 51,24$, 95% PU [49,59; 52,90] dla pierwszego pomiaru; $M = 54,50$, 95% PU [52,90; 56,09] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza przeprowadzona dla skali empatia także wykazała występowanie istotnej statystycznie różnicy pomiędzy pomiarami, $t(102) = 8,02$, $p < 0,001$, przy umiarkowanej wielkości efektu, $d = 0,79$, 95% PU [0,57; 1,01]. Średnie wartości dla skali wynosiły $M = 61,98$ ($SD = 12,39$) w pierwszym pomiarze oraz $M = 69,18$ ($SD = 9,04$) w drugim. Wykres 35 przedstawia wartości przedziałów ufności dla średnich.

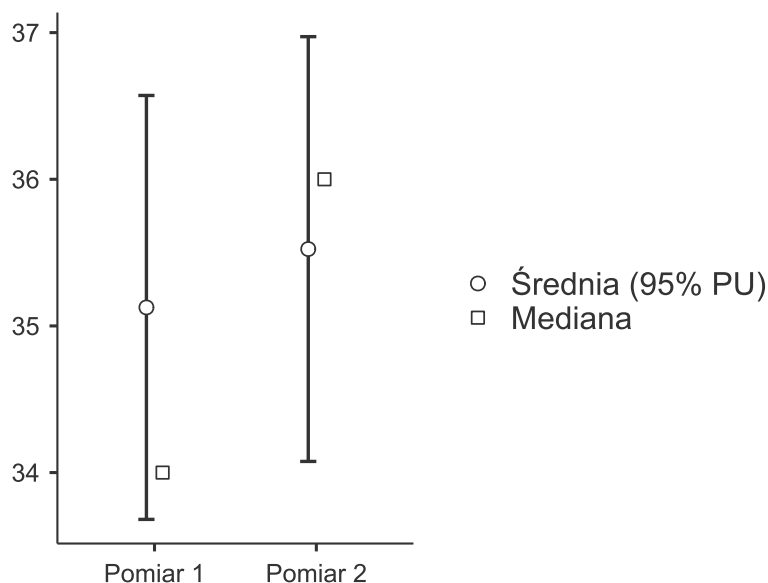


Wykres 35. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali empatia.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 61,98$, 95% PU [59,56; 64,40] dla pierwszego pomiaru; $M = 69,18$, 95% PU [67,42; 70,95] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku składowej kontrola nie zaobserwowano istotnej statystycznie różnicy pomiędzy pomiarami: $t(102) = 0,67$, $p = 0,504$, wielkość efektu $d = 0,07$, 95% PU [-0,13; 0,26]. Średni wynik dla skali w pierwszym pomiarze wynosił $M = 35,13$ ($SD = 7,49$), natomiast w drugim pomiarze $M = 35,52$ ($SD = 7,50$). Przedziały ufności dla średnich zostały przedstawione na wykresie 36.

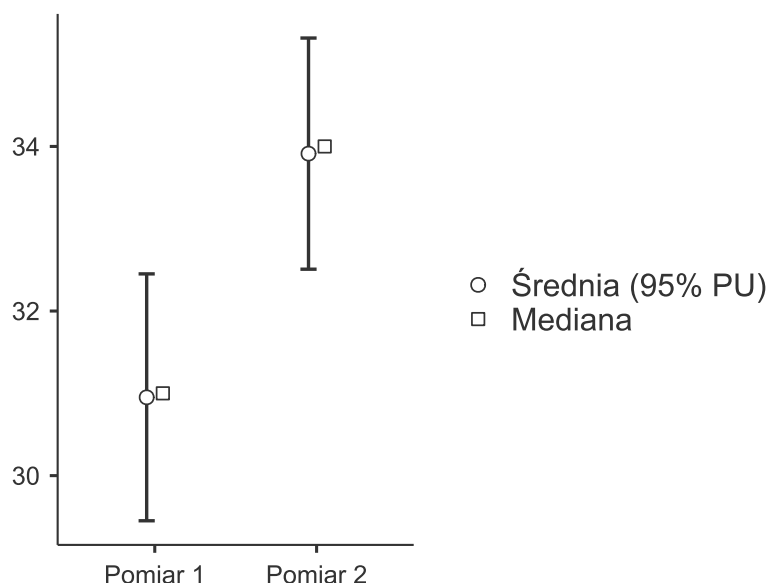


Wykres 36. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali kontrola.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 35,13$, 95% PU [33,66; 36,59] dla pierwszego pomiaru; $M = 35,52$, 95% PU [34,06; 36,99] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

Natomiast w przypadku analizy przeprowadzonej dla skali rozumienie wykryto istotną statystycznie różnicę pomiędzy pomiarami, $t(102) = 4,08$, $p < 0,001$, przy niskiej wielkości efektu $d = 0,40$, 95% PU [0,20; 0,60]. Średni wynik dla skali w pierwszym pomiarze wynosił $M = 30,95$ ($SD = 7,77$), natomiast w drugim pomiarze $M = 33,91$ ($SD = 7,27$). Wykres 37 przedstawia wartości przedziałów ufności dla zaobserwowanych średnich.



Wykres 37. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali rozumienie.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 30,95$, 95% PU [29,43; 32,47] dla pierwszego pomiaru; $M = 33,91$, 95% PU [32,49; 35,33] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, analizy przeprowadzone dla składowych inteligencji emocjonalnej akceptowanie, empatia oraz rozumienie sugerują, że średni wynik w tych skalach istotnie statystycznie zwiększa się po zastosowaniu treningu. W przypadku skali kontrola nie zaobserwowano istotnej statystycznie różnicy pomiędzy pomiarami.

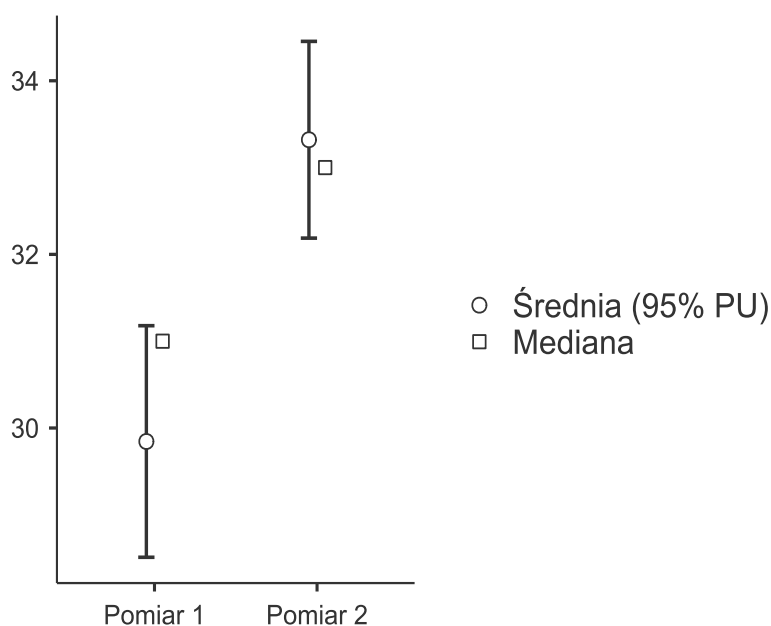
Podsumowując, uzyskane wyniki pozwalają na potwierdzenie postawionej hipotezy zakładającej, że inteligencja emocjonalna młodzieży OHP różni się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem.

Po odbyciu Treningu Zastępowania Agresji ogólna inteligencja emocjonalna u młodzieży OHP wzrosła wysoko. W zakresie składowych inteligencji emocjonalnej wzrosły: słabo akceptowanie i rozumienie oraz wzrosła umiarkowanie empatia. Natomiast w przypadku składowej inteligencji emocjonalnej jaką jest kontrola nie zaobserwowano istotnej statystycznie różnicy po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem.

5.6 Samoocena młodzieży a Trening Zastępowania Agresji

W celu zweryfikowania hipotezy zakładającej, że samoocena badanej młodzieży OHP różni się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem wykonano testy t Studenta dla prób zależnych.

Analiza wykonana dla zmiennej ogólna samoocena także wskazuje na występowanie istotnej statystycznie różnicy pomiędzy pomiarami ($t(102) = 6,08, p < 0,001$). Wielkość efektu mierzoną współczynnikiem d Cohena można określić jako umiarkowaną ($d = 0,60$, 95% PU [0,39; 0,81]). Średnia liczba punktów uzyskana w skali przed treningiem wynosiła $M = 29,84$ ($SD = 6,91$), natomiast po zastosowaniu treningu $M = 33,32$ ($SD = 5,87$). Wykres 38 przedstawia przedziały ufności dla średnich w poszczególnych pomiarach. Uzyskane wyniki sugerują, że samoocena istotnie statystycznie zwiększa się po zastosowaniu treningu zastępowania agresji.



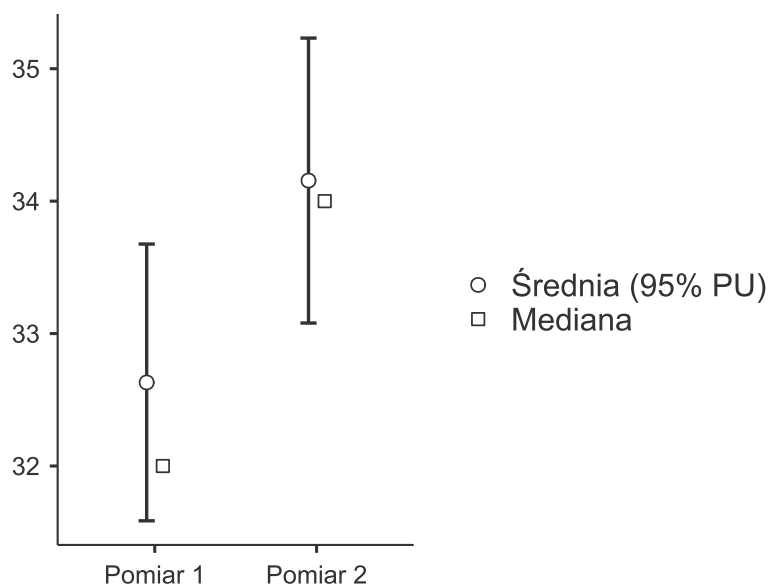
Wykres 38. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku skali samooceny ogólnej w obu pomiarach.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 29,84$, 95% PU [28,49; 31,19] dla pierwszego pomiaru; $M = 33,32$, 95% PU [32,17; 34,47] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

Analizy przeprowadzone dla składowej samooceny kompetencji wykazały występowanie istotnej statystycznie różnicy pomiędzy pomiarami: $t(102) = 3,08, p = 0,004$.

Średnie wartości dla skali w pierwszym pomiarze wynosiły $M = 32,63$ ($SD = 5,41$), natomiast w drugim $M = 34,16$ ($SD = 5,57$). Wielkość zaobserwowanego efektu można określić jako niską ($d = 0,30$, 95% PU [0,11; 0,50]). Wykres 39 przedstawia wartości przedziałów ufności dla średnich uzyskanych w obu pomiarach.

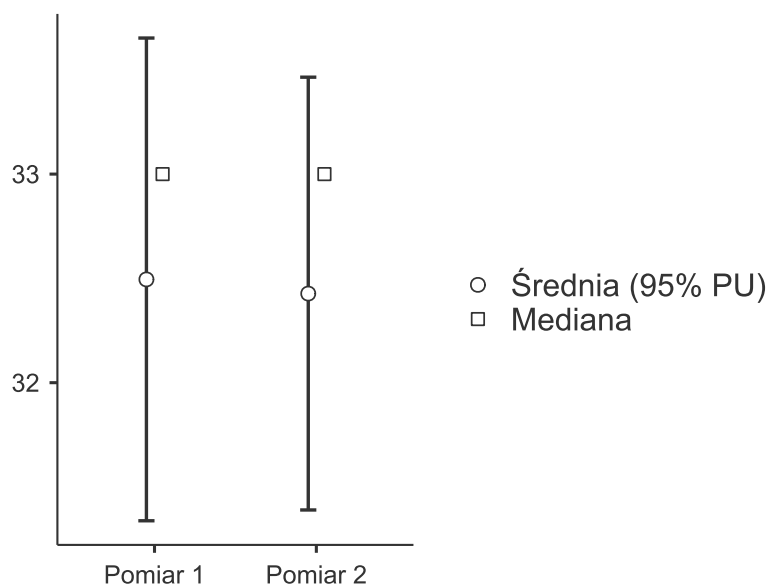


Wykres 39. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali kompetencji.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 32,63$, 95% PU [31,57; 33,69] dla pierwszego pomiaru; $M = 34,16$, 95% PU [33,07; 35,24] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

Analizy wykonane dla skali bycie kochanym nie potwierdziły istnienia istotnych statystycznie różnic pomiędzy pomiarami, $t(102) = 0,12$, $p = 0,905$, $d = 0,01$, 95% PU [-0,18; 0,20]. Średnia w pierwszym pomiarze wynosiła $M = 32,50$ ($SD = 5,99$), natomiast w drugim $M = 32,43$ ($SD = 5,37$). Wykres 40 przedstawia wartości przedziałów ufności dla średnich uzyskanych w obu pomiarach.

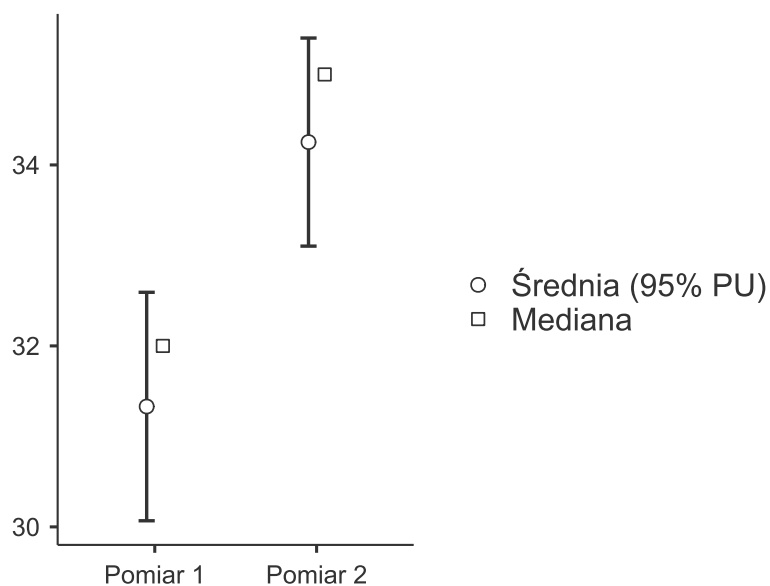


Wykres 40. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali bycie kochanym.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 32,50$, 95% PU [31,32; 33,67] dla pierwszego pomiaru; $M = 32,43$, 95% PU [31,38; 33,48] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

Analizy przeprowadzone dla składowej samooceny jaką jest popularność wykazały natomiast obecność istotnej statystycznie różnicy pomiędzy pomiarami: $t(102) = 4,67$, $p < 0,001$. Wielkość efektu można określić jak niską, $d = 0,46$, 95% PU [0,26; 0,66]. Wartości średnie wynosiły $M = 31,33$ ($SD = 6,54$) przed treningiem oraz $M = 34,25$ ($SD = 5,95$) po treningu. Wykres 41 przedstawia wartości przedziałów ufności dla średnich uzyskanych w obu pomiarach.

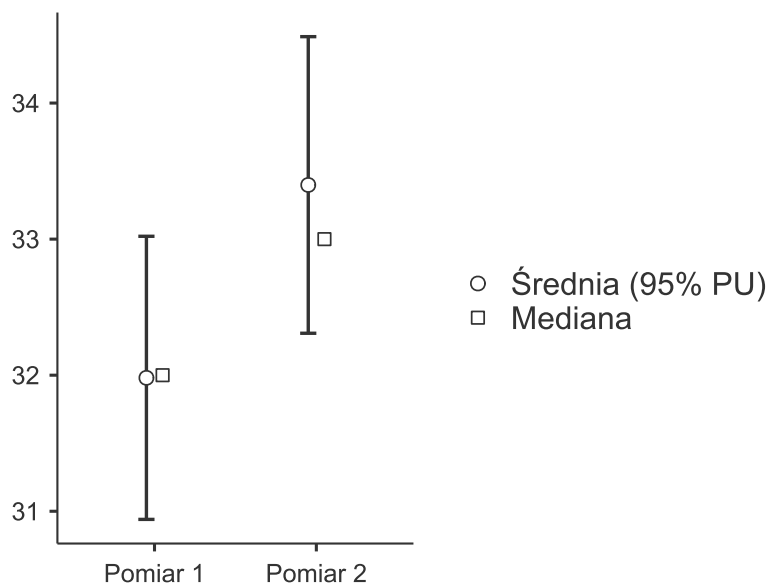


Wykres 41. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali popularność.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 31,33$, 95% PU $[30,05; 32,61]$ dla pierwszego pomiaru; $M = 34,25$, 95% PU $[33,09; 35,42]$ dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

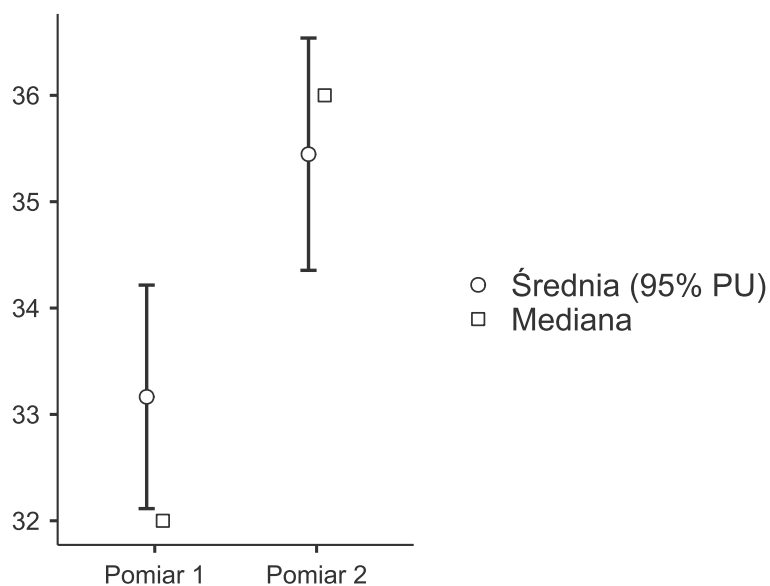
W przypadku skali zdolności przywódcze także wykryto istotną statystycznie różnicę między pomiarami, $t(102) = 3,73$, $p < 0,001$, przy niskiej wielkości efektu $d = 0,37$, 95% PU $[0,17; 0,57]$. Wartości wynosiły $M = 31,98$ ($SD = 5,39$) przed treningiem oraz $M = 33,40$ ($SD = 5,64$) po treningu. Przedziały ufności dla średnich zostały przedstawione na rysunku 42.



Wykres 42. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali zdolności przywódcze.
Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 31,98$, 95% PU [30,93; 33,03] dla pierwszego pomiaru; $M = 33,40$, 95% PU [32,30; 34,50] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza przeprowadzona dla skali samokontrola również dostarczyła dowodów na istnienie istotnej statystycznie różnicy: $t(102) = 4,97$, $p < 0,001$. Zaobserwowano efektu o niskiej wielkości, $d = 0,49$, 95% PU [0,28; 0,69]. Średnie wyniki dla skali wynosiły odpowiednio $M = 33,17$ ($SD = 5,44$) dla pomiaru przed treningiem oraz $M = 35,45$ ($SD = 5,65$) dla pomiaru po treningu. Przedziały ufności dla średnich zostały przedstawione na wykres 43.

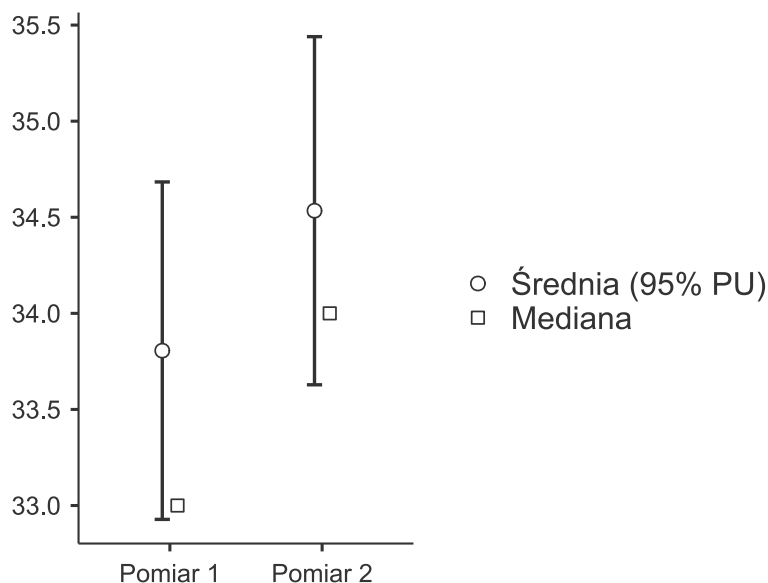


Wykres 43. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali samokontroli.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 33,17$, 95% PU [32,10; 34,23] dla pierwszego pomiaru; $M = 35,45$, 95% PU [34,34; 36,55] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

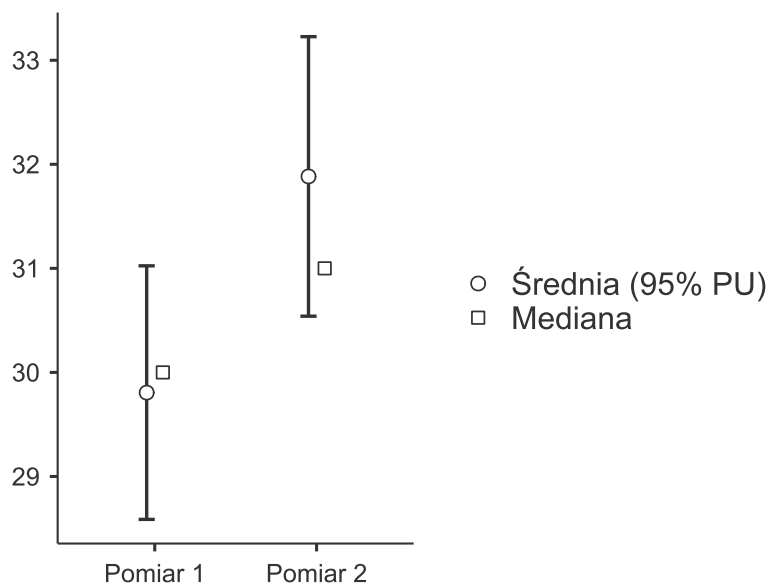
W przypadku składowej samooceny jaką jest samoakceptacja moralna nie wykryto istnienia istotnych statystycznie różnic między pomiarami ($t(102) = 1,81$, $p = 0,074$; wielkość efektu $d = 0,18$, 95% PU [-0,02; 0,37]). Średni wyniki w pierwszym pomiarze wynosił $M = 33,81$ ($SD = 4,55$), natomiast w drugim $M = 34,53$ ($SD = 4,69$). Przedziały ufności dla średnich przedstawia Wykres 44.



Wykres 44. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali samoakceptacja moralna.
Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 33,81$, 95% PU [32,92; 34,69] dla pierwszego pomiaru; $M = 34,53$, 95% PU [33,62; 35,45] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

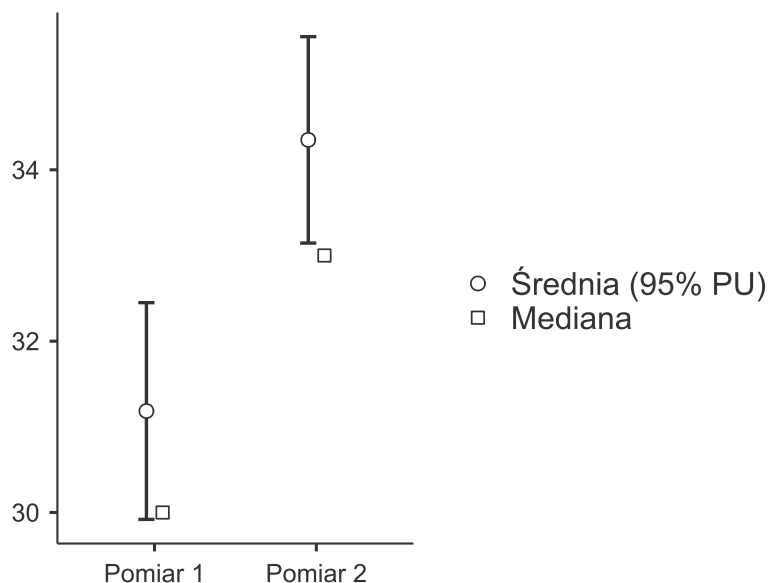
Analiza różnic przeprowadzona dla składowej samooceny jaką jest atrakcyjność fizyczna wskazała na występowanie istotnej statystycznie różnicy w zakresie powtórnego pomiaru: $t(102) = 3,33$, $p = 0,002$. Zaobserwowaną wielkość efektu można określić jako niską: $d = 0,33$, 95% PU [0,13; 0,53]. Średnie wartości zmiennej wynosiły $M = 29,81$ ($SD = 6,31$) w sytuacji pierwszego pomiaru oraz $M = 31,88$ ($SD = 6,99$) w drugim pomiarze. Wykres 45 przedstawia wartości przedziałów ufności dla średnich uzyskanych w obu pomiarach.



Wykres 45. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali atrakcyjność fizyczna.
Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 29,81$, 95% PU [28,57; 31,04] dla pierwszego pomiaru; $M = 31,88$, 95% PU [30,52; 33,24] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku skali witalność także wykryto istotną statystycznie różnicę pomiędzy pomiarami, $t(102) = 6,57$, $p < 0,001$, o umiarkowanej wielkości efektu, $d = 0,65$, 95% PU [0,43; 0,89]. Wartości średnich wynosiły $M = 31,18$ ($SD = 6,55$) w sytuacji pierwszego pomiaru oraz $M = 34,35$ ($SD = 6,24$) w drugim pomiarze. Wykres 46 przedstawia wartości przedziałów ufności dla średnich uzyskanych w obu pomiarach.

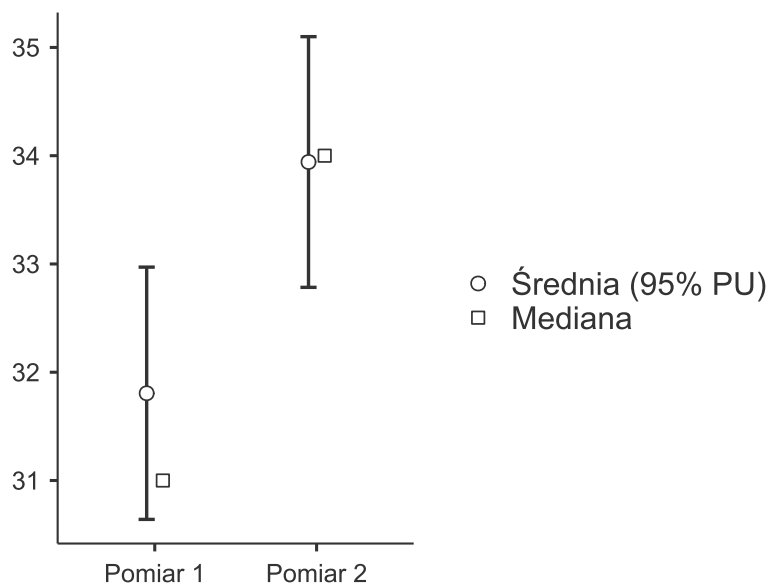


Wykres 46. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali witalność.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 31,18$, 95% PU $[29,90; 32,46]$ dla pierwszego pomiaru; $M = 34,35$, 95% PU $[33,13; 35,57]$ dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

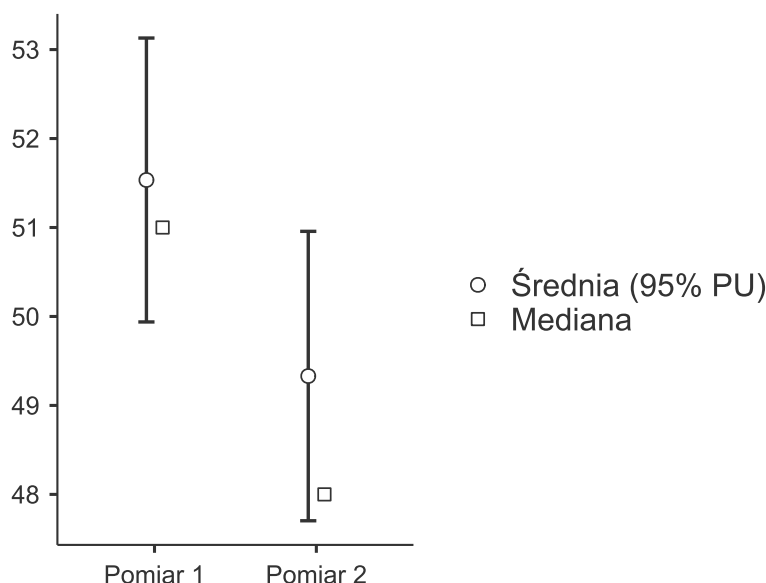
Analiza przeprowadzona dla skali integracja tożsamości wykazała występowanie statystycznie istotnej różnicy pomiędzy pomiarami ($t(102) = 4,02$, $p < 0,001$), przy niskiej wielkość efektu $d = 0,40$, 95% PU $[0,19; 0,60]$. Wartości średnich wynosiły $M = 31,81$ ($SD = 6,03$) w sytuacji pierwszego pomiaru oraz $M = 33,94$ ($SD = 5,99$) w drugim pomiarze. Wykres 47 przedstawia wartości przedziałów ufności dla średnich uzyskanych w obu pomiarach.



Wykres 47. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali integracja tożsamości. Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 31,81$, 95% PU [30,63; 32,98] dla pierwszego pomiaru; $M = 33,94$, 95% PU [32,77; 35,11] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki ostatniej analizy z tej grupy, wykonanej dla skali samooceny obronne wzmacnianie samooceny, sugeruje występowanie istotnej statystycznie różnicy w zakresie powtórnego pomiaru: $t(102) = 3,02$, $p = 0,004$. Zaobserwowaną wielkość efektu można określić jako niską: $d = 0,30$, 95% PU [0,10; 0,49]. Średnie wartości zmiennej wynosiły $M = 51,53$ ($SD = 8,26$) w pierwszym pomiarze oraz $M = 49,33$ ($SD = 8,42$) w drugim. Wykres 48 przedstawia wartości przedziałów ufności dla średnich uzyskanych w obu pomiarach.



Wykres 48. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali obronne wzmacnianie samooceny.

Adnotacja. $N = 103$; średnia $M = 51,53$, 95% PU [49,92; 53,15] dla pierwszego pomiaru; $M = 49,33$, 95% PU [47,68; 50,98] dla drugiego pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, analizy przeprowadzone dla składowych samooceny wskazały na istotny statystycznie wzrost wyniku po Treningu Zastępowania Agresji w skalach popularność, zdolności przywódcze, samokontrola, atrakcyjność fizyczna, witalność i integracja tożsamości oraz istotne statystycznie obniżenie wyniku dla składowej samooceny jakim jest obronne wzmacnianie samooceny.

Podsumowując, uzyskane wyniki pozwalają na potwierdzenie postawionej hipotezy zakładającej, że samoocena badanej młodzieży OHP różni się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem.

Po odbyciu Treningu Zastępowania Agresji samoocena ogólna badanej młodzieży OHP umiarkowanie podniosła się. W tym wzrosły słabo takie składowe samooceny jak: kompetencje, popularność, zdolności przywódcze, samokontrola, atrakcyjność fizyczna, integracja tożsamości. Natomiast składowa samooceny jaką jest witalność wzrosła umiarkowanie. Składowa samooceny jaką jest obronne wzmacnianie samooceny obniżyła się słabo. Natomiast w przypadku składowych samooceny jakimi są bycie kochanym oraz samoakceptacja moralna nie zaobserwowano istotnej statystycznie różnicy po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem.

Rozdział 6

INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

6.1 Dyskusja wyników

6.1.1 Agresywność młodzieży OHP po Treningu Zastępowania Agresji

Problematyka badawcza pracy dotyczyła Treningu Zastępowania Agresji (TZA) w kontekście zmiany agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy.

Agresywność w tej pracy jest rozumiana zgodnie z definicją Bussa (Krahé, 2005), jako „właściwość jednostki, decydująca o skłonności do zachowań agresywnych i ich częstego manifestowania” (Czerwińska-Jakimiuk, 2016, s. 53). Wyniki analizy statystycznej badań własnych wskazały, że po Treningu Zastępowania Agresji agresywność młodzieży z Ochotniczych Hufców Pracy obniżyła się istotnie. Siła efektu obniżenia się agresywności była wysoka i dotyczył on skłonności do zachowań agresywnych i wszystkich korelatów agresywności (Buss i Perry, 1992). Obniżyła się skłonność do agresji fizycznej, czyli skłonność do działania z zamiarem zadania fizycznego bólu drugiej osobie; skłonność do werbalnego upokarzania innych ludzi – agresja słowna. Obniżyła się skłonność do fizjologicznego pobudzenia związanego z gotowością do wyrządzenia komuś krzywdy (gniew) oraz skłonność do zawiści, podejrzliwości, zawziętości oraz poczucia niesprawiedliwości (Aranowska, Rytel, Szymańska, 2015; Siekierka, 2010). Podsumowując, u młodzieży OHP poddanej Treningowi Zastępowania Agresji obniżyła się istotnie skłonność do agresywności i jej komponentów emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego.

Wyniki badań własnych korespondują z wnioskami badań z ostatnich 30 lat, które wskazują, że Trening Zastępowania Agresji powoduje znaczący wzrost konstruktywnych zachowań społecznych oraz spadek impulsywności i zachowań antyspołecznych (Feindler, Weisner, 2005; Feindler i in., 2016; Goldstein, Glick i Gibbs, 1998; Gundersen i Svartdal, 2010; Hornsveld i in., 2015; Nugent, Bruley, Allen, 1998, 1999; Nugent i Ely, 2010). Podobnie jak u Kaya i Buzlu (2016) w badaniach własnych Trening Zastępowania Agresji spowodował spadek skłonności do agresji fizycznej i wrogości, wzrost kontroli złości. W większości badań odnotowano pozytywne efekty w zakresie spadku agresji, wzrostu kontroli złości, umiejętności społecznych (Ensafdar, Krahé, Njad, Arshadi, 2019).

Wyniki badań własnych potwierdzają dotychczasowe wnioski i postulaty polskich badaczy (Siemieniecki, Wiśniewska-Nogaj, Kwiatkowska, 2020), że Trening Zastępowania Agresji jest skutecznym narzędziem używanym do pracy z młodzieżą agresywną, ale może być także stosowany jako forma edukacji, rozwoju kompetencji społecznych czy do profilaktyki problemów zachowania wśród młodzieży (Gaś, 2006; Godawa, Niemiec, 2009; Urban, 2005; Wołk, 2024). Wobec powyższego użyteczność Treningu Zastępowania Agresji u młodzieży z OHP może być wieloaspektowa.

Wyjaśniając psychologiczny mechanizm skuteczności Treningu Zastępowania Agresji przypomnieć warto, że zjawisko zachowań agresywnych należy analizować na trzech płaszczyznach funkcjonowania człowieka: afektywnej, poznawczej i behawioralnej (Glick, Gibbs, 2011). Trening Zastępowania Agresji opiera się na założeniu, że agresja jest zjawiskiem, które podlega procesom uczenia się społecznego i dlatego zastosowano w nim techniki poznawczo-społeczno-behawioralne w trzech kluczowych modułach: treningu umiejętności społecznych, treningu kontroli złości oraz treningu wnioskowania moralnego. Poza tym agresja może być nabywana przez człowieka poprzez obserwację, naśladownictwo, bezpośrednie doświadczenie oraz powtarzanie. Dążąc do zmiany agresywności człowieka technika zastępowania agresji oddziałuje na te same mechanizmy. Teoria społecznego uczenia Bandury znalazła odzwierciedlenie w Treningu Zastępowania Agresji w modelowaniu, odgrywaniu ról i ćwiczeniach konstruktywnych zachowań, dyskusji oraz otrzymywaniu informacji zwrotnych od trenerów i innych uczestników. Uczestnicy uczą się algorytmów postępowania, które następnie ćwiczą sytuacyjnie na zajęciach (Amendola, Oliver, 2010; Goldstein i in., 2004; Morawska, Morawski, 2006b; Reddy, Goldstein, 2001) i przenoszą te umiejętności na codzienne życie, co umożliwia utrwalenie konstruktywnych schematów zachowań i schematów wiedzy (Goldstein i in., 2004; Morawska, Morawski, 2006b; Reddy, Goldstein, 2001). Zgodnie z teorią Bandury mechanizmy społecznego uczenia się zastosowane w Treningu Zastępowania Agresji okazały się być skuteczne w obniżeniu agresji u młodzieży OHP.

Umiejętność regulacji emocji jest kluczowa w Treningu Zastępowania Agresji. TZA koncentruje się na rozwijaniu umiejętności rozpoznawania, kontrolowania i konstruktywnego wyrażania złości, która poprzedza agresję. Ponieważ złość zawiera trzy komponenty (Novaco, 1975, 1994), w tym fizjologiczny, dlatego w module kontroli złości rozwija się umiejętność rozpoznawania objawów fizjologicznych towarzyszących złości i ostrzegających przed wybuchem agresji, rozwija się umiejętność stosowania technik relaksacyjnych, samokontroli i wyciszania oraz regulacji emocji (Feindler, Ecton, 1986).

W module kontroli złości TZA oddziałuje się na jej komponent poznawczy, rozwijając umiejętność analizowania sytuacji pod kątem zewnętrznych czynników wyzwalających złość, własnych reakcji agresywnych oraz możliwych konsekwencji takich zachowań (Morawska, Morawski, 2006d). W module kontroli złości TZA rozwijają się umiejętności identyfikacji błędów poznawczych, umiejętności dialogu wewnętrznego, w tym zmiany destrukcyjnych autoinstrukcji na konstruktywne (Meichenbaum, 1977), pozytywnego i nagradzającego myślenia, analizy myśli automatycznych oraz formułowania alternatywnych przekonań. Trening kontrolowania złości pomaga uczestnikom w zmianie ich schematów myślenia i rozwijaniu strategii pozwalających na radzenie sobie z sytuacjami prowokacyjnymi w sposób nieagresywny (Morawska i Morawski, 2006a, 2006b, 2006d). Kompetencje poznawcze, są rozwijane w treningu wnioskowania moralnego (Morawska, Morawski, 2006a, 2006b). Moduł ten rozwija u uczestników wrażliwość i dojrzałość moralną (Kohlberg, 1984), zwiększa świadomość moralną, rozwija umiejętność krytycznego myślenia i motywację moralną (Reddy, Goldstein, 2001), sprzyja internalizacji norm społecznych i rozwija zdolność przewidywania konsekwencji własnych działań dla innych osób (Pospiszyl, 2008; Urban, 2005), rozwija empatię, zmniejsza egocentryzm i tendencje do instrumentalnego traktowania innych (Gibbs, 2003; Pospiszyl, 2008).

W module kontroli złości oddziałuje się w TZA na jej komponent behawioralny rozwijając reakcje prospołeczne które stanowią alternatywę wobec zachowania agresywnego (Feindler, Ecton, 1986).

Podsumowując działania mające na celu zmniejszenie agresji człowieka w Treningu Zastępowania Agresji są skierowane na zmianę impulsywności i uczuć (element emocjonalny), myślenia (element poznawczy) oraz zmianę zachowania (element behawioralny).

Trening Zastępowania Agresji wpisuje się w drugi i trzeci etap Ogólnego Modelu Agresji (GAM). Efekty emocjonalne TZA poprzez kontrolę i obniżenie pobudzenia fizjologicznego oraz emocji inicjują rozważną ścieżkę oceny stanu wewnętrznego człowieka. Do jej oceny zostają zaangażowane schematy wiedzy nieagresywne oraz kontrolujące procesy poznawcze i prognozujące konsekwencje zachowań. Dochodzi do świadomego procesu oceny i podejmowania decyzji o zachowaniu nieagresywnym (Anderson, Bushman, 2002). Trening Zastępowania Agresji stymuluje rozważne procesy emocjonalno-motywacyjne o charakterze decyzyjnym zaangażowane w powstawanie agresji co następnie w etapie decyzyjnym (trzeci etap GAM) prowadzi do minimalizowania zachowań agresywnych a maksymalizowania zachowań nieagresywnych.

Jednak nie tylko drugi i trzeci etap modelu GAM jest istotny w agresywności będącej obiektem zainteresowania doktorskiej pracy badawczej, gdyż z etapu pierwszego modelu GAM interesujące są cechy indywidualne. Ograniczenie się w modelu badawczym pracy do wybranych właściwości psychicznych takich jak samoocena, neurotyzm, inteligencja emocjonalna i (non)konformizm było koniecznością badawczą wynikającą ze stanu badań, ale też czasowych i psychicznych możliwości młodzieży dorastającej w dążeniu do wysokiej rzetelności wyników badań. Sprawdzenie czy wybrane zmienne podmiotowe podlegają zmianie po Treningu Zastępowania Agresji, było kolejnym celem niniejszej pracy i o tym traktują kolejne podpunkty doktoratu.

6.1.2 Inteligencja emocjonalna a agresywność młodzieży OHP w kontekście Treningu Zastępowania Agresji

Wyniki przeprowadzonych badań własnych wskazują, że inteligencja emocjonalna młodzieży OHP istotnie wzrosła po uczestnictwie w Treningu Zastępowania Agresji. Wzrost ten jest zauważalny w umiarkowanym zakresie w zakresie empatii, natomiast słaby w komponentach akceptowanie, wyrażanie i wykorzystywanie własnych emocji w działaniu i rozumienie oraz uświadamianie sobie własnych emocji. Brak istotnej zmiany w komponentcie kontroli emocji może sugerować, że młodzież OHP posiadała niską samokontrolę (Antikaningsih, Sarajar, 2025; Morsunbul, 2015) i ten aspekt regulacji emocjonalnej wymaga dłuższego czasu interwencji lub bardziej ukierunkowanych strategii (Aranowska, Rytel, Szymańska, 2015; Jaworowska, Matczak, 2005).

Wynik badań własnych znajduje odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu, wskazując na potencjał interwencji ukierunkowanych na rozwój kompetencji emocjonalnych w redukcji zachowań agresywnych, w tym Treningu Zastępowania Agresji. Badania Vega i współpracowników (2021) podkreślają istotną rolę inteligencji emocjonalnej jako czynnika ochronnego wobec agresji wśród młodzieży wskazując, że wyższa inteligencja emocjonalna wiąże się z niższym poziomem agresji. Wyniki tych badań współgrają z badaniami własnymi, sugerując, że Trening Zastępowania Agresji może zwiększać zdolności percepcyjne i rozumienie emocji, co w konsekwencji ułatwia adaptacyjne reagowanie w sytuacjach konfliktowych. Podobne zależności zaobserwowano w badaniach Estevez-Casellas i in. (2021), które wykazały odwrotną korelację między wymiarami inteligencji emocjonalnej a stosowaniem przemocy w relacjach

interpersonalnych. Estevez-Casellas i in. (2021) podkreślili, że interwencje rozwijające inteligencję emocjonalną przyczyniają się do zmniejszenia przemocy interpersonalnej. Podobne wnioski płyną z badań Antikaningsih i Sarajar (2025), którzy wykazali, że regulacja emocji działa jako czynnik ochronny wobec agresji wśród adolescentów, redukując tendencje do reaktywnej agresji. Wyniki własne sugerują, że Trening Zastępowania Agresji może pełnić analogiczną funkcję, zwiększając kompetencje emocjonalne i wspierając strategie adaptacyjne w sytuacjach konfliktowych. Z kolei badania Gómez-Leal i in. (2024) wskazują, że wyższa inteligencja emocjonalna pośredniczy w ograniczaniu agresywnych zachowań poprzez zmiany w percepcji emocji własnych i innych, co jest zgodne z obserwowanym wzrostem komponentów poznawczo-emocjonalnych inteligencji emocjonalnej u badanej młodzieży OHP w badaniach własnych.

Zgodnie z Ogólnym Modelem Agresji wzrost kompetencji emocjonalnych w zakresie percepcji i rozumienia emocji może prowadzić do zmiany schematów interpretacji sytuacji społecznych, co w konsekwencji ogranicza automatyczne reakcje agresywne (Anderson, Bushman, 2002). W szczególności komponenty emocjonalne inteligencji emocjonalnej wspierają zdolność do rozpoznawania własnych i cudzych emocji, co redukuje ryzyko impulsywnej agresji reaktywnej. TZA, poprzez ćwiczenie alternatywnych strategii radzenia sobie z frustracją, pozwala uczestnikom na świadome wybieranie mniej szkodliwych reakcji, co jest zgodne z predykcjami GAM dotyczącymi wpływu przetwarzania poznawczo-emocjonalnego na zachowania agresywne.

Ponadto prace Lewickiej-Zelent i Huczuka (2016), podkreślają związek między empatią a niższym poziomem agresji. Osoby wykazujące wyższy poziom empatii charakteryzują się częściej zachowaniami prospołecznymi i rzadziej angażują się w agresję fizyczną lub werbalną, co koresponduje z badanymi własnymi młodzieży OHP dotyczącymi umiarkowanego wzrostu empatii po odbyciu treningu. Interpretując te wyniki, należy podkreślić, że TZA działa poprzez systematyczne zastępowanie reakcji agresywnych adaptacyjnymi strategiami radzenia sobie z emocjami, co prowadzi do zwiększenia kompetencji emocjonalnych młodzieży.

Z punktu widzenia Ogólnego Modelu Agresji (Anderson, Bushman, 2002), umiejętności regulacji emocji, w tym inteligencja emocjonalna, mogą modulować schematy poznawczo-emocjonalne prowadzące do zachowań agresywnych. W kontekście własnych badań można zatem interpretować wzrost inteligencji emocjonalnej młodzieży OHP po treningu jako czynnik hamujący automatyczne reakcje agresywne i wspierający rozważne ścieżki oceny stanu wewnętrznego oraz adaptacyjne strategie rozwiązywania konfliktów.

Wzrost empatii oraz umiejętności rozumienia emocji może redukować wrogość i gniew, które w GAM są wskazywane jako afektywne i kognitywne komponenty agresji (Aranowska, Rytel, Szymańska, 2015; Buss, Perry, 1992). W kontekście własnych badań wzrost inteligencji emocjonalnej można interpretować jako czynnik modulujący przetwarzanie poznawczo-emocjonalne, co może zwiększać skłonność do nieagresywnych zachowań. Rozwój empatii i umiejętności rozumienia emocji pozwala uczestnikom na bardziej świadome i refleksyjne podejście do oceny, ograniczając automatyczne, impulsywne skłonności do decyzji w kierunku reakcji agresywnej. Warto podkreślić, że empatia jest jednym z kluczowych czynników hamujących zachowania agresywne (Davis, 2001), a jej rozwój u młodzieży stanowi istotny krok w kierunku lepszej regulacji emocjonalnej i społecznej.

Uzyskane wyniki korespondują także z rezultatami badań międzynarodowych. Jolliffe i Farrington (2004) w metaanalizie wskazali, że niski poziom empatii, zwłaszcza w wymiarze poznawczym, jest silnie powiązany z zachowaniami agresywnymi i przestępczymi u młodzieży. Podobnie, badania Longobardi i in. (2019) pokazały, że programy treningowe rozwijające empatię skutecznie redukują częstotliwość agresji relacyjnej. Wyniki te sugerują, że empatia pełni funkcję ochronną, zmniejszając ryzyko eskalacji konfliktów i wspierając prospołeczne formy interakcji. Polskie badania również potwierdzają te zależności. Karyłowski i in. (2019) podkreślają, że empatia zwłaszcza w wymiarze emocjonalnym pełni funkcję regulatora zachowań społecznych, ułatwiając kontrolę gniewu hamując impulsywne reakcje. Wzrost empatii można interpretować jako efekt ćwiczeń wchodzących w skład TZA, które opierają się na rozwijaniu umiejętności rozpoznawania emocji, interpretacji sytuacji interpersonalnych i rozumieniu emocji. U młodzieży wysoko agresywnej reakcje afektywne są mniej podatne na krótkoterminowe oddziaływania i wymagają dłuższego procesu rozwojowego. Tę tendencję potwierdzają badania Gini, Albiero, Benelli i Altoè (2007), które wskazują, że empatia emocjonalna częściej ulega osłabieniu w wyniku długotrwałej ekspozycji na agresję i przemoc, a jej odbudowa wymaga systematycznych oddziaływań.

W kontekście młodzieży OHP, wyniki badań własnych pokazują, że Trening Zastępowania Agresji może prowadzić do korzystnej zmiany w zakresie kompetencji emocjonalnych. Co więcej, wskazuje to na potencjał adaptacyjny młodzieży, gdyż nawet osoby przejawiające wysoką wrogość mogą w toku treningu rozwijać zdolność do bardziej adekwatnego rozumienia i reagowania na emocje innych.

Generalnie rozwój inteligencji emocjonalnej może wpływać na percepcję sytuacji konfliktowych, zmniejszać tendencję do przypisywania wrogich intencji innym oraz wspierać stosowanie adaptacyjnych strategii regulacji emocji. W ten sposób, zgodnie z GAM, interwencje ukierunkowane na rozwój inteligencji emocjonalnej, w tym empatii, pełnią funkcję ochronną wobec aktywacji schematów proagresywnych prowadzących do agresji, zwłaszcza w przypadku osób o wysokim poziomie agresji reaktywnej. Wyniki własne wskazujące na umiarkowany wzrost inteligencji ogólnej i empatii oraz wzrost pozostałych umiejętności emocjonalnych u młodzieży OHP wysoko agresywnej po treningu współgrają z tymi ustaleniami, co pozwala wnioskować, że Trening Zastępowania Agresji jest efektywną metodą wspierania rozwoju emocjonalnego u młodzieży o wysokim poziomie agresji. Wyniki te sugerują, że trening sprzyja rozwojowi kompetencji emocjonalnych, które mogą pośredniczyć w redukcji zachowań agresywnych młodzieży OHP poprzez zwiększenie umiejętności rozpoznawania, rozumienia i uświadamiania sobie emocji w konfrontacji z sytuacjami konfliktowymi.

Na tle literatury można zauważyć, że uzyskane wyniki podkreślają rolę Treningu Zastępowania Agresji jako metody nie tylko ograniczającej agresję, ale także wspierającej rozwój kompetencji prospołecznych. Podobne wnioski płyną z badań Harty i in. (2001), którzy wykazali, że u młodzieży objętej programem interwencyjnym opartym na empatii obserwowano znaczącą poprawę w zakresie zachowań społecznych i redukcję reakcji agresywnych. Podsumowując, uzyskane wyniki potwierdzają, że Trening Zastępowania Agresji może wspierać rozwój empatii u młodzieży agresywnej, a tym samym przyczyniać się do obniżenia ryzyka zachowań antyspołecznych. Ponadto wyniki badań Gómez-Leal i in. (2024) oraz Estevez-Casellas i in. (2021) wskazują, że inteligencja emocjonalna może pośredniczyć w relacji między wiedzą emocjonalną a zachowaniami agresywnymi, co potwierdza znaczenie interwencji ukierunkowanych na rozwój inteligencji emocjonalnej w prewencji agresji. Dodatkowo Yusoff i in. (2023) wykazali, że w niektórych kontekstach środowiskowych wyższa inteligencja emocjonalna może być dodatnio związana z agresją, co podkreśla rolę czynników moderujących, takich jak środowisko rodzinne i szkolne.

Wyniki badań własnych wskazują, że inteligencja emocjonalna nie pośredniczy w związku neurotyzmu i agresywności u młodzieży z Ochotniczych Hufców Pracy przed i po Treningu Zastępowania Agresji.

Neurotyzm, w koncepcji PEN Eysencka, charakteryzuje się skłonnością do niestabilności emocjonalnej, nadmiernej reaktywności oraz trudności w regulacji reakcji na

stresory (Jaworowska, 2012; Szulc, Olszak, 2012). Osoby o wysokim poziomie neurotyzmu częściej doświadczają lęku, poczucia winy, napięcia emocjonalnego oraz wahania nastroju.

Wyniki literatury wskazują na istotną rolę neurotyczności w przewidywaniu zachowań agresywnych, przy czym mechanizmy te mogą być modelowane przez czynniki emocjonalne, interpersonalne i środowiskowe (Dam, Hjordt i in., 2021; Dong i in., 2022; Duc Tin Le i in., 2023; Jones, Miller, Lynam, 2011; Nowakowski, 2021; Popova i in., 2017; Quan i in., 2024; Sosnowska, 2011; Wałęcka-Matyja, 2009; Zhaojun, Yanling, 2013). Wysoki poziom agresywności wiąże się nie tylko z impulsywnością i trudnościami w regulacji emocji, ale również z neurotyzmem, co czyni tę cechę istotnym predyktorem problemów w relacjach interpersonalnych (Jones, Miller, Lynam, 2011).

Inteligencja emocjonalna jako osobista kompetencja pozwala jednostce rozpoznawać, regulować i wykorzystywać emocje własne i cudze (Mayer, Salovey, 1999). Literatura sugeruje, że osoby o wysokiej neurotyczności, ale równocześnie wysokiej inteligencji emocjonalnej, mogą lepiej kontrolować impulsy agresywne i radzić sobie ze stresem (Dam, Hjordt i in., 2021; Dong i in., 2022; Duc Tin Le i in., 2023; Jones, Miller, Lynam, 2011; Nowakowski, 2021; Popova i in., 2017; Quan i in., 2024; Sosnowska, 2011; Wałęcka-Matyja, 2009; Zhaojun, Yanling, 2013). Badania empiryczne wskazują, że osoby o wysokiej inteligencji emocjonalnej potrafią skuteczniej kontrolować impulsy, reagować adekwatnie w sytuacjach stresowych oraz ograniczać wybuchy agresji (Dong i in., 2022; Zhaojun, Yanling, 2013). Zależności między neurotyzmem, agresywnością a inteligencją emocjonalną są złożone. Badania sugerują, że inteligencja emocjonalna może pełnić funkcję moderatora lub mediatora w relacji między neurotyzmem a agresją. Osoby o wysokim neurotyzmie, które równocześnie cechuje wysoka inteligencja emocjonalna, wykazują mniejsze skłonności do impulsywnych zachowań agresywnych, ponieważ potrafią lepiej regulować emocje i stosować strategie adaptacyjne w sytuacjach stresowych (Dam, Hjordt i in., 2021; Popova i in., 2017; Quan i in., 2024). Badania młodzieży wskazują, że wysoka inteligencja emocjonalna redukuje wpływ neurotyczności na zachowania agresywne, zwłaszcza w kontekście presji rówieśniczej i konfliktów interpersonalnych (Duc Tin Le i in., 2023). W badaniach własnych młodzieży OHP pośrednicząca rola inteligencji emocjonalnej między neurotyzmem a agresywnością w tym związku nie została potwierdzona.

Próbując odpowiedzieć dlaczego tak się stało można przypuszczać, że przyczyna tkwi w mechanizmie cechy osobowości. Neurotyzm jest temperamentalnie zakotwiczony, względnie stały, a więc silnie dyrektywnie ukierunkowuje afektywne ścieżki przetwarzania

poznawczego i decyzyjno-motywacyjnego danej osoby (De Bolle i in., 2015). W badaniach własnych młodzieży OHP po Treningu Zastępowania Agresji wzrosła umiarkowanie inteligencja emocjonalna i empatia, ale nie kontrola emocji. Zatem albo cecha osobowości jest silnie determinująca i przy braku kompetencji kontroli emocji nie jest inteligencja emocjonalna aktywna w procesie ewaluatywno-decyzyjnym osoby agresywnej. Może też być tak, że młodzież OHP nie podniosła umiejętności kontroli emocji, bo potrzebuje więcej treningów do rozwoju tej umiejętności. Niedobór tego komponentu kontroli emocji spowodował, że inteligencja emocjonalna nie jest mediatorem, a kontroluje i ukierunkowuje emocje tylko cecha osobowości jaką jest neurotyzm. Wpływ neurotyzmu na agresywność u badanej młodzieży z OHP jest bezpośredni a inteligencja emocjonalna nie pośredniczy w związku między neurotyzmem a agresywnością młodzieży i nie jest mechanizmem, przez który neurotyzm wpływa na agresję. Zatem inteligencję emocjonalną można zaliczyć do podmiotowych uwarunkowań agresywności młodzieży OHP zgodnie z Modelem GAM, ale nie pełni ona innej roli w zbiorze uwarunkowań indywidualnych.

6.1.3 Samoocena a agresywność młodzieży OHP w kontekście Treningu Zastępowania Agresji

Wyniki badań własnych wskazują, że po zastosowaniu Treningu Zastępowania Agresji u młodzieży OHP obserwuje się umiarkowany wzrost ogólnej samooceny. Samoocena według Epsteina (1980) to ogólne samowartościowanie jednostki odnoszące się do najbardziej zgeneralizowanych odczuć wobec siebie. Szczegółowa analiza komponentów samooceny ujawnia, że trening przyczynił się do umiarkowanego wzrostu witalności czyli oceny swojej formy fizycznej i zdrowia. Słaba, ale jednak istotna poprawa, wystąpiła w obszarach takich jak kompetencje, popularność, zdolności przywódcze, samokontrola, atrakcyjność fizyczna oraz integracja tożsamości, natomiast zauważono także niewielki spadek w zakresie obronnego wzmacniania samooceny. Natomiast komponenty bycia kochanym i samoakceptacji moralnej nie uległy istotnym zmianom po treningu. Oznacza to, że młodzież OHP po Treningu Zastępowania Agresji zaczęła mieć nieco wyższą samoocenę swoich zdolności, zdolności wpływania na innych, szybkości uczenia się, umiejętności panowania nad ciałem i emocjami, własnej efektywności w wykonywaniu zadań, bycia lubianym przez innych a także własnego wyglądu.

Badania Hu i in. (2023) wskazują, że wyższa samoocena u nastolatków predysponuje do niższego poziomu agresji, a pośredniczą w tym mechanizmy takie jak zazdrość

i samokontrola. Z kolei Descartes, Ramesar i Mills (2018) podkreślają, że pozytywna samoocena może stanowić istotny czynnik ograniczający zachowania agresywne u młodzieży. Wyniki własne wskazują, że Trening Zastępowania Agresji poprzez wzmacnianie samooceny może redukować tendencje agresywne, co znajduje potwierdzenie w obserwacjach empirycznych z badań polskich i zagranicznych (Halmos, 2012; Koijam, 2019; Kruczek, Grzankowska, 2017).

W kontekście teoretycznym, wyniki te można odnieść do Ogólnego Modelu Agresji (Anderson, Bushman, 2002), który zakłada, że agresja jest wynikiem interakcji między czynnikami osobowościowymi, poznawczymi, afektywnymi i sytuacyjnymi. Trening Zastępowania Agresji można interpretować jako interwencję modyfikującą wewnętrzne schematy poznawcze i emocjonalne, gdyż wzmacnia kompetencje radzenia sobie, zdolności samoregulacyjne i pozytywne wzorce myślenia o sobie, które według GAM ograniczają pobudzenie agresywne i zmniejszają prawdopodobieństwo przejawiania zachowań agresywnych. Wyniki własne dotyczące młodzieży OHP wskazują, że poprawa komponentów takich jak kompetencje, samokontrola i zdolności przywódcze może działać jako mediatory w procesie ograniczania zachowań agresywnych, potwierdzając jednocześnie wnioski Hu i in. (2023) o roli samokontroli jako mediatora między samooceną a agresją.

Interesującym aspektem wyników jest brak istotnej zmiany w komponentach bycia kochanym oraz samoakceptacji moralnej. Może to wskazywać, że te wymiary samooceny są mniej podatne na interwencje treningowe w krótkim okresie i wymagają bardziej długotrwałych działań, co też jest zgodne z obserwacjami Donnellan i in. (2005), że pewne wymiary samooceny, szczególnie te związane z tożsamością i wartościami moralnymi, mają charakter bardziej stabilny i mogą wymagać dłuższych okresów wsparcia, aby uległy istotnym zmianom. Trzeci filar Treningu Zastępowania Agresji dotyczy rozwoju moralnego i sposobów rozwiązywania konfliktów społecznych, ale ze swoich założeń nie dotyka i nie ma ingerować w głębokie pokłady samooceny w zakresie bliskich, intymnych kontaktów z innymi ludźmi oraz samooceny w zakresie zgodności między wyznawanymi wartościami a własnym postępowaniem. W takiej logice rozumowania brak zmiany w komponentach bycia kochanym oraz samoakceptacji moralnej u młodzieży OHP nie musi być zaskakujący.

Analiza wyników w perspektywie GAM pozwala również zauważyć, że TZA działa zarówno na poziomie poznawczym, jak i afektywnym gdyż wzmacnia poczucie kompetencji i kontroli nad emocjami, a także redukuje negatywne schematy poznawcze związane z wrogością. Zgodnie z badaniami Kruczka i Grzankowskiej (2017), młodzież

o wyższej ogólnej samoocenie częściej kieruje gniew na zewnątrz, co sugeruje, że wzrost samooceny obserwowany po Treningu Zastępowania Agresji może sprzyjać bardziej świadomej ekspresji emocji, redukując jednocześnie impulsywne, destruktywne formy agresji. Wyniki Kojima (2019) wskazują natomiast, że agresja fizyczna i wrogość mają ujemny wpływ na samoocenę, co dodatkowo potwierdza obserwowany w badaniach własnych mechanizm, że redukcja agresji dzięki treningowi może pośrednio sprzyjać wzrostowi samooceny, zamykając negatywny cykl agresja – spadek samooceny.

Zwiększenie integracji tożsamości po treningu może wskazywać na bardziej spójną organizację samowiedzy, co zgodnie z GAM zwiększa odporność jednostki na sytuacyjne bodźce prowokujące agresję. Jednocześnie niewielki spadek w obronnym wzmacnianiu samooceny sugeruje, że uczestnicy treningu zaczęli w większym stopniu polegać na wewnętrznych mechanizmach samooceny niż na potrzebie aprobaty społecznej, co może pozytywnie wpływać na stabilność emocjonalną i redukcję zachowań agresywnych w sytuacji nacisku grupowego.

Podsumowując, wyniki badań własnych wskazują, że samoocena jest istotnym czynnikiem związanym z agresywnością wśród młodzieży objętej opieką Ochotniczych Hufców Pracy a Trening Zastępowania Agresji wpływa na wzrost samooceny młodzieży OHP.

6.1.4 (Non)konformizm jako moderator związku samooceny i agresywności młodzieży OHP w kontekście Treningu Zastępowania Agresji

Wyniki badań własnych wskazują, że (non)konformizm pełni rolę moderatora w relacji między samooceną a poziomem agresywności młodzieży z OHP, jednak nie przed treningiem, ale po Treningu Zastępowania Agresji. W badanej grupie młodzieży OHP okazało się, że (non)konformizm nasilał związek między samooceną a agresywnością. U osób wraz ze wzrastającą umiarkowanie samooceną, które równocześnie miały wysoki (non)konformizm, agresja była wyraźnie częstszą strategią regulacji emocji i sposobem na podkreślenie swojej autonomii. Siła związku pomiędzy ogólną samooceną a agresywnością zwiększa się, przy czym wyższą siłę związku obserwuje się przy wyższym (non)konformizmie. Oznacza to, że wpływ samooceny na agresywność zależy od poziomu (non)konformizmu. Innymi słowy po Treningu Zastępowania Agresji samoocena młodzieży podnosi się i u osób o wysokim (non)konformizmie. W praktyce niższa samoocena po treningu wzrasta i przy udziale wysokiego (non)konformizmu pojawia się jeszcze większa

skłonność do agresywności. (Non)konformizm zwiększa skłonność do agresywności po Treningu Zastępowania Agresji.

Literatura przedmiotu potwierdza, że samoocena jest istotnym predyktorem zachowań agresywnych, choć jej rola nie jest jednoznaczna. Część badań wskazuje, że to niska samoocena sprzyja agresji, jako forma kompensacji własnych braków (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, Caspi, 2005), podczas gdy inne pokazują, że agresję nasilają osoby o zawyżonej, lecz kruchej samoocenie (Baumeister, Smart, Boden, 1996). Zjawisko to można interpretować na dwa sposoby.

Po pierwsze w świetle Ogólnego Modelu Agresji (Anderson, Bushman, 2002), który zakłada, że zachowania agresywne wynikają z dynamicznej interakcji czynników indywidualnych i sytuacyjnych a (non)konformizm jest zachowaniem niezgodnym z istniejącymi normami (manifestacją buntu, prowokacji) samoocena, jako zasób osobisty, oddziałuje na procesy poznawcze i emocjonalne jednostki, podczas gdy konformizm i (non)konformizm pełnią funkcję kontekstu społecznego, który może te procesy wzmacniać bądź osłabiać. U osób (non)konformistycznych, czyli tych, które mają tendencję do odrzucania norm grupowych, niższa samoocena może skutkować większą podatnością na frustrację i potrzebą kompensacji poprzez agresję. Samoocena jako czynnik intrapsychiczny oddziałuje na procesy oceny sytuacji, a (non)konformizm jako zmienna kontekstowa modyfikuje przebieg tych procesów. (Non)konformizm w sytuacji obniżonej samooceny może prowadzić do interpretowania bodźców społecznych jako wrogich i prowokacyjnych, co zwiększa ryzyko reakcji agresywnych. Z kolei konformiści, nawet przy niskiej samoocenie, mogą być bardziej powściągliwi w przejawianiu agresji, z uwagi na lęk przed oceną społeczną lub karą.

W niniejszej pracy (non)konformizm jest ujmowany i badany jako wymiar osobowości, czyli rozumiany jako różnego stopnia skłonność do samodzielności w myśleniu i działaniu, dokonywania oceny oraz podejmowania działania głównie na bazie własnego stanowiska, kierując się autonomicznym systemem wartości, a także w razie konieczności to gotowość do obrony swojego punktu widzenia (Bernacka, 2017). Zatem można zaproponować drugie wyjaśnienie wyniku badań własnych dotyczące moderującej funkcji (non)konformizmu między samooceną a agresywnością. W świetle Ogólnego Modelu Agresji (Anderson, Bushman, 2002), który zakłada, że samoocena, jako zasób osobisty, oddziałuje na procesy poznawcze i emocjonalne jednostki, (non)konformizm jako cecha osobowości przejmuje ukierunkowującą funkcję wzmacniając tendencję do agresywności jako formę wyrażenia swojej autonomii i obrony swojego punktu widzenia.

W okresie dorastania u osób (non)konformistycznych agresja może być sposobem wyrażenia indywidualizmu i samodzielności lub radzenia sobie z zagrożeniem obrazu siebie, natomiast u konformistów hamowane jest jej przejawianie (Bernacka, 2017). Za tym stoi (non)konformizm jako źródło silnej rozwojowej energii emocjonalno-motywacyjnej, czyli mechanizm sprawczy o właściwościach autoregulacyjnych, który uruchamia, organizuje i ukierunkowuje potencjał jednostki w stronę ekspresji i/lub realizacji (Popek, 2001; Bernacka, 2017, 2020). (Non)konformizm ukierunkowuje krytyczne myślenie, niezależność i odwagę w wyrażaniu własnych poglądów. Jest to energia osobowościowa szczególnie silna i potrzebna w tym okresie życia dorastających, gdyż umożliwia podejmowanie działań zmierzających do szukania swojej tożsamości (Erikson, 2004), a to zadanie kończące się sukcesem jest zadaniem rozwojowym prognozującym dobry początek rozwoju osobowości w kolejnym etapie dorosłości (Bernacka, 2017, 2020). (Non)konformistyczna energia osobowościowa przy niższej samoocenie stymuluje afektywne procesy emocjonalno-motywacyjne o charakterze decyzyjnym zaangażowane w powstawanie agresji, co następnie w etapie decyzyjnym (trzeci etap GAM) prowadzi do maksymalizowania agresywności. Korespondują z tym wyjaśnieniem wyniki badań (Descartes, Ramesar, Mills, 2018; Halmos, 2012), a do tego współwystępująca niska samokontrola młodzieży OHP wskazuje na brak przekierowania na rozważne procesy emocjonalno-motywacyjne o charakterze decyzyjnym (Antikaningsih, Sarajar, 2025; Morsunbul, 2015; Yusoff i in., 2023). Następuje wzmocnienie emocjonalnych procesów motywacyjnych o charakterze decyzyjnym. Dorastający jest przekonany o zasadności agresywnego zachowania w wyrażaniu swojej kształtującej się tożsamości (Crane-Ross i in., 1998).

Paradoksalnie wydaje się zatem, że wysoki (non)konformizm nie jest pożądanym w relacji między samooceną a agresywnością. Istotne wydaje się jednak zrozumienie, że w procesie oddziaływań wychowawczych ma znaczenie rozróżnienie podłoża społecznego czy osobowościowego agresywności.

Wyniki analizy danych wykazały, że istnieje bardzo istotny dodatni związek między konformizmem a agresywnością. Wyniki badania (Nurudin, 2021) wskazują, że wkład konformizmu w agresywność wynosi 34,7%, co wskazuje na bardzo istotny związek między zmienną konformizmu (uległość wobec presji rówieśniczej), a agresywnością nastolatków. Wysokie nasilenie (non)konformizmu może chronić przed tak motywowaną agresją (Albert, Chein, Steinberg, 2013; Farrell i in., 2017). Młodzież OHP o obniżonej samoocenie pod wpływem Treningu Zastępowania Agresji podnosi samoocenę i wówczas ta samoocena przy udziale wysokiej energii (non)konformistycznej w dorastaniu nasila skłonność do

agresywności, przy czym nie jest to kompensowanie deficytów (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, Caspi, 2005), ale forma wyrażania autonomii (Baumeister, Smart, Boden, 1996) w dążeniu do kształtowania swojej tożsamości (Espelage, Swearer, 2003). Takie zachowania z perspektywy dynamiki rozwoju należy traktować jako normatywne i przemijające (Farnicka, 2018).

W tym momencie zatem warto nawiązać do rodzajów (non)konformizmu, czyli konstruktywnego i pozornego (Bernacka, 2017). W literaturze podkreśla się, że (non)konformizm konstruktywny, oparty na krytycznej refleksji i autonomii, może wspierać rozwój osobisty i sprzyjać zachowaniom prospołecznym (Bernacka, 2017; Hornsey, Jetten, 2004). W przypadku badanej młodzieży OHP wydawać się może, że częściej mamy do czynienia z (non)konformizmem pozornym manifestującym się w odrzucaniu zasad i sprzeciwie wobec autorytetów, co w połączeniu z obniżoną samooceną skutkuje wzrostem ryzyka agresji. Natomiast w proponowanym w tej pracy ujęciu osobowościowym relacja między samooceną a agresywnością nie jest prosta i wskazuje na rolę czynników moderujących, takich jak (non)konformizm.

Interpretując wyniki, należy pamiętać, że młodzież OHP to grupa o specyficznych cechach psychospołecznych. Badania pokazują, że młodzi ludzie często charakteryzują się niestabilną tożsamością, obniżoną samooceną i brakiem oparcia w pozytywnych grupach odniesienia oraz częściej angażuje się w zachowania agresywne, szczególnie gdy brakuje im stabilnych więzi społecznych i poczucia przynależności (Łaguna, 2010). W takich warunkach zachowania agresywne przybierają częściej formę (non)konformizmu pozornego niż konstruktywnego. Rozróżnienie (non)konformizmu konstruktywnego i pozornego, chociaż trudne, okazuje się możliwe, w świetle badań własnych i daje możliwość lepszego rozumienia mechanizmu i podstaw zachowania się agresywnego młodzieży z OHP. Praktycznym wnioskiem z uzyskanych rezultatów jest konieczność różnicowania oddziaływań. W przypadku młodzieży (non)konformistycznej należy kłaść większy nacisk na rozwój samooceny i poczucia sprawstwa w konstruktywnych formach wyrażania swojej niezależności i agresywności, natomiast w przypadku młodzieży konformistycznej – na krytyczne myślenie i odporność na negatywne wpływy grupowe.

Wobec powyższego temat (non)konformizmu w ujęciu normatywnej energii osobowościowej adolescentów w relacji do agresywności okazał się interesujący poznawczo i po raz pierwszy eksplorowany badawczo jako zmienna podmiotowa w relacji do agresywności. Na tym etapie badań własnych jest propozycją uzupełniającą podmiotowe

zaplecze Ogólnego Modelu Agresji zwłaszcza w przypadku młodzieży, a do tego w kontekście roli Treningu Zastępowania Agresji u młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy.

6.2 Wnioski

Celem badawczym pracy było określenie czy inteligencja emocjonalna pośredniczy między neurotyzmem i agresywnością młodzieży, a (non)konformizm jest moderatorem związku samooceny i agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy przed i po Treningu Zastępowania Agresji. Celem badawczym pracy było też sprawdzenie czy agresywność, samoocena i inteligencja emocjonalna młodzieży zmieniają się po Treningu Zastępowania Agresji.

Sformułowano pięć hipotez badawczych szczegółowych zakładających, że inteligencja emocjonalna jest mediatorem związku neurotyzmu i agresywności młodzieży, a (non)konformizm jest moderatorem związku między samooceną, a agresywnością młodzieży. Założono, że agresywność młodzieży oraz inteligencja emocjonalna i samoocena u młodzieży różnią się istotnie po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem.

Wyniki badań wskazały, że agresywność badanej młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy obniża się po Treningu Zastępowania Agresji w stosunku do stanu przed treningiem i dotyczy wyniku ogólnego agresywności oraz składowych agresywności takich jak: gniew, agresja fizyczna, wrogość, agresja słowna. Działania mające na celu zmniejszenie agresji człowieka w Treningu Zastępowania Agresji są skierowane na zmianę impulsywności i uczuć (element emocjonalny), myślenia (element poznawczy) oraz zmianę zachowania (element behawioralny). Trening Zastępowania Agresji można interpretować jako interwencję modyfikującą wewnętrzne schematy poznawcze i emocjonalne, gdyż wzmacnia kompetencje radzenia sobie, zdolności samoregulacyjne i pozytywne wzorce myślenia o sobie, które według GAM ograniczają pobudzenie agresywne i zmniejszają prawdopodobieństwo przejawiania zachowań agresywnych.

Trening Zastępowania Agresji wpływa na podniesienie inteligencji emocjonalnej i samoceny ogólnej badanej młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy. Inteligencja emocjonalna ogólna, u tej młodzieży, wysoko wzrasta, w tym umiarkowanie wzrasta jej składowa: empatia, zaś słabo wzrastają składowe, takie jak: akceptowanie i rozumienie emocji. Po odbyciu Treningu Zastępowania Agresji samoocena ogólna i jej komponent-

witalność, u młodzieży umiarkowanie podnosi się, a słabo wzrastają takie komponenty samooceny jak: kompetencje, popularność, zdolności przywódcze, samokontrola, atrakcyjność fizyczna. Zgodnie z Ogólnym Modelem Agresji (GAM) wzrost kompetencji emocjonalnych w zakresie percepcji i rozumienia emocji prowadzi do zmiany schematów interpretacji sytuacji społecznych, co w konsekwencji ogranicza automatyczne reakcje agresywne (Anderson, Bushman, 2002). Interwencje ukierunkowane na rozwój inteligencji emocjonalnej, pełnią funkcję ochronną wobec aktywacji schematów proagresywnych prowadzących do agresji. Trening sprzyja rozwojowi kompetencji emocjonalnych, które pośredniczą w redukcji zachowań agresywnych u młodzieży z OHP poprzez zwiększenie umiejętności rozpoznawania, rozumienia i uświadomienia sobie emocji w konfrontacji z sytuacjami konfliktowymi.

Po Treningu Zastępowania Agresji (non)konformizm, jest moderatorem związku samooceny i agresywności badanej młodzieży OHP. Siła związku pomiędzy ogólną samooceną a agresywnością zwiększa się wraz z wyższym (non)konformizmem. Młodzież OHP pod wpływem Treningu Zastępowania Agresji podnosi swoją samoocenę, która przy udziale wysokiej energii (non)konformistycznej w dorastaniu nasila skłonność do agresywności. (Non)konformistyczna energia osobowościowa w kontekście samooceny stymuluje afektywne procesy emocjonalno-motywacyjne o charakterze decyzyjnym zaangażowane w powstawanie agresji, co następnie w etapie decyzyjnym (trzeci etap GAM) prowadzi do zwiększania agresywności, przy czym jest to forma wyrażania autonomii w dążeniu do kształtowania swojej tożsamości.

Ostatni wniosek z badań wskazuje, że inteligencja emocjonalna nie pośredniczy w związku między neurotyzmem i agresywnością młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy, ani przed ani po Treningu Zastępowania Agresji. Wobec powyższego inteligencję emocjonalną można zaliczyć do podmiotowych uwarunkowań agresywności młodzieży OHP zgodnie z Modelem GAM, ale nie pełni ona innej roli.

Podsumowując, za wyjątkiem inteligencji emocjonalnej jako mediatora okazało się, że (non)konformizm jest moderatorem między samooceną a agresywnością, po Treningu Zastępowania Agresji istotnie obniża się agresywność, wzrasta istotnie inteligencja emocjonalna i samoocena badanej młodzieży OHP. Wobec powyższego główna hipoteza postawiona w tej pracy została potwierdzona.

6.3 Ograniczenia badań własnych i perspektywy przyszłych badań

Realizacja badań nad podmiotowymi uwarunkowaniami agresywności młodzieży z Ochotniczych Hufców Pracy w kontekście Treningu Zastępowania Agresji pozwoliła na uzyskanie istotnych wyników empirycznych i teoretycznych. Jednocześnie należy wskazać kilka ograniczeń, które powinny być uwzględnione przy interpretacji rezultatów.

Po pierwsze, badania zostały przeprowadzone w określonym kontekście instytucjonalnym w dwóch jednostkach stacjonarnych OHP w województwie lubelskim. Ogranicza to możliwość pełnej generalizacji wniosków na całą populację młodzieży OHP w Polsce. Uczestnicy badania to młodzież wywodząca się głównie z rodzin o wysokim poziomie dysfunkcji i środowisk agresotwórczych. Wyniki mogą odzwierciedlać unikalne mechanizmy charakterystyczne dla tej grupy, co ogranicza możliwość ich przeniesienia na ogólną populację młodzieży.

Po drugie, dobór próby był celowy i dotyczył młodzieży charakteryzującej się wysoką agresywnością. Chociaż takie podejście umożliwiło skoncentrowanie się na grupie szczególnie wymagającej interwencji, jednocześnie ograniczyło możliwość analizy zróżnicowania efektów TZA w grupach o umiarkowanym czy niskim poziomie agresji. Projekt badawczy nie przewidywał równoległej grupy kontrolnej, która nie uczestniczyłaby w TZA. Analiza opiera się na porównaniu wyników przed i po interwencji w tej samej grupie, co ogranicza możliwość pełnego wykluczenia czynników zewnętrznych wpływających na zmianę poziomu agresji.

Kolejnym ograniczeniem jest czas trwania oddziaływań – 30 godzin treningu przeprowadzonych w ciągu kilku miesięcy może być niewystarczające do wywołania zmian w zakresie np. kontroli emocji czy komponentów samooceny. Nie przeprowadzono badań podłużnych i oceny trwałości efektów interwencji w dłuższym okresie. Brak pomiaru odroczonego nie pozwala zatem ocenić długoterminowej stabilności efektów.

Warto również podkreślić, że zastosowane narzędzia diagnostyczne choć z właściwościami psychometrycznymi opierały się na metodzie samoopisu, co wiąże się z ryzykiem wystąpienia efektu autoprezentacji i efektu społecznej aprobaty. Nie stosowano obiektywnych wskaźników agresji ani pomiarów behawioralnych.

Ograniczeniem badawczym jest również uwzględnienie tylko wybranych cech podmiotowych (inteligencji emocjonalnej, samooceny, (non)konformizmu, neurotyzmu). Zgodnie z Ogólnym Modelem Agresji (GAM) na zachowania agresywne wpływa szerokie spektrum czynników poznawczych, emocjonalnych i sytuacyjnych, których pełne

uwzględnienie wymagałoby szerszego projektu badawczego. Inne czynniki, np. styl przywiązania, temperament czy poziom stresu środowiskowego, mogłyby dostarczyć szerszego kontekstu wyników. Zmienne takie jak neurotyzm czy (non)konformizm badano jednokrotnie, zakładając ich względną stałość. Nie uwzględniono możliwości zmian osobowościowych ani wpływu dłuższych procesów rozwojowych.

Zidentyfikowane ograniczenia wskazują jednocześnie kierunki dalszych poszukiwań naukowych.

W przyszłości warto rozszerzyć badania na większą liczbę jednostek OHP z różnych regionów Polski, co umożliwi uwzględnienie czynników regionalnych i różnorodność środowisk wychowawczych i porównanie efektów TZA w zróżnicowanych kontekstach środowiskowych. Istotne byłoby również uwzględnienie grup młodzieży o różnym poziomie agresywności, aby określić, czy skuteczność treningu różni się w zależności od poziomu wyjściowego. Włączenie losowego przydziału do grup eksperymentalnych i kontrolnych zwiększyłoby trafność wewnętrzną badań i pozwoliło jednoznacznie określić wpływ treningu na agresywność.

Cennym kierunkiem badań byłoby wprowadzenie pomiarów odroczonego, np. po 6 czy 12 miesiącach, co pozwoliłoby na ocenę trwałości efektów interwencji i ich realnego znaczenia dla funkcjonowania młodzieży. Warto rozważyć triangulację metodologiczną – obok kwestionariuszy samoopisowych wprowadzić obserwację uczestniczącą, wywiady z wychowawcami czy ocenę zachowań w środowisku rówieśniczym. W przyszłych projektach zaleca się porównanie uczestników TZA z grupą kontrolną, która nie bierze udziału w programie lub uczestniczy w alternatywnych zajęciach.

Perspektywa przyszłych badań powinna również objąć inne potencjalne czynniki podmiotowe – m.in. style radzenia sobie ze stresem, impulsywność, czy poczucie skuteczności. Interesującym zagadnieniem byłoby także badanie różnic płciowych w skuteczności TZA, gdyż dziewczęta i chłopcy mogą w odmienny sposób reagować na trening kompetencji emocjonalnych i społecznych oraz może występować odmienny profil agresywności u chłopców i dziewcząt (Gómez-Leal i in., 2024; Sumter, Bokhorst, Steinberg, Westenberg, 2009).

Wreszcie, wartościowe byłoby porównanie skuteczności TZA z innymi programami profilaktyczno-wychowawczymi, co pozwoliłoby na ocenę względnej efektywności różnych form pracy z młodzieżą agresywną i wywodzącą się ze środowisk agresogennych.

Warto sprawdzić wpływ dodatkowych czynników, takich jak klimat placówki, jakość relacji z wychowawcami, wsparcie rodzinne i rówieśnicze, na efektywność programu.

Badania wdrożeniowe mogą koncentrować się na analizie jakości prowadzenia TZA, kompetencji trenerów oraz adaptacji programu do specyficznych potrzeb młodzieży OHP. Warto sprawdzić efektywność TZA w różnych kontekstach kulturowych i instytucjonalnych, aby określić uniwersalne i kontekstowe aspekty skuteczności programu.

6.4 Rekomendacje dla praktyki wychowawczej i edukacyjnej

Uzyskane wyniki badań mają znaczące implikacje praktyczne dla pedagogów, psychologów i wychowawców pracujących z młodzieżą OHP.

Po pierwsze, potwierdzona efektywność Treningu Zastępowania Agresji w spadku agresywności oraz we wzmacnianiu inteligencji emocjonalnej i samooceny wskazuje, że metoda ta powinna być włączana do stałej praktyki wychowawczo-opiekuńczej w placówkach OHP. Trening może pełnić funkcję zarówno interwencyjną, jak i profilaktyczną, wspierając proces socjalizacji młodzieży i ograniczając ryzyko zachowań problemowych i agresywnych.

Po drugie, analiza komponentów inteligencji emocjonalnej i samooceny, które uległy poprawie, wskazuje na konieczność szczególnego wzmacniania u młodzieży OHP obszarów trudniej poddających się zmianie, takich jak kontrola emocji czy poczucie bycia kochanym. Sugeruje to potrzebę dłuższych i bardziej zindywidualizowanych interwencji, a także uzupełniania TZA o programy rozwijające relacje interpersonalne, działania rozwijające umiejętności głębszej autorefleksji i budowania pozytywnej tożsamości czy elementy psychoterapii.

Po trzecie, rola (non)konformizmu jako moderatora relacji między samooceną a agresją podkreśla, że oddziaływania wychowawcze powinny być zróżnicowane. W przypadku młodzieży (non)konformistycznej należy wzmacniać poczucie sprawstwa i konstruktywne sposoby wyrażania autonomii, zaś w przypadku młodzieży konformistycznej rozwijać krytyczne myślenie i odporność na negatywne wpływy grupowe.

Rekomenduje się dla instytucji OHP włączenie TZA jako stałego elementu programów resocjalizacyjnych i wychowawczych. Wyniki mogą służyć dla polityki oświatowej i społecznej jako podstawa do opracowania strategii profilaktycznych w placówkach wychowawczych uwzględniających rozwój kompetencji emocjonalnych jako kluczowego czynnika prewencji agresji. Rekomenduje się dla szkolnictwa wyższego uwzględnić tematykę TZA i pracy z młodzieżą z grup ryzyka w programach kształcenia

pedagogów i psychologów, aby przygotować ich do wyzwań praktycznych. Praktycznym wnioskiem jest także konieczność włączenia do pracy z młodzieżą w OHP interdyscyplinarnego zespołu pedagogów, wychowawców i psychologów, co zapewnia całościowe wsparcie rozwojowe i zwiększa skuteczność podejmowanych działań.

6.5 Zakończenie

Przeprowadzone badania dotyczyły podmiotowych uwarunkowań agresywności i roli Treningu Zastępowania Agresji, w kontekście zmiany agresywności młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy.

Praca ta stanowi unikalny wkład w rozwój wiedzy na temat psychopedagogicznych i społecznych mechanizmów kształtujących agresywność młodzieży, objętych opieką Ochotniczych Hufców Pracy, wywodzącej się z rodzin i środowisk charakteryzujących się wysokim poziomem dysfunkcji. W kontekście dotychczasowych badań, które w niewielkim stopniu podejmowały problematykę skuteczności programów profilaktycznych w placówkach OHP, to opracowanie wypełnia istotną lukę zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

Dokonana analiza wyników badań wykazała skuteczność Treningu Zastępowania Agresji w obniżaniu agresywności oraz jej komponentów, takich jak agresja fizyczna, słowna, gniew i wrogość. Co szczególnie ważne, zaobserwowane zmiany miały charakter spójny i dotyczyły zarówno aspektów behawioralnych, jak i emocjonalnych funkcjonowania uczestników. Wyniki te potwierdzają, że interwencje ukierunkowane na rozwój kompetencji emocjonalnych, trening umiejętności społecznych i kontrolę złości mają potencjał korygowania nieadaptacyjnych schematów zachowań wśród młodzieży z grup ryzyka. W świetle Ogólnego Modelu Agresji (GAM) można stwierdzić, że Trening Zastępowania Agresji oddziałuje na kluczowe komponenty procesu przetwarzania informacji, wzmacniając rozsądne procesy decyzyjne i ograniczając impulsywność reakcji agresywnych.

Istotnym wynikiem badań jest wzrost inteligencji emocjonalnej wśród uczestników Treningu Zastępowania Agresji, co wskazuje na potencjał programu TZA w rozwijaniu zdolności rozpoznawania i rozumienia emocji własnych oraz innych osób. Zmiana ta może stanowić fundament dalszych działań wychowawczych, gdyż rozwój empatii jest jednym z najskuteczniejszych czynników chroniących przed eskalacją

zachowań agresywnych. Choć poprawa kontroli emocji była mniej wyraźna, wyniki sugerują, że proces ten wymaga długotrwałych i systematycznych oddziaływań, co może stanowić inspirację dla rozszerzenia programu Treningu Zastępowania Agresji stosowanego w OHP o dodatkowe moduły skupione na regulacji emocji.

Badania potwierdziły również znaczenie samooceny jako czynnika powiązanego z poziomem agresywności. Uczestnicy wykazywali umiarkowany wzrost samooceny szczególnie w obszarach kompetencji i samokontroli, co wskazuje na skuteczność programu w budowaniu pozytywnego obrazu siebie. Wynik ten jest istotny z punktu widzenia profilaktyki, ponieważ stabilna i realistyczna samoocena sprzyja adaptacyjnym strategiom radzenia sobie z trudnościami i zmniejsza potrzebę sięgania po agresję jako formę obrony obrazu siebie w otoczeniu społecznym.

Interesującym aspektem uzyskanych rezultatów jest rola (non)konformizmu jako moderatora związku między samooceną a agresywnością. Wyniki sugerują, że (non)konformizm, szczególnie o charakterze pozornym, może nasilać tendencje agresywne u młodzieży z niską samooceną, co w przyszłości warto byłoby sprawdzić empirycznie. (Non)konformizm jest rozwojowy i skłonność do agresywności jest uwarunkowana emocjonalno-motywacyjną energią o charakterze konstruktywnym. Zachowania agresywne u młodzieży z OHP powinny być rozróżniane co do genezy. Oznacza to konieczność zróżnicowanego podejścia wychowawczego. Wyniki te podkreślają potrzebę uwzględnienia kontekstu osobowościowego w programach profilaktycznych, a w perspektywie naukowej stanowią nowy element podmiotowy wzbogacający Ogólny Model Agresji.

Opracowanie to ma istotne znaczenie aplikacyjne. Placówki OHP, jako instytucje wychowawczo-resocjalizacyjne, wymagają skutecznych narzędzi wspierających pracę z młodzieżą, która często wykazuje deficyty emocjonalne i społeczne. Trening Zastępowania Agresji, będący metodą opartą na teoriach uczenia się społecznego i kognitywno-behawioralnych, może stanowić skuteczny komponent programów wychowawczych, wspierając zarówno rozwój jednostkowy, jak i klimat instytucjonalny.

Z naukowego punktu widzenia, niniejsza rozprawa wnosi wartość do dyskursu na temat podmiotowych uwarunkowań agresji i skuteczności programów interwencyjnych. Zastosowanie Treningu Zastępowania Agresji w środowisku OHP dostarczyło empirycznych dowodów na efektywność tej metody w pracy z młodzieżą wysokiego ryzyka, co może zachęcić badaczy i praktyków do dalszej eksploracji tematu. Wyniki mogą również stać się podstawą do opracowania zintegrowanych modeli pracy z młodzieżą OHP, które

łączą elementy edukacji emocjonalnej, treningów umiejętności społecznych i działań terapeutycznych.

Podsumowując, praca doktorska ukazuje złożoność problematyki agresji młodzieży w kontekście uwarunkowań osobowościowych oraz wskazuje, że Trening Zastępowania Agresji jest użytecznym narzędziem profilaktyki i interwencji. Wyniki badania mają znaczenie nie tylko dla praktyków pracujących w OHP, ale również dla pedagogów, psychologów, decydentów polityki oświatowej i społecznej. Wskazują one na konieczność holistycznego podejścia do problemu agresji, uwzględniającego zarówno czynniki indywidualne, jak i kontekst społeczny.

Kończąc, autorce towarzyszy poczucie, że udało się poznać naukowo tylko część fenomenu agresywności młodzieży OHP, ale też, że praca może przyczynić się do wzrostu zainteresowania tą problematyką. Wynikające z badań wnioski wydają się na tyle interesujące, by uzasadnić celowość podjęcia dalszych eksploracji. Jak sygnalizowano, uzyskane rezultaty mogą potwierdzać pewną złożoność zjawiska agresywności, ale też ich niekompletność. Wychowanie jest „myśleniem o przyszłości i dostosowywaniem zadań do owego perspektywnego wymiaru funkcjonowania człowieka w ciągle zmieniającym się świecie” (Górniewicz, 2008, s. 21). Przed współczesnymi placówkami OHP stają też zadania wynikające z przygotowania, specyficznej młodzieży rodzinie i indywidualnie a do tego w specyficznym okresie dorastania, do funkcjonowania społecznego w szybciej niż u innych młodych ludzi nadchodzącej dorosłości. Ponadto OHP ma zadanie aktywizowania młodzieży do przejawiania określonych postaw związanych z kreowaniem samego siebie i świata na lepsze (Górniewicz, 2008). Autorka ma nadzieję, że trochę przyczyniła się do realizacji tej idei.

BIBLIOGRAFIA

- Albert, D., Chein, J., Steinberg, L. (2013). The teenage brain: Peer influences on adolescent decision making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>
- Allen, J. A., Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2018). The General Aggression Model. *Current Opinion in Psychology*, 19, 75–80. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.034>
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Ambrozik, W. (2013). Wielotorowość systemu resocjalizacji jako źródło jego kryzysu. *Resocjalizacja Polska*, 4, 13–24.
- Ambrozik, W., Stanik, J. M. (Red.). (2008). *Resocjalizacja* (t. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Amendola, M., Oliver, R. (2010). Aggression Replacement Training® stands the test of time. *Reclaiming Children and Youth*, 19, 47–50.
- Anderson, C. A. (2018). Media violence and the General Aggression Model. *Current Opinion in Psychology*, 19, 75–79. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.007>
- Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Antikaningsih, Y. E., Sarajar, D. (2025). Adolescents from broken homes: The role of emotional regulation in reducing aggressive tendencies. *Jurnal Bimbingan Dan Konseling Terapan*, 9(1), 86–100. <https://doi.org/10.30598/bkt.v9i1.17112>
- Archer, J., Webb, I. A. (2006). The relation between scores on the Buss–Perry Aggression Questionnaire and aggressive acts, impulsiveness, competitiveness, dominance, and sexual jealousy. *Aggressive Behavior*, 32(5), 464–473. <https://doi.org/10.1002/ab.20146>
- Aranowska, E., Rytel, J., Szymańska, A. (2015). *Kwestionariusz Agresji Bussa–Perry’ego: Trafność, rzetelność i normy*. Warszawa: Instytut AMITY.
- Aronson, E. (2006). *Psychologia społeczna. Serce i umysł* (przeł. J. Radzicki). Poznań: Zysk i S-ka.
- Aronson, E., Wieczorkowska, G. (2001). *Kontrola naszych myśli i uczuć*. Warszawa: Wydawnictwo Santorski.
- Armstrong, R. A. (2014). When to use the Bonferroni correction. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 34(5), 502–508. <https://doi.org/10.1111/opo.12131>
- Aslan, Y., Koçak, O., Semerci, M. (2025). The relationship between self-esteem and physical aggression among elementary school students in Turkey: The mediating role of victimization. *Current Psychology*, 44, 9664–9673. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07779-y>
- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Baron, R. A., Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. New York, NY: Plenum Press.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i: Bar-On Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User's Manual*. Toronto: Multi-Health System.
- 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(1), 5–33. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.1.5>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.580>
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive Therapy: basics and beyond*. New York: The Guilford Press.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Benjamini, Y., Hochberg, Y. (1995). Controlling the False Discovery Rate: A Practical and Powerful Approach to Multiple Testing. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B: Statistical Methodology*, 57(1), 289–300. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1995.tb02031.x>
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59–73. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.59>
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Bernacka, R. E. (2004). *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*. Lublin: UMCS.
- Bernacka, R. E. (2008). Co wiemy o (non)konformizmie? W: R. E. Bernacka (Red.), *Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie* (s. 9–22). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bernacka, R. E. (2017). *Predyktory nonkonformizmu pozornego*. Lublin: UMCS.
- Bernacka, R. E. (2020). *Rodzice nonkonformistów*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
- Bernacka, R. E., Popek, S. L., Gierczyk, M. (2016). Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych. *Annales UMCS Sectio J*, 29(3), 33–57. <https://doi.org/10.17951/j.2016.29.3.33>
- Bielska, E. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bielska, E. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Błażek, M., Best, S. (2012). Impulsywność a agresja młodzieży: Analiza w świetle Ogólnego Modelu Agresji. *Psychologia Rozwojowa*, 17(3), 65–77.
- Bolek-Kochanowska, M. (2018). *Przekonania a gotowość do agresji kobiet skazanych za popełnienie przestępstwa z użyciem przemocy*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Borecka-Biernat, D. (2013). Czynniki środowiska rodzinnego w warunkowaniu agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w sytuacjach konfliktu społecznego. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18(1), 155–176.

- Borecka-Biernat, D. (2021). *Strategie radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego i ich uwarunkowania*. Warszawa: Difin.
- Bożewicz, M. (2018). Relacje szkolne. W: M. Grabowska, M. Gwiazda (red.), *Młodzież 2018* (s. 52–62). Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Brown, J. Marshall, M.A. (2006). The three faces of self-esteem. In: M. Kernis (ed.), *Self-esteem issues and answers* (p. 4-9). New York: Psychology Press.
- Bulmer, M. G. (1979). *Principles of statistics*. 3rd ed. Boston: Courier Corporation.
- Buss, A. H., Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452–459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
- Buss, D. M. (1991). Evolutionary personality psychology. *Annual Review of Psychology*, 42(1), 459–491. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.42.020191.002331>
- Buss, D. M. (2009). *Evolutionary psychology: The new science of the mind* (4th ed.). New York: Pearson.
- Cashwell, C. S. (1996). Familial influences on adolescent delinquent behavior. *Child and Youth Services*, 11, 9–48.
- Cavalcanti, J., Pimentel, C. (2016). Personality and aggression: A contribution of the General Aggression Model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(3), 443–454. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300008>
- Chatzakou, D., Leontiadis, I., Blackburn, J., De Cristofaro, E., Stringhini, G., Vakali, A., Kourtellis, N. (2019). Detecting cyberbullying and cyberaggression in social media. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/1907.08873> (pobrano 16.07.2025)
- Chojnowski, M. (1998). *Agresywność. Pomiar i analiza psychometryczna*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Cialdini, R. B. (2002). *Influence: Science and practice* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Coleman, M., Pfeiffer, S., Oakland, T. (1992). Aggression Replacement Training with behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, 18(1), 54–66. <https://doi.org/10.1177/019874299201800108>
- Costa, P., McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64, 21–50. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6401_2
- Crane-Ross, D., Tisak, M. S., Tisak, J. (1998). Aggression and conventional rule violation among adolescents: Social-reasoning predictors of social behavior. *Aggressive Behavior*, 24(5), 347–365. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:5<347::AID-AB2>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:5<347::AID-AB2>3.0.CO;2-E)
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Czerwińska-Jakimiuk, E. (2016). Relacje pomiędzy nieprzystosowaniem społecznym a agresywnością, poczuciem napięcia oraz samoskutecznością w grupie uczniów w wieku dorastania. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 56(14), 51–62.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2011). Teorie wychowania – perspektywa krytyczna. W: J. Papież (Red.), *Tożsamość teorii wychowania* (s. 120–140). Kraków: Impuls.
- Czub, M. (2009). Rola wczesnego rozwoju społeczno- emocjonalnego w genezie indywidualnej podatności na zranienie. *Dziecko Krzywdzone*, 27, 92–111.

- Dąbrowski, M., Lange, R. (2011). Gry komputerowe a agresywność młodzieży. *Chowanna*, 2(37), 141–155.
- Dam, V. H., Hjordt, L. V., da Cunha-Bang, S., Sestoft, D., Knudsen, G. M., Stenbæk, D. S. (2021). Trait aggression is associated with Five-Factor personality traits in males. *Brain and Behavior*, 11, e02175. <https://doi.org/10.1002/brb3.2175>
- Das, S., Kim, A., Karmakar, S. (2020). Change-point analysis of cyberbullying-related Twitter discussions during COVID-19. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2008.13613> (pobrano 16.07.2025)
- Davidson, R. J., Putnam, K. M., Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation—a possible prelude to violence. *Science*, 289(5479), 591–594. <https://doi.org/10.1126/science.289.5479.591>
- Davis, M. H. (2001). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder: Westview Press.
- De Bolle, F., De Fruyt, F., McCrae, R., Löckenhoff, C., Costa, P. (2015). The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(1), 171–185. <https://doi.org/10.1037/pspp0000014>
- Descartes, C. H., Ramesar, M., Mills, J. (2018). Global or domain specific self-esteem: Can it predict aggression among children and adolescents? *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 28(3), 350–360. <https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1496960>
- Dobińska, G. (2019). Funkcjonowanie wychowanków młodzieżowego ośrodka wychowawczego. *Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 34, 95–110.
- Doliński, D. (1993). Niepewność samooceny a konformizm. *Przegląd Psychologiczny*, 36(1), 27–37.
- Doliński, D. (2000). Mechanizmy wzbudzania emocji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia* (t. 2, s. 320–349). Gdańsk: GWP.
- Dołęga, Z. (2015). Reaktancja psychologiczna w okresie dorastania: Wyniki badań nad młodzieżą gimnazjalną. *Psychologia Rozwojowa*, 20(3), 57–71.
- Dominak-Kochanek, M. (2011). Styl wychowania w rodzinie a aprobatą agresji. W: A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychologiczna* (s. 125–148). Kielce: UJK.
- Dong, Y., Liu, F., Jiang, Y., Wei, S. (2022). Neuroticism and aggressive behavior among left-behind children: The mediating roles of interpersonal sensitivity and bullying victimization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 11072. <https://doi.org/10.3390/ijerph191711072>
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328–335. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x>
- Dong, Y., Li, X., Wang, Z. (2022). Neuroticism and aggression: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 187, 111436. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111436>
- Drapała, K., Więcek-Durańska, A., Wójcik, D. (2015). *Ewaluacja programu Trening Zastępowania Agresji (ART) oraz programu korekcyjno-edukacyjnego Duluth*.

- Warszawa: Instytut Wymiaru Sprawiedliwości. <https://iws.gov.pl> (pobrano 15.07.2025)
- Dubis, M. (2016). *Pedagogiczne uwarunkowania agresji dzieci i młodzieży: Rodzina – szkoła – cyberprzestrzeń – uzależnienia*. Lublin: Innovatio Press.
- Duc Tin Le, N., Nguyen, T., Pham, Q. (2023). Emotional intelligence as a moderator between neuroticism and aggression in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94, 110–121. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2023.03.005>
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samooocena i jej pomiar: SES: Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Edward, N. (2019). Ochotnicze Hufce Pracy – instytucja państwowa dla młodzieży. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 161–170.
- Egan, V., Lewis, M. (2011). Neuroticism and agreeableness differentiate emotional and narcissistic expressions of aggression. *Personality and Individual Differences*, 50, 845–850.
- Ensafadaran, F., Krahé, B., Njad, S. B., Arshadi, N. (2019). Efficacy of different versions of Aggression Replacement Training (ART): A review. *Aggression and Violent Behavior*, 47, 230–237. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.02.006>
- Epstein, S. (1980). The self-concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality. In: E. Staub (ed.), *Personality: Basic aspect and current research* (s. 81–132). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Espelage, D. L., Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383.
- Estevez-Casellas, R., Segura, L., Jiménez, R. (2021). Emotional education and prevention of aggressive behavior. *Educational Psychology*, 41(5), 627–639. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1864791>
- EU Kids Online. (2020). *Online risks and safety for European children*. LSE. <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online> (pobrano 15.07.2025)
- Eysenck, H. J. (1994). The Big Five or giant three: Criteria for a paradigm. W: C. F. Halverson Jr., G. A. Kohnstamm, R. P. Martin (eds.), *The Developing Structure of Temperament and Personality from Infancy to Adulthood* (p. 37–51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Farrell, A. D., Thompson, E. L., Mehari, K. R., Sullivan, T. N., Goncy, E. A. (2017). Examining the link between peer group affiliation and aggressive behavior during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 37(1), 107–138. <https://doi.org/10.1177/0272431615588950>
- Farnicka, M., Liberska, H. (2015). Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 31(4), 77–91. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0008.5648>
- Farnicka, M. (2018). Psychospołeczne uwarunkowania zachowań agresywnych we wczesnej adolescencji. *Psychologia Wychowawcza*, 56(14), 7–24.

- Farrington, D. P. (2010). Family influences on delinquency. In: *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions* (p. 204–232). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Farrington, D. P., Ttofi, M. M., Piquero, A. R. (2016). Risk, promotive, and protective factors in youth offending. *Journal of Criminal Justice*, 45, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.01.003>
- Fecenec, D. (2016). *Wielowymiarowy kwestionariusz samooceny: MSEI*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Feindler, E. L., Ecton, R. B. (1986). *Adolescent anger control: Cognitive-behavioral techniques*. Oxford: Pergamon Press.
- Feindler, E. L., Engel, E. C. (2011). Assessment and intervention for adolescents with anger and aggression difficulties in school settings. *Psychology in the Schools*, 48(3), 243–253. <https://doi.org/10.1002/pits.20550>
- Feindler, E. L., Engel, E., Gerber, M. (2016). Program evaluation challenges: Is Aggression Replacement Training (ART) effective? *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 4(2), 21–36. <https://doi.org/10.15640/jpbs.v4n2a3>
- Feindler, E. L., Weisner, S. (2005). Youth anger management treatments for school violence prevention. W: S. J. Simons, M. M. Jimerson (eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (p. 559–584). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Feist, G. J., Reiter-Palmon, R., Kaufman, J. C. (2017) (eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity and Personality Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frączek, A. (2002). 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). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Friedman, H. S., Schustack, M. W. (2016). *Personality: Classic theories and modern research*. Boston, MA: Pearson.
- Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. (2022). *Dzieci się liczą 2022 – Przemoc rówieśnicza*. https://fdds.pl/_Resources/Persistent/2/a/3/8/2a387a124dec62f5efdc76d113029c1c7b337168/Dzieci%20si%C4%99%20licz%C4%85%202022 (pobrano 20.08.2025)
- Fürst, G., Lubart, T. (2017). An integrative approach to the creative personality: Beyond the Big Five paradigm. In: G. J. Feist, R. Reiter-Palmon, J. C. Kaufman (eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity and Personality Research* (p. 140–163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaś, Z. B. (2006). *Profilaktyka w szkole: Programy, strategie, procedury*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gasiul, H. (2006). *Psychologia osobowości: Nurty, teorie, koncepcje*. Warszawa: Difin.
- Gasiul, H. (2007). *Teorie emocji i motywacji*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539–579. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539>
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Sage Publications.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Glick, B., Goldstein, A. P. (1987). Aggression Replacement Training. *Journal of Counseling and Development*, 65(7), 356–362. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00730.x>
- Glick, B., Gibbs, J. C. (2011). *Aggression Replacement Training: A comprehensive intervention for aggressive youth* (3rd ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Godawa, J., Niemiec, M. (2009). Zastosowanie programu ART w pracy z dziećmi i młodzieżą agresywną. *Chowanna*, 32(1), 55–71.
- Goldstein, A. P., Glick, B., Gibbs, J. C. (1998). *Trening zastępowania agresji: kompleksowa interwencja dla agresywnej młodzieży*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B., Gibbs, J. C. (2004). *ART: Program zastępowania agresji*. Warszawa: Instytut Amity.
- Goldstein, A. P., Nensén, R., Daleflod, B., Kalt, M. (eds.) (2004). *New perspectives on Aggression Replacement Training: Practice, research, and application*. Hoboken, LI: Wiley.
- Goleman, D. (1999). Inteligencja emocjonalna w praktyce. Poznań: Media Rodzina.
- Golmaryami, F. N., Barry, C. T. (2010). The associations of self-reported and peer-reported relational aggression with narcissism and self-esteem among adolescents in a residential setting. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39(1), 128–133. <https://doi.org/10.1080/15374410903401203>
- Gómez-Leal, R., Cabello, R., Megías, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Fernández-Berrocal, P. (2024). Emotional intelligence and aggression: A longitudinal study. *Aggressive Behavior*. Advance online publication.
- Górniewicz, J. (1995a). Przemoc w szkole: zarys problemu, cz. 1. *Wychowanie na co dzień*, 2, 5–7.
- Górniewicz, J. (1995b). Przemoc w szkole: zarys problemu, cz. 2. *Wychowanie na co dzień*, 3, 3–5.
- Górniewicz, J. (2008). *Teoria wychowania*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Greń, J., Pisarska, A. (2021). Picie alkoholu wśród podopiecznych młodzieżowych ośrodków socjoterapii i wychowawczych oraz związane z tym problemy. *Serwis Informacyjny Uzależnienia*, 4(96), 28–33.
- Grohman, M., Schmidt, K. (2012). Teaching for creativity: How to shape creative attitudes in teachers and in students. In: M. Banks Gregerson, H. T. Snyder, J. C. Kaufman (eds.), *Teaching creatively and teaching creativity* (p. 15-36). New York: Springer.
- Grosbras, M.H., Paus, T. (2007). Brain development and social influences in adolescence: Insights from neuroimaging. *Developmental Science*, 10(6), 802–811. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00632.x>
- Grzegorzewska, I. (2015). Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Ujęcie kliniczno-psychologiczne. *Polskie Forum Psychologiczne*, 20(1), 5–28.

- Gundersen, K., Svartdal, F. (2010). Diffusion of treatment interventions: Exploration of “secondary” treatment diffusion. *Psychology, Crime & Law*, 16(3), 233–249. <https://doi.org/10.1080/10683160802612924>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., Ray, S. (2021). Moderation analysis. W: *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R. Classroom Companion: Business*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7_8
- Halmos, M. B. (2012). *Associations between self-esteem and the forms and functions of aggression in a community sample of youth* [Senior honors thesis, University of New Orleans]. https://scholarworks.uno.edu/honors_theses/26 (pobrano 25.07.2025)
- Hartman, L., Smith, R., Jones, P. (2020). Relational aggression in adolescents: Gender differences and psychological effects. *Journal of Youth Studies*, 23(4), 456–470. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1620924>
- Harty, M., Smith, J., Johnson, P. (2001). *Effectiveness of an empathy-based intervention program for at-risk youth*. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 567–579.
- Heatherton, T. F., Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895–910. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.6.895>
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health*, 26(3), 176–186. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(99\)00065-8](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(99)00065-8)
- Hornsey, M. J., Jetten, J. (2004). The individual within the group: Balancing the need to belong with the need to be different. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 248–264. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0803_2
- Hornsveld, R. H. J., Kraaimaat, F. W., Muris, P., Zwets, A. J., Kanters, T. (2015). Aggression Replacement Training for violent young men in a forensic psychiatric outpatient clinic. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(18), 3174–3191. <https://doi.org/10.1177/0886260514555007>
- Hu, Y., Cai, Y., Wang, R., Gan, Y., He, N. (2023). The relationship between self-esteem and aggressive behavior among Chinese adolescents: A moderated chain mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1191134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191134>
- Ilnicka, R. (2006). *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży*. Zielona Góra: UZ. <https://zbc.uz.zgora.pl> (pobrano 5.09.2024)
- Jackson, D. N., Tremblay, P. F. (2002). The Six Factor Personality Questionnaire. In: B. de Raad, M. Perugini (eds.), *Big Five assessment* (pp. 354–372). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.
- Jakubowski, M. (2020). *Edukacja zawodowa młodzieży w strukturach OHP*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jarymowicz, M. (2000). Psychologia tożsamości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: Podręcznik akademicki t. 3*, (s. 107–125). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jasielska, A., Leopold, M. (2000). Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne? *Forum Oświatowe*, 2(23), 5–32.

- Jasiński, Z. (2019). O potrzebie dobrego wychowania młodzieży (casus wychowania w Ochotniczych Hufcach Pracy). W: E. Nycz, W. Poleszak (red.), *W drodze ku samodzielności społecznej i zawodowej młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy* (s. 15–24). Warszawa–Opole: Komenda Główna OHP; Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego; Instytut Śląski.
- Jaworowska, A. (2012). *Kwestionariusz osobowości Eysencka EPQ-R, EPQ-R w wersji skróconej: Polskie normalizacje*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2005). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441–476. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001>
- Jones, S. E., Miller, J. D., Lynam, D. R. (2011). Personality, antisocial behavior, and aggression: A meta-analytic review. *Journal of Criminal Justice*, 39(4), 329–337. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2011.03.004>
- Kamal, R., Kumar, G. V. (2015). Is low self-esteem related to aggression among adolescent students? *International Journal of Scientific Research*, 4(10), 49–50.
- Karłyk-Ćwik, A. (2016). Style humoru wychowanków i wychowawców a klimat społeczny placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich. *Resocjalizacja Polska*, 11, 173–194.
- Karłyk-Ćwik, A. (2017). Klimat społeczny Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych. *Niepełnosprawność – Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 26, 113–132.
- Karwowski, M. (2005). *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karwowski, M. (2009). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Karyłowski, J., Pilarska, A., Suchańska, A. (2019). Samoopiekuńczość, empatia i altruizm: Analiza mediacji i moderacji. *Przegląd Psychologiczny*, 65(1), 1–20. <https://doi.org/10.31648/przegldpsychologiczny.8534>
- Kawula, S. (1988). *Funkcja opiekuńcza współczesnej rodziny polskiej*. Białystok: ONK.
- Kaya, F., Buzlu, S. (2016). Effects of Aggression Replacement Training on problem solving, anger, and aggressive behaviour among adolescents with criminal attempts in Turkey: A quasi-experimental study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30(6), 729–735. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2016.07.001>
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. II: The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Koijam, S. D. (2019). Związek między poczuciem własnej wartości a zachowaniami agresywnymi wśród młodzieży. *Journal of Medical Science and Clinical Research*, 7(3). <https://doi.org/10.18535/JMSCR/V7I3.04>
- Kolańczyk, A. (1999). *Czuję, myślę, jestem: Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy (2002). *System wychowania w Ochotniczych Hufcach Pracy*. Warszawa: Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy.

- Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy (2020). *Proces wsparcia młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy. Standard wychowania*. Warszawa: Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy.
- Komendant-Brodowska, A., Przewłocka, J. (2015). Agresja i przemoc szkolna: Raport o stanie badań. Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w szkole. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://interwencjaprawna.pl/wp-content/uploads/2020/06/ibe-analizy-01-2014-przemoc-szkolna-przeglad.pdf> (pobrano 5.06.2025)
- Konopczyński, M. (2014). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konopczyński, M. (2021). *Wyzwania i zagrożenia w pracy resocjalizacyjnej z nieletnimi na przykładzie MOW* [Materiał ekspercki RPO]. Rzecznik Praw Obywatelskich. https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2021-10/Wyzwania%20i%20zagrozenia%20w%20pracy%20resocjalizacyjnej%20z%20nieletnimi%20na%20przykladzie%20Młodzieżowych%20Ośrodków%20Wychowawczych%20prof%20M_Konopczyński.pdf (pobrano 14.09.2024)
- Kowalska, A. (2021). Wpływ klimatu społecznego na adaptację społeczną młodzieży w placówkach OHP. *Studia Socjologiczne*, 58(3), 123–137.
- Kowalski, J., Nowak, A. (2019). *Wsparcie młodzieży w trudnej sytuacji życiowej: Rola Ochotniczych Hufców Pracy*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kowalski, T., Nowak, J. (2019). *Ochotnicze Hufce Pracy w Polsce: Historia, struktura i zadania*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118323512>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozłowska, A. (2021). Agresja cyfrowa wśród młodzieży szkolnej. *Studia Pedagogiczne*, 55(3), 87–102.
- Krahé, B. (2005). *Agresja*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Krahé, B. (2005). *Psychologia agresji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kruczek, A., Grzankowska, I. (2017). Poczucie własnej wartości u nastolatków i jego rola w wyrażaniu złości. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 17(4), 325–333. <https://doi.org/10.15557/PIPK.2017.0036>
- Krzemiński, J. (2017). *Programy aktywizacji zawodowej młodzieży w Polsce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulas, H. (1986). *Samooceńca młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Kupiec, H. (2012). Rozwijanie kompetencji społecznych nieletnich a klimat wychowawczy placówki resocjalizacyjnej. *Resocjalizacja Polska*, 3, 383–398.
- Kuśpit M. (2016). Conformism and Non-konformism vs styles of coping with stress by pedagogy students. *Studium Vilnese A*, 13, 176–180.
- Le, D. T., Huynh, S. V., Vu, T. V., Dang-Thi, N. T., Nguyen-Duong, B. T., Duong, K. A., Mai, T. N., Huynh, T. N., Mai, P. T., Tran-Chi, V. L. (2023). Personality traits and

- aggressive behavior in Vietnamese adolescents. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1987–2003. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S405379>
- Lewandowska, M. (2020). Klimat społeczny i jego znaczenie w procesie edukacji młodzieży zagrożonej wykluczeniem. *Pedagogika Pracy*, 45(2), 89–101.
- Lee, K., Ashton, M. C. (2012). *The H factor of personality: Why some people are manipulative, self-entitled, materialistic, and exploitive—and why it matters for everyone*. Wilfrid Laurier University Press.
- Lewicka, P. (2021). Wpływ relacji interpersonalnych na funkcjonowanie instytucji wspierających młodzież. *Roczniki Psychologiczne*, 47(1), 67–85.
- Lewicka-Zelent, A., Huczuk, S. (2016). Empatia a doświadczanie i stosowanie agresji wśród młodzieży. *Resocjalizacja Polska*, 11, 117–124. <https://doi.org/10.22432/pjsr.2016.11.09.OI>
- Liberska, H. (2012). Rodzinne uwarunkowania zachowań agresywnych dzieci i młodzieży. *Studia Edukacyjne*, 20, 163–178.
- Liberska, H., Farnicka, M. (2015). Agresywność i zachowania agresywne młodzieży a percypowane przez nią postawy rodzicielskie. *Psychologia Rozwojowa*, 20(4), 25–44. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.15.020.4463>
- Longobardi, E., Spataro, P., Rossi-Arnaud, C. (2019). Direct and indirect associations of empathy, theory of mind, and language with prosocial behavior: Gender differences in primary school children. *The Journal of Genetic Psychology*, 180(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1653817>
- Lucas, R. E., Donnellan, M. B. (2008). Age differences in personality: Evidence from a nationally representative Australian sample. *Developmental Psychology*, 44(5), 1462–1476.
- Łaguna, M. (2010). Tożsamość i jej uwarunkowania u młodzieży – przegląd badań. *Psychologia Rozwojowa*, 15(3), 9–19.
- Łobocki, M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In: P. H. Mussen (Series Ed.), E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. IV. Socialization, Personality and Social Development* (4th ed) (p. 1–101). New York: Wiley.
- Macdonald, K. (1998). Evolution, culture, and the five-factor model. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(1), 119–149. <https://doi.org/10.1177/0022022198291007>
- Machel, H. (2012). Klimat społeczny polskiego zakładu poprawczego (pedagogiczna analiza czynników kreujących). *Resocjalizacja Polska*, 3, 361–382.
- Marciniak, K. (2020). Czynniki wpływające na jakość klimatu społecznego w instytucjach wsparcia młodzieży. *Przegląd Pedagogiczny*, 62(4), 45–61.
- Matczak, A. (2001). *Temperament i inteligencja emocjonalna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Matczak, A., Knopp, K. A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Mayer, J., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey, D. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 23–56). Poznań: Rebis.

- Mazur, D. (2020). Wsparcie psychologiczne jako element klimatu społecznego w placówkach OHP. *Psychologia i Edukacja*, 50(1), 101–115.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York-London: Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McCrae, R., Costa, P. (2003). *Personality in Adulthood: A Five-factor Theory Perspective. Front Cover*. New York-London: Guilford Press.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebíčková, M., Avia, M., et al. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 173–186. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.173>
- McCrae, R. R., Terracciano, A., De Fruyt, F., De Bolle, M., Gelfand, M. J., Costa, P. T., 42 collaborators of the APPOC project. (2010). The validity and structure of culture-level personality scores: Data from ratings of young adolescents. *Journal of Personality*, 78(3), 815–838. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00633.x>
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Springer.
- Michalski, P., Krawczyk, Z. (2021). Motywacja i zaangażowanie uczestników Ochotniczych Hufców Pracy w kontekście klimatu społecznego. *Spółeczeństwo i Edukacja*, 64(3), 201–215.
- Miles, D. R., Carey, G. (1997). Genetic and environmental architecture of human aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 207–217. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.207>
- Miller, J. D., Lynam, D. R. (2001). Structural models of personality and their relation to antisocial behavior: A meta-analytic review. *Criminology*, 39(4), 765–798. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2001.tb00940.x>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
- Morawska, E., Morawski, J. (2004). *Trening zastępowania agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty* (s. 1–26). Warszawa: Instytut Amity.
- Morawska, E. J., Morawski, J. (2006b). Trening zastępowania agresji. Część 1. *Psychologia w Szkole*, 1, 29–36.
- Morawska, E. J., Morawski, J. (2006a). Trening zastępowania agresji. Część 2. *Psychologia w Szkole*, 2, 83–90.
- Morawska, E. J., Morawski, J. (2006d). Trening Zastępowania Agresji. Część 3. *Psychologia w Szkole*, 3, 105–109.
- Morawska, E. J., Morawski, J. (2006c). Trening Zastępowania Agresji. Część 4. *Psychologia w Szkole*, 4, 95–104.
- Morawska, E. J., Morawski, J. (2016a). Trening zastępowania agresji (ART) – wszechstronne podejście do problemów behawioralnych, emocjonalnych i poznawczych młodzieży. *Psychologia w Szkole*, 3, 45–53.

- Morawska, E. J., Morawski, J. (2016b). Trening zastępowania agresji (ART) – integracja komponentów behawioralnych, emocjonalnych i poznawczych w pracy z młodzieżą. *Psychologia w Szkole*, 4, 55–63.
- Morawska, E. J., Morawski, J. (2019). *Kurs Trener Grupowy Treningu Zastępowania Agresji (ART)*. Materiały informacyjne. Warszawa: Instytut Amity.
- Morawski, J. (2005). Ewaluacja Treningu Zastępowania Agresji (ART). *Problemy Alkoholizmu*, 2–3, 21–25.
- Moreno Ruiz, D., Neves de Jesus, S., Murgui Pérez, S., Martínez Ferrer, B. (2012). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 481–497. <https://doi.org/10.1174/021037012803529542>
- Morsunbul, U. (2015). The effect of identity development, self-esteem, low self-control, and gender on aggression in adolescence and emerging adulthood. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 99–116. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.61.6>
- Murrar, S., Brauer, M. (2018). Mixed model analysis of variance. *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*, 1, 1075–1078. <https://doi.org/10.4135/9781506326139.n259>
- Najwyższa Izba Kontroli. (2013). *Działalność Ochotniczych Hufców Pracy* (Informacja o wynikach kontroli). Warszawa: NIK. (pobrano 23.05.2024)
- Najwyższa Izba Kontroli. (2014). *Wystąpienie pokontrolne – Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze*. Najwyższa Izba Kontroli. https://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki/kontrolnik/pobierz%2Clwa~p_17_099_201701301239361485779976~id2~01%2Ctyp%2Ckj.pdf (pobrano 15.06.2025)
- Nęcka, E., Grohman, M., Słabosz, A. (2006). Creativity studies in Poland. In: J. C. Kaufman R. J. Sternberg (Eds.), *The international handbook of creativity* (p. 270–299). New York, NY: Cambridge University Press.
- Niemczuk, A. (2008). Konformizm kontra nonkonformizm. Analiza filozoficzna. W: R. E. Bernacka (red.), *Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie* (s. 25–44). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nobakht, H. N., Steinsbekk, S., Wichstrøm, L. (2024). Development of symptoms of oppositional defiant disorder from preschool to adolescence: The role of bullying victimization and emotion regulation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65(3), 343–353. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13845>
- Nowak, M., Kowalczyk, R., Wiśniewska, A. (2021). Cyberbullying w polskich szkołach. *Rocznik Pedagogiczny*, 43(2), 105–124.
- Nowak, M., Wiśniewska, A., Kowalczyk, R. (2022). Współczesne formy agresji wśród młodzieży polskiej. *Rocznik Pedagogiczny*, 44(1), 123–140.
- Nowak, P., Kowalska, M., Wiśniewski, A. (2021). Flaming i wykluczenie online wśród młodzieży szkolnej. *Edukacja i Społeczeństwo*, 45(2), 87–103.
- Nowakowski, K. (2021). *Cechy psychopatyczne, samoocena i impulsywność a typy agresji u nieletnich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. New York: Springer.

- Novaco, R. W. (1994). Anger as a risk factor for violence among the mentally disordered. W: J. Monahan, H. Steadman (eds.), *Violence and mental disorder: Developments in risk assessment* (p. 21–59). Chicago: University of Chicago Press. Lexington Books.
- Nugent, W. R., Bruley, C., Allen, P. (1998). The effects of Aggression Replacement Training on antisocial behavior in a runaway shelter. *Research on Social Work Practice*, 8(6), 637–656. <https://doi.org/10.1177/104973159800800602>
- Nugent, W. R., Bruley, C., Allen, P. (1999). The effects of Aggression Replacement Training on male and female antisocial behavior in a runaway shelter. *Research on Social Work Practice*, 9(4), 466–482. <https://doi.org/10.1177/104973159900900404>
- Nugent, W. R., Ely, G. E. (2010). The effects of Aggression Replacement Training on periodicities in antisocial behavior in a short-term shelter for adolescents. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(3), 140–158. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2010.11>
- Nurudin, A. S. (2021). Hubungan antara konformitas dan agresivitas pada remaja di SMA X Cirebon. *Jurnal Psikologi*, 14(2), 221–226.
- Obuchowski, K. (2004). *Kody umysłu i emocje*. Łódź, Polska: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Oleszkowicz, A. (2005). Theoretical and empirical aspects of the altruistic rebellion in adolescence. *Polish Psychological Bulletin*, 36(3), 149–155.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania: Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: PWN.
- Oleś, P. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Olubiński, M. (1996). Przemoc jako norma stosunków społeczno-wychowawczych. *Wychowanie na Co Dzień*, 4–5, s. 3.
- Ostaszewski, K., Bobrowski, K., Borucka, A., Okulicz-Kozaryn, K., Pisarska, A., Raduj, J., Biechowska, D. (2013). *Monitorowanie zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego młodzieży. Badania mokotowskie 2012*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K., Rustecka-Krawczyk, A., Wójcik, M. (2009). *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów*. Warszawa: Instytut Profilaktyki i Rozwoju (IPiN). <https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2022/11/czynniki-chroniace-i-czynniki-ryzyka-zwiazane-z-zachowaniami-problemowymi-warszawskich-gimnazjalistow-klasy-i-iii.pdf> (pobrano 15.06.2024)
- Palka, S. (2006). *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.
- Patterson, G. R. (2002). *The early development of coercive family processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Pawłowska, B., Potembska, E., Zygo, M., Olajosy, M., Dziurzyńska, E. (2016). Rozpowszechnienie samouszkodzeń dokonywanych przez młodzież w wieku od 16 do 19 lat. *Psychiatria Polska*, 50(1), 29–42. <https://doi.org/10.12740/PP/36501>
- Pervin, L. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pfeifer, J. H., Masten, C. L., Moore, W. E., Oswald, T. M., Mazziotta, J. C., Iacoboni, M., Dapretto, M. (2011). Neural correlates of direct and reflected self-appraisals in adolescents: Implications for social neuroscience and self-development. *Child Development*, 82(4), 1018–1030. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01629.x>
- Pickhardt, C. (2013). *Surviving your child's adolescence*. San Francisco, CA: Wiley.
- Piotrowski, P., Gulla, B., Jaskułowski, M. (2011). Inteligencja emocjonalna sprawców przestępstw przeciwko mieniu. *Czasopismo Psychologiczne*, 17(1), 219–228.
- Pokosz, M., Sądownik, D. (2022). Looking for one's place in the world—Youth at risk of social exclusion outside the mainstream education system. *Journal of Studies and Research in Human Geography*, 16(1), 207–220. <https://doi.org/10.24193/jsrhg.2022.1.13>
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popova, E., Petrenko, Y., Smirnov, A. (2017). Personality traits and aggressive behavior: The role of neuroticism. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(3), 73–85.
- Pospiszyl, M. (2008). *Resocjalizacja: Teoria i praktyka pedagogiczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pospiszyl, T. (1998). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Prandzioch, K., Swatek, A. (2004). Między spójnością a agresją. *Niebieska Linia*, 1, 31–35.
- Przewłocka, J. (2015). Przemoc rówieśnicza w szkole. W: J. Przewłocka (red.), *Raport z badań nad przemocą rówieśniczą* (s.25–56). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w szkole*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-raport-Przemoc-Klimat-w-szkole.pdf> (pobrano 14.06.2025)
- Przybylska, I. (2007). *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pytko, L. (2008). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Pyżalski, J., Dolata, R. (2009). Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży. *Edukacja*, 107(3), 36–49.
- Quan, L., Zhou, X., Chen, Y. (2024). Neuroticism and aggressive behavior: The mediating effect of emotional dysregulation. *Current Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-04862-3>

- Quan, F., Gou, Y., Gao, Y., Yu, X. (2024). The relationship between neuroticism and social aggression: A moderated mediation model. *BMC Psychology*, 12, 443. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01938-9>
- Radziwiłłowicz, W., Lewandowska, M. (2017). Od traumatycznych wydarzeń i dysocjacji do Ja cielesnego i objawów depresji – w poszukiwaniu syndromu autodestruktywności u młodzieży dokonującej zamierzonych samookaleczeń. *Psychiatria Polska*, 51(2), 283–301. <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/63801>
- Ranschburg, J. (1993). *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- R Core Team (2023). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.3) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from CRAN snapshot 2024-01-09).
- Reddy, L. A., Goldstein, A. P. (2001). Aggression Replacement Training: A multimodal intervention for aggressive adolescents. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18, 47–62.
- Reji, J., Mubeez, S. M., Naveen, V., Rajkumar, N. (2023). Emotional intelligence and aggression in adolescents: A review. *Journal of Ecophysiology and Occupational Health*, 23(3), 93–98. <https://doi.org/10.18311/jeoh/2023/34108>
- Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>
- Roberts, B. W., Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 31–35. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00543.x>
- Roberts, B. W., Wood, D., Caspi, A. (2008). Personality development. In: O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 375–398). The Guilford Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Sadowska, M., Brachowicz, M. (2008). Struktura inteligencji emocjonalnej. W: P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL* (t. 15, s. 65–79). Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Schoorl, J., van Rijn, S., de Wied, M., van Goozen, S. H., Swaab, H., van Engeland, H. (2017). Physiological and emotional responses to social stress in boys with oppositional defiant disorder/conduct disorder. *Biological Psychology*, 127, 35–45.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Shader, M. (2001). *Risk Factors for Delinquency: An Overview*. Washington, DC: OJJDP. Office of Justice Programs (pobrano 22.07.2024)
- Siekierka, I. (2010). *Kwestionariusz Agresji A. Bussa i M. Perry'ego*. https://amity.pl/wp-content/uploads/2016/11/kwestionariusz_agresji_is1.pdf (pobrano 3.09.2021).

- Siemieniecki, B., Wiśniewska-Nogaj, L., Kwiatkowska, W. (2020). *Agresja – zjawisko, skutki, zapobieganie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Sierota, A. (2004). Inteligencja społeczna i emocjonalna, kompetencje i umiejętności społeczne – przegląd terminologiczny w kontekście planowania oddziaływań terapeutycznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J*, 17, 13–26.
- Sitarczyk, M. (1990). *Rola doświadczeń i osobowości w genezie postaw rodzicielskich ojców*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Skuza, A. (2012). Klimat społeczny polskiego zakładu poprawczego (analiza czynników kreujących). *Resocjalizacja Polska*, 3, 361–382.
- Sontate, K. V., Kamaluddin, M. R., Mohamed, I. N., Pakri Mohamed, R. M., Shaikh, M. F., Kamal, H., Kumar, J. (2021). Alcohol, aggression, and violence: From public health to neuroscience. *Frontiers in Psychology*, 12, 699726. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.699726>
- Sosnowska, K. (2011). *Neurotyczność a agresja u młodzieży gimnazjalnej* [Praca magisterska, Wyższa Szkoła Biznesu — National-Louis University]. <http://hdl.handle.net/11199/6536> (pobrano 16.06.2025)
- Staniaszek, M. (2018). Diagnoza klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce. *Przegląd Naukowo-Metodyczny Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 3, 47–64.
- Stawicka, M. (2008). *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Steinberg, L., Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531–1543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Sterlus, M. I. (2021). Wychowanie przez pracę w Ochotniczych Hufcach Pracy. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J: Paedagogia–Psychologia*, 34(4), 87–97. <https://doi.org/10.17951/j.2021.34.4.87-97>
- Sterlus, M., Bernacka, R. (2023). Neuroticism and emotional intelligence of Polish teachers. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(2), 135–151. – <https://doi.org/10.17951/lrp.2023.42.2.135151>
- Strelau, J. (2004). *Psychologia temperamentu* (3. wyd.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau, J. (2006). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strelau, J. (2014). *Różnice indywidualne*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe Scholar.
- Strelau, J. (Red.). (2000). *Psychologia: Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strzałecki, A. (2003). *Psychologia twórczości: Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Suchańska, A. (1998). *Przejawy i uwarunkowania psychologiczne pośredniej autodestruktywności*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Sumter, S. R., Bokhorst, C. L., Steinberg, L., Westenberg, P. M. (2009). The developmental pattern of resistance to peer influence in adolescence: Will the teenager ever be able to resist? *Journal of Adolescence*, 32(4), 993–999. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.08.010>
- Synowiec, D. (2018). Poziom neurotyczności u młodzieży z rodzin rozbitych i pełnych [Prezentacja]. *Fides et Ratio*. <https://fidesetratio.com.pl/Presentations0/2018-1-16Synowiec.pdf> (pobrano 16.06.2025)
- Szczepański, J. (2018). *Rola programów OHP w rozwoju osobistym młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sztuka, M. (2013). Anachronizm i aktualność. Idea resocjalizacji w sporze o jej zasadność. *Probacja*, 2, 5–22.
- Szulc, M., Olszak, A. (2012). Wybrane psychologiczne wyznaczniki tremy koncertujących muzyków profesjonalistów i amatorów. *Estetyka i Krytyka*, 25(2), 201–230.
- Szulc, T., Olszak, K. (2002). *Psychologia osobowości: Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szymańska, E., Kowalski, R. (2021). Agresja werbalna i jej skutki u nastolatków. *Psychologia Wychowawcza*, 57(2), 33–48.
- Świątkrzyska Komenda OHP. (2025). *Zarys historii Ochotniczych Hufców Pracy*. <https://www.swietokrzyska.ohp.pl/zarys-historii-ochotniczych-hufcow-pracy/> (pobrano 22.08.2025)
- Tedeschi, J. T., Felson, R. B. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Teng, Z., Liu, Y. (2013). The role of neuroticism in the relation between self-esteem and aggressive emotion among Chinese adolescents. *Psychology*, 4(10), 729–735.
- Teten-Tharp, A. L., Sharp, C., Stanford, M. S., Lake, S. L., Raine, A., Kent, T. A. (2011). Correspondence of aggressive behavior classifications among young adults using the Impulsive Premeditated Aggression Scale and the Reactive Proactive Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 279–285. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.003>
- Tokarz, A. (2005). *Dynamika procesu twórczego*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Tomaszek, K. (2012). Stalker – psychologiczna charakterystyka sprawców przestępstw „uporczywego nękania”. *Studia z Psychologii w KUL*, 18, 135–156.
- Toomey, R. B., Card, N. A., Casper, D. M., Russell, S. T. (2014). Gender nonconformity, bullying, and harassment: Evidence from adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 126–137. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9978-6>
- Tugade, M.M., Fredrickson, B.L. (2002). Positive emotions to bounce back from negative emotional experiences and emotion intelligence. In: L.F. Barrett, P. Salovey (eds.), *The wisdom in feeling. Psychological processes in emotional intelligence* (p. 319–340). New York NY London: The Guilford Press.
- Urban, B. (2005). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Kraków: Impuls.
- Urban, B. (2005). *Dewiacje wśród młodzieży: Uwarunkowania i profilaktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Valkenburg, P. M., Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health, 48*(2), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Vega, A., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., Fernández-Berrocal, P. (2021). Emotional intelligence and aggressive behaviors in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse, 20*(10), 1–11. <https://doi.org/10.1177/1524838021991296>
- Vetulani, J. (2013). Neurochemia impulsywności i agresji. *Psychiatria Polska, 47*(1), 103–115
- Wałęcka-Matyja, K. (2009). Zachowania agresywne i ich predyktory osobowościowe u młodzieży z rodzin o zróżnicowanej strukturze. *Polskie Forum Psychologiczne, 14*(2), 195–207.
- Washington State Institute for Public Policy. (2019). *Meta-analytic results: Aggression Replacement Training (ART) for youth in state institutions* (Literature review updated June 2019). Olympia, WA: Author. <https://www.wsipp.wa.gov> (pobrano 15.07.2025)
- Więcek-Durańska, A. (2018). Psychospołeczne czynniki ryzyka zachowań agresywnych młodzieży. *Educational Psychology, 56*, 107–133. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.8285>
- Włodarczyk, J., Wójcik, S. (2019). Skala i uwarunkowania przemocy rówieśniczej. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy krzywdzenia dzieci w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 18*(3), 9–35.
- Wojciechowska, A. (2018). *Klimat społeczny w organizacjach: Teoria i praktyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi: Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Scholar.
- Wojciszke, B. (2000). Relacje interpersonalne. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 67–78). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wolicki, M. (2013). Podstawowe teorie agresji w ujęciu psychologii. W: K. Barłóg, E. Tłuczek-Tadla, M. Żak (red.), *Przemoc i agresja* (s. 34–45). Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej.
- Wolińska, J. (2003). *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wołk, K. (2024). Efektywność Treningu Zastępowania Agresji w rozwijaniu umiejętności społecznych uczniów klas starszych szkoły podstawowej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 43*(1), 103–118.
- Wójcik, A. (2021). Doświadczenia młodzieży z hejtem w mediach społecznościowych. *Psychologia Wychowawcza, 58*(3), 45–60.
- Wróbel, A. (2014). *Problem intencjonalności działania wychowawczego: Studium teoretyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wycisk, J., Ziółkowska, B. (2010). *Młodzież przeciwko sobie: Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*. Warszawa: Difin.
- Wycisk, J., Ziółkowska, B. (2019). *Autodestruktywność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin.

- Wysocka, E. (2011). Mechanisms, sources and motives of creative activity in the perception and experience of young poets part II: The role of young poets' needs and personality traits as determinants of their creative activity. *The New Educational Review*, 25(3), 273–287.
- Wysocka, E. (2015). *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji: Model teoretyczny i metodologiczny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wysocka, E., Adamczyk, P. (2019). Relacje interpersonalne i ich znaczenie w kształtowaniu klimatu społecznego instytucji edukacyjnych. *Edukacja i Społeczeństwo*, 53(2), 77–92.
- Yusoff, M., Rahman, A., Samad, N. (2023). Emotional intelligence and aggression: Contextual moderators in adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17, 45. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00589-1>
- Zhao, X., Lynch, J. G., Jr., Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197–206. <https://doi.org/10.1086/651257>
- Zhaojun, L., Yanling, W. (2013). Neuroticism and its relation to aggressive behavior among adolescents. *Psychological Science*, 36(2), 489–493.
- Zieliński, J. (2014). Działalność resocjalizacyjna Ochotniczych Hufców Pracy w świetle nauczania Jana Pawła II. *Teologia i Moralność*, 16(1), 207–220.
- Zieliński, M. (2022). Praca z młodzieżą w trudnej sytuacji społecznej: Rola OHP. *Studia nad Polityką Społeczną*, 33(1), 111–124.
- Zimbardo, P. G., Ruch, F. L. (1996). Agresja i przemoc. Degeneracja form życia społecznego. W: P. G. Zimbardo (red.), *Psychologia i życie* (s. 581–595). Warszawa: PWN.
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω : Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123–133. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>
- Ziółkowska, B., Wycisk, J. (2019). *Autodestruktywność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin.

ANEKS

Spis tabel

Tabela 1 Częstości dla zmiennej Wiek z podziałem na płeć	92
Tabela 2 Opis statystyczny poszczególnych zmiennych dla danych z pierwszego pomiaru	94
Tabela 3 Opis statystyczny poszczególnych zmiennych dla danych z drugiego pomiaru .	109
Tabela 4 Wyniki analizy regresji dla relacji pomiędzy neurotyzmem a agresywnością mediowanej przez inteligencję emocjonalną dla wyników z pierwszego pomiaru	111
Tabela 5 Wyniki analizy regresji dla relacji pomiędzy neurotyzmem a agresywnością przy mediacyjnym efekcie inteligencji emocjonalnej dla danych zebranych w drugim pomiarze	113
Tabela 6 Współczynniki regresji dla relacji pomiędzy ogólną samooceną a agresywnością przy moderującym efekcie (non)konformizmu dla danych zebranych w pierwszym pomiarze	114
Tabela 7 Współczynniki regresji dla relacji pomiędzy ogólną samooceną a agresywnością przy moderującym efekcie (non)konformizmu dla danych zebranych w drugim pomiarze	115
Tabela 8 Współczynniki regresji dla relacji pomiędzy ogólną samooceną a agresywnością przy różnych nasileniach (non)konformizmu dla danych zebranych w drugim pomiarze	115

Spis wykresów

Wykres 1. Model podmiotowych uwarunkowań agresywności młodzieży OHP	83
Wykres 2. Poziomy agresywności młodzieży OHP	96
Wykres 3. Poziomy gniewu młodzieży OHP	97
Wykres 4. Poziomy agresji fizycznej młodzieży OHP.....	97
Wykres 5. Poziomy wrogości młodzieży OHP.	98
Wykres 6. Poziomy agresji słownej młodzieży OHP	98
Wykres 7. Poziomy inteligencji emocjonalnej młodzieży OHP	99
Wykres 8. Poziomy akceptacji młodzieży OHP	100
Wykres 9. Poziomy empatii młodzieży OHP	100
Wykres 10. Poziomy kontroli młodzieży OHP	101
Wykres 11. Poziomy rozumienie młodzieży OHP	101
Wykres 12. Poziomy neurotyzmu młodzieży OHP.....	102
Wykres 13. Poziomy samooceny młodzieży OHP.....	102
Wykres 14. Poziomy kompetencji młodzieży OHP.	103
Wykres 15. Poziomy bycie kochanym młodzieży OHP.....	103
Wykres 16. Poziomy popularności młodzieży OHP	104
Wykres 17. Poziomy zdolności przywódczych młodzieży OHP.	104
Wykres 18. Poziomy samokontroli młodzieży OHP.....	105
Wykres 19. Poziomy samokontroli moralnej młodzieży OHP.....	105
Wykres 20. Poziomy atrakcyjności fizycznej młodzieży OHP	106
Wykres 21. Poziomy witalności młodzieży OHP	107
Wykres 22. Poziomy integracji tożsamości młodzieży OHP.....	107
Wykres 23. Poziomy obronne wzmacnianie samooceny młodzieży OHP.....	108
Wykres 24. Poziomy (non)konformizmu młodzieży OHP.	108
Wykres 25. Standaryzowane współczynniki regresji dla relacji pomiędzy neurotyzmem a agresywnością mediowanej przez inteligencję emocjonalną dla wyników zebranych w pierwszym pomiarze.....	111
Wykres 26. Standaryzowane współczynniki regresji dla relacji pomiędzy neurotyzmem a agresywnością mediowanej przez inteligencję emocjonalną dla wyników zebranych w drugim pomiarze.	112

Wykres 27. Efekt interakcyjny pomiędzy samooceną ogólną a moderatorem (non)konformizm dla zmiennej zależnej poziom agresywności.	116
Wykres 28. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku ogólnego agresywności w obu pomiarach	117
Wykres 29. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali gniew	118
Wykres 30. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali agresja fizyczna.....	119
Wykres 31. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali wrogość.	120
Wykres 32. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali agresja słowna	121
Wykres 33. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla ogólnej inteligencji emocjonalnej w obu pomiarach.....	122
Wykres 34. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku skali akceptowanie w obu pomiarach.	123
Wykres 35. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali empatia.....	124
Wykres 36. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali kontrola	125
Wykres 37. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali rozumienie.....	126
Wykres 38. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali samoocena ogólna.	127
Wykres 39. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali kompetencje.	128
Wykres 40. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali bycie kochanym.	129
Wykres 41. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali popularność	130
Wykres 42. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali zdolności przywódcze.	131
Wykres 43. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali samokontrola.....	132

Wykres 44. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali samoakceptacja moralna	133
Wykres 45. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali atrakcyjność fizyczna	134
Wykres 46. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali witalność.....	135
Wykres 47. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali integracja tożsamości.	136
Wykres 48. Wartości średnie wraz z 95% przedziałami ufności dla wyniku uzyskanego w obu pomiarach w skali obronne wzmacnianie samooceny.	137