

KAMILA MADEJA-BIEŃ

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław
Institute of Psychology, University of Wrocław, Wrocław
e-mail: kamila.madeja-bien@uwr.edu.pl

MAŁGORZATA GAMIAN-WILK

Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS
II Wydział Psychologii, Filia we Wrocławiu
University of Social Sciences and Humanities SWPS
Wrocław Faculty of Psychology
e-mail: mgamian@swps.edu.pl

ŁUKASZ ANDRZEJEWSKI

Instytut Psychologii, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
Institute of Psychology, University of Lower Silesia
e-mail: lukasz.andrzejewski@dsw.edu.pl

Mobbing – w poszukiwaniu wczesnych przyczyn zjawiska

Mobbing – in Search of its Early Causes

Abstract. The article offers a review of knowledge on the problem of mobbing. It presents theoretical approaches explaining this phenomenon. The main sources of aggressive behaviors in early childhood are discussed in great detail, indicating its subjective and situational determinants. The possible effects are presented of aggression in children at further stages of development, with special emphasis on its negative consequences. Emphasized is also the importance of early aggression for future development of the mobbing behavior.

Keywords: mobbing, aggression, sources of aggression, effects of early aggression.

Słowa kluczowe: mobbing, agresja, źródła agresji, skutki wczesnej agresji.

MOBBING – CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA

Problematyka mobbingu, przemocy i agresji to coraz częściej podejmowane tematy i opisywane naukowo zjawiska i to nie tylko w kontekście funkcjonowania zawodowego jednostki. Rozpatrywane i analizowane są one również pod kątem ich występowania w relacjach rodzinnych (Maćkiewicz, 2009), edukacyjnych (Gebauer, 2007), a także w kontekście środowiska

osób wykluczonych i zagrożonych wykluczeniem społecznym (Mellibruda, 2015), czy też w przestrzeni rzeczywistości wirtualnej (Maćkiewicz, 2009).

Za najczęściej przyjmowaną definicję zachowania agresywnego, którym z pewnością jest zachowanie mobbingowe, uznaje się zachowanie ukierunkowane na zadanie cierpienia innemu człowiekowi, który jest motywowany do jego uniknięcia. Potoczne znaczenie terminu agresja oznacza wrogie zachowania, mające na

celu wyrządzenie komuś krzywdy, spowodowanie strat czy bólu (Frączek, 1986).

Termin „mobbing” wywodzi się z etologii i opisuje sytuację, w której grupa ptaków atakuje pojedynczego osobnika z własnego stada. Przyjęto go z tej dziedziny wiedzy i zaczęto stosować do opisu agresji wśród uczniów. Początki badań nad mobbingiem wiążą się bowiem z pracami poświęconymi zjawisku występującemu między rówieśnikami w szkole. Mają one swoje korzenie w krajach skandynawskich, gdzie na określenie tego rodzaju zachowań używano właśnie tego pojęcia (por. Olweus, 1993). Od lat 80. ubiegłego stulecia badacze zainspirowani badaniami Dana Olweusa (por. 2003) intensywnie zaczęli się interesować zjawiskiem nękania pracowników i odniesiono wówczas mobbing do środowiska pracy.

Prace dotyczące zjawiska mobbingu definiują go dziś m.in. jako systematyczne wykorzystywanie władzy (Smith, Sharp, 1994). Marie-France Hirigoyen (2003) uznaje, że mobbing to wszelkie niewłaściwie postępowanie, które przez swoją powtarzalność czy też systematyczność narusza godność lub integralność psychiczną bądź fizyczną osoby, której dotyczy. David Farrington (za: Jolliffe, Farrington, 2011) szerzej opisuje to zjawisko i podkreśla, że mobbing może mieć charakter fizyczny lub psychiczny i stanowi czyn, którego intencją jest zranienie lub skrzywdzenie innego człowieka. Wielu badaczy uważa, że zachowania negatywne nie muszą być celowe, ale mogą być „produktem ubocznym” procesu grupowego lub występowania negatywnego klimatu placówki opiekuńczej czy też edukacyjnej (por. Espelage, Swearer, 2009). Cechy definicyjne mobbingu, odróżniające go od zachowania wyłącznie agresywnego, to powtarzalność, nierównowaga sił oraz słabsza pozycja ofiary (Griffin, Gross, 2004; Juvonen, Gross, 2005; Rigby, 2002; Smith, 1997).

W literaturze przedmiotu zjawisko, o którym piszemy, funkcjonuje pod różnymi nazwami, m.in. jako *mobbing*, *bullying*, *harassment*, *ijime* lub molestowanie moralne (por. Wawrzyniak, 2007). Badacze włoscy w tym wypadku posługują się pojęciem *violenze*, odnoszącym się do zachowań brutalnych. W Japonii używa się terminu *ijime*, co znaczy drażnić się z kimś

(Rigby, 2010). Zjawisko to rzadziej opisywane jest jako *harassment* (nękanie) lub *ganging up someone* (sprzysięganie się przeciwko komuś) (Piekarska, 2008), a także jako *harcelement* (molestowanie moralne; Francja, Belgia), *persecuzione psicologica* (prześladowanie psychiczne; Włochy), *acoso moral* (molestowanie moralne; Hiszpania) (Chakowski, 2005).

Jak pokazują badania, mobbing można obserwować w ciągu całego życia człowieka: od przedszkola do wieku podeszłego (Monks, Coyne, 2012; Smith, 1997). Występuje on w różnych relacjach: między rówieśnikami, w rodzinie, między partnerami, kolegami czy też pracownikami. Biorąc pod uwagę częstotliwość występowania zjawiska (por. Komendant-Brodowska, Giza-Poleszczuk, Baczek-Dombi, 2011; Leymann, 1990; Owen, Shute, Slee, 2000) oraz szczególnie dotkliwe jego konsekwencje (np. Kaltiala-Heino, Rimpelä, Mattunen, Rimpelä, Rantanen, 1999; Leymann, 1990; Pospiszyl, 1999; Williams, Chambers, Logan, Robinson, 1996), istotne wydaje się podejmowanie tematyki i rozważań dotyczących początków jego występowania, już od pierwszych etapów rozwoju człowieka.

Celem artykułu jest próba poszukiwania wczesnych źródeł mobbingu w odniesieniu do przyczyn zachowania agresywnego, którego konsekwencją mogą być występujące na dalszych etapach rozwoju jednostki zachowania przemocowe, w tym mobbing. Jedynie poszukiwanie wczesnych przyczyn zjawiska i wnikliwa ich analiza pozwalają dotrzeć do jego źródeł i tym samym umożliwiając efektywną interwencję i profilaktykę wobec jego siły i zakresu.

Kiedy i gdzie może się zaczynać mobbing?

Na świecie od wielu już lat prowadzone są badania mające przynieść odpowiedź na pytanie, co rodzi w jednostce skłonność do agresji, w tym także podejmowanych przez nią zachowań przemocowych i mobbingowych. W związku z definicyjnym ujęciem zjawiska mobbingu, rozumianego jako zachowanie agresywne, które zakłada nierównowagę sił między agresorem a ofiarą i powtarza się w czasie (Griffin, Gross, 2004; Juvonen, Gross, 2005; Rigby,

2002; Smith, 1997), powstaje pytanie, czy takowe można zauważyć już we wczesnym dzieciństwie. Wiemy, że zachowania agresywne są ujawniane już przez małe dzieci (por. Monks, Smith, Swettenham, 2005; Olweus, 1979; Ortega, Monks, 2005), i choć różnią się one pod wieloma względami od zachowań występujących w późniejszym etapie rozwoju (por. Monks, Smith, Swettenham, 2003), to może cechować je stałość w czasie (por. Eron, Huesmann, Dubow, Romanoff, Yarmel, 1987; Ladd, Burgess, 1999; Loeber, 1982). Chociaż powtarzalność występowania zachowań mobbingowych, ich grupowy, procesualny charakter zdają się nie występować wśród małych dzieci, to wyniki niektórych badań wskazują, że zachowanie agresywne występujące już we wczesnym dzieciństwie, nazywane nieuzasadnioną agresją (Ortega, Monks, 2005) czy też przemocą rówieśniczą (Kochenderfer-Ladd, Wardrop, 2001), mogą następnie przekształcać się w mobbing (por. Monks i in., 2003). Wydaje się więc zasadne poszukiwanie wczesnych przyczyn występowania zachowania mobbingowego, a więc odniesienie go do źródeł agresji występującej u małych dzieci.

Niektórzy badacze uważają, że agresja jest wrodzoną i instynktowną cechą człowieka, inni z kolei z przekonaniem argumentują, że zachowań agresywnych trzeba się nauczyć (por. Aronson, Wilson, Akert, 2012; Berkowitz, 1993). Badania Dobrochny Wójcik, Józefa Rembowski, Barbary Malaka i Adama Frączka, ale i Jolanty Wolińskiej, Bronisława Urbana (za: Surzykiewicz, 2005) dowodzą, że osobowość młodego człowieka i skłonność do agresji w późniejszym wieku zależą w dużej mierze od jego sytuacji rodzinnej i doświadczeń we wczesnym dzieciństwie. Rodzina to bowiem pierwsze środowisko, w którym dziecko poddawane jest socjalizacji, dlatego ma ona tak znaczący wpływ na pojawienie się, a następnie rozwój jego umiejętności społecznych. Tezy te mogłyby potwierdzać badania upatrujące przyczyny agresji w zaniedbaniach rodzicielskich, szczególnie u rodziców, którzy weszli w konflikt z prawem (Surzykiewicz, 2005). Czy wzorce postępowania rodzicielskiego to jednak główne przyczyny występowania szeroko rozumianych

zachowań agresywnych u dzieci, młodzieży, a następnie dorosłych już osób?

PODMIOTOWE I SYTUACYJNE UWARUNKOWANIA ZACHOWANIA AGRESYWNEGO

Zgodnie z Ogólnym Modelem Agresji (Anderson, Busman, 2002) mamy wiele czynników wyznaczających natężenie agresji i są wśród nich te indywidualne (np. agresywność jako cecha, cechy osobowości jednostki lub płęć) oraz sytuacyjne (np. prowokacja, pobudzenie emocjonalne, normy i oczekiwania społeczne czy też przemoc obserwowana w mass mediach).

Ludzie generalnie wykazują się dużym zróżnicowaniem pod względem agresywności. Pierwsze agresywne zachowania i ich zróżnicowanie uwidaczniają się już u 3-latków (Olweus, 1979). Badania osób spokrewnionych ukazują, że zmienność agresywności jest w ponad 50% uwarunkowana czynnikami genetycznymi (Miles, Carey, 1997). Świadczą o tym badania realizowane z udziałem bliźniąt zarówno jedno-, jak i dwujajowych, gdzie bliźnięta jednojajowe były zawsze bardziej podobne do siebie pod tym względem od bliźniąt dwujajowych, i działało się tak niezależnie od tego, czy wychowywano je razem czy też oddzielnie. Także analiza badań porównujących dzieci adopcyjne i biologiczne do ich rodziców prowadzi do bardzo podobnego wniosku. Około połowę zmienności zachowań antyspołecznych można przypisać czynnikom genetycznym, połowę zaś środowiskowym (Rhee, Waldman, 2002).

Kenneth Dodge (1980) wykazał, że najważniejszym czynnikiem odpowiedzialnym za chronicznie podwyższoną skłonność do agresji jest wrogi wzorec atrybucji jednostki, czyli skłonność do interpretowania wieloznacznych zachowań innych ludzi jako wrogich. W sytuacjach dwuznacznych dzieci z takim wzorcem dostrzegają celową prowokację w przeciwieństwie do dzieci, u których on nie występuje. Taka skłonność powoduje wzrost pobudzenia i występowanie negatywnych emocji, co z kolei prowadzi do wzmożonej agresji (por. Wojciszke, 2011).

Ann Bettencourt wraz ze współpracownikami (Bettencourt, Talley, Benjamin, Valentine, 2006), wykonując metaanalizę badań nad związkiem cech osobowości z agresją, wskazała, że dwie cechy osobowości okazały się związane z zachowaniami agresywnymi: agresywność (cecha świadcząca o reagowaniu agresją i uczuciami wrogości) oraz drażliwość (skłonność do wpadania w gniew i reagowania obrażą). Jednocześnie wyniki analiz Susan Campbell i współpracowników (Campbell, Breaux, Ewing, Szumowski, 1986) pokazują związki między agresywnością a nadpobudliwością, badania E. Marka Cummingsa i innych (Cummings, Hollenbeck, Iannotti, Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, 1986) z kolei – między agresywnością a emocjonalnością. Badacze udowodnili, iż emocjonalna reaktywność dziecka jest dobrym predyktorem agresji kierowanej zarówno na rówieśników, jak i na osoby dorosłe (Cummings i in., 1986).

Proste obserwacje następstw agresji w przedszkolu wskazują, że w wyniku aż 80% jej aktów dziecko uzyskuje to, czego chce, np. uwagę nauczyciela, terytorium czy też ulubioną zabawkę (Patterson, Littman, Bricker, 1967). Rezultaty te sugerują, że agresja może być bardzo skuteczną metodą uzyskiwania celów i nagród, a co za tym idzie – ludzie mogą się jej po prostu uczyć. Zachowanie agresywne w tym rozumieniu jest użyteczne dla jednostki. Takie uczenie się skuteczności różnych przejawów zachowań agresywnych następuje pod wpływem procesów warunkowania sprawczego oraz modelowania. Jeśli więc agresja prowadzi do uzyskania jakiejś nagrody, będzie się utrzymywała i narastała (por. Aronson i in., 2012; Wojciszke, 2011). Modelowanie w odniesieniu do agresji może przynosić trojaki rodzaj skutki: obserwując innych, uczymy się nowych zachowań agresywnych, zauważając konsekwencje cudzych zachowań agresywnych, można zahamować własne zachowania agresywne, oraz cudze zachowania ułatwiają wykonywanie analogicznych reakcji przez obserwatora (por. Bandura, Ross, Ross, 1961).

Współczesne podejście ewolucjonistyczne przyjmuje, że skłonność do agresji jest wynikiem formy adaptacji podnoszącej szanse prze-

życia i odniesienia sukcesu reprodukcyjnego. Tłumaczy to różnice międzyplciowe w występowaniu zachowań agresywnych (por. Daly, Wilson, 2001). Badania Davida Nelsona i zespołu współpracowników (Nelson, Hart, Yang, Olsen, Jin, 2006) wskazały także, że konsekwencje stosowanych stylów wychowawczych są różne w przypadku chłopców i dziewczynek. Jak wynika z analiz, styl wychowawczy oparty na fizycznym przymusie wiązał się z późniejszymi zachowaniami agresywnymi u chłopców, a stosowany przymus psychiczny – z zachowaniami agresywnymi ujawnianymi przez dziewczynki. Dziewczęta, jak pokazują badania, rzadziej się biją i rzadziej stosują przemoc wobec osób i przedmiotów. W przedszkolu częściej jedynie przyglądają się agresywnym zachowaniom, wybierają także mniej hałaśliwe i agresywne zabawy (por. Mitscherlich, 1992). Różnice między dziewczynkami a chłopcami w zakresie przejawów agresji i wrogości nasilają się również wraz z wiekiem (por. Frączek, 1993).

Najważniejszym sytuacyjnym wyznacznikiem zachowań agresywnych jest sytuacja prowokacji. Prowokacja może występować w formie fizycznego ataku bądź też słownej obelgi. Wzbudza gniew i cierpienie, motywując osobę do ich pozbycia się za pomocą agresji, wywołuje pragnienie rewanżu przez agresję oraz podważa dobre mniemanie zaatakowanego na swój temat, co rodzi motywację do jego odbudowania (por. Aronson i in., 2012; Wojciszke, 2011).

Inna teoria upatruje przyczyn występowania różnych zachowań agresywnych w sytuacji frustracji (por. Dollard, Doob, Miller, Mowrer, Sears, 1939). Uznaje ona, że zachowanie agresywne może być wynikiem sytuacji zablokowania skierowanej na cel aktywności organizmu bądź stanu wewnętrznego, wynikającego z napotkania takiej przeszkody. Według tej teorii frustracja prowadzi do agresji, ale zachowanie agresywne nie zawsze musi być skierowane na czynnik ją wywołujący. Jeśli więc strach przed karą jest na tyle duży, by zahamować ujawnienie agresji, zostaje ona przeniesiona na inny obiekt, np. z rodzica na kolegę, koleżankę, rodzeństwo itd. Wówczas mówimy o przemieszczeniu agresji (por. Marcus-Newhall, Pedersen, Carlson, Miller, 2000).

Wyznacznikiem zachowania agresywnego o charakterze sytuacyjnym, który może je u jednostki nasilać, jest również przemoc w mass mediach. Badania wskazują, że oglądanie przemocy wzmacnia agresję w zachowaniu widzów, także skłonność do wrogich myśli i uczuć, oraz wywołuje wzrost pobudzenia fizjologicznego, a hamuje – prospołeczne. Odroczone skutki oglądania przemocy są silniejsze w wypadku dzieci, a natychmiastowe u dorosłych (por. Bushman, Huesmann, 2006; Geen, 2001). Szacuje się, że kończąc szkołę podstawową, przeciętne dziecko ma za sobą oglądanie około ośmiu tysięcy morderstw i około 100 tysięcy innych aktów przemocy. Granie w gry wideo przynosi bardzo podobne rezultaty jak oglądanie aktów agresji na ekranie telewizora (Meyers, 1993). Na postawie tych doniesień badawczych możemy mniemać, iż odroczone skutki oglądania scen przemocy może być także podejmowane w późniejszym okresie zachowanie agresywne.

Odrębnym wyznacznikiem agresji jest również pobudzenie fizjologiczne. Te rodzaje procesów bezpośrednio decydują o efektach końcowych, czyli o ocenach bieżącej sytuacji i decyzjach o tym, czy zachować się agresywnie czy też nie, oraz o działaniach w reakcji na nią. Zarówno oceny, jak i działania mogą być przy tym albo przemyślane, albo automatyczne i impulsywne (por. Anderson, Bushman, 2002; Wojciszke, 2011).

O tym, czy zachowanie agresywne wystąpi, zdecydować może także sytuacja wręcz odwrotna od odczuwanego przez jednostkę pobudzenia. W literaturze przedmiotu bowiem istnieją też tezy, które podkreślają znaczenie sytuacji nudy i monotonii jako możliwych przyczyn pojawienia się zachowania agresywnego, w tym mobbingowego. W warunkach tych ochota na rozrywkę lub dążenie do wyróżniania się spośród innych mogą również odpowiadać za podejmowaną przez jednostkę agresję, w tym także w postaci mobbingu (por. Dambach, 2003). Badania pokazują, że sytuacja samej obecności zwolennika zachowania agresywnego powoduje, że badani zachowują się bardziej agresywnie niż w obecności obserwatora pacyfisty (Borden, 1975). Zmiany poziomu agresji związane z obecnością przychylnych

agresji obserwatorów ukazują więc, że czasami może być ona także wynikiem powszechnego dążenia do uzyskania aprobaty społecznej.

Niektórzy autorzy upatrują przyczyn zachowań agresywnych w sposobie redukowania niepewności, przywracania poczucia siły i stwarzania przekonania o możliwości kontroli własnego otoczenia (Fromm, 1973; Reykowski, 1979). W takiej sytuacji zaspokojenie „potrzeby agresji”, kiedy dostarcza jednostce satysfakcji, staje się funkcjonalnie autonomiczne. Jednakże poziom rozwoju oraz zakres wpływu agresji na społeczne zachowanie jednostki zależą będzie od procesu socjalizacji (Frączek, 1993).

Zachowania agresywne a nieprawidłowe relacje

Robert Hinde (1993) w swoich rozważaniach dotyczących źródeł podejmowanych przez jednostkę zachowań agresywnych podkreśla, że choć należy przyjąć istnienie biologicznie uwarunkowanych predyspozycji do pojawienia się agresywnych tendencji behawioralnych, to jednak ich rozwój będzie głównie zależał od indywidualnego doświadczenia każdej jednostki, zwłaszcza jej doświadczenia społecznego. Z punktu widzenia socjalizacji agresję w relacjach interpersonalnych można wówczas traktować jako „błąd” socjalizacji, prowadzący do ukształtowania się społecznie i normatywnie niepożądanego, adaptacyjnego zachowania (por. Frączek, 1993).

Istnieje spora liczba badań ukazujących związek stylu przywiązania oraz agresji między rówieśnikami wśród starszych dzieci. Wykazano, że unikający styl przywiązania przejawiany we wczesnym dzieciństwie łączy się z późniejszą wrogością i relacjami pełnymi agresji (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, Bradbard, 1998). Teoria przywiązania sugeruje, że rodzaj więzi, jaki wytworzył się między dzieckiem a jego podstawowym opiekunem, wyposaża dziecko we wzorce kolejnych przyszłych relacji. Dziecko z lękowym stylem przywiązania z większym prawdopodobieństwem będzie przejawiało następnie wobec innych silne napięcie, impulsywność, poszukiwanie uwagi i brak zdolności do radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Takie dzieci na przemian mogą być także wrogie lub niepewne, często dotyczy ich smutek i strach czy też wycofanie (Czub, 2003; Bowlby, 1973). Claire Monks ze współpracownikami (2005) odkryła, że w grupie 4-, 5- i 6-latków więcej napastników niż ofiar i obrońców wykazywało lękowo-ambiwalentny styl przywiązania. W tych samych badaniach zaobserwowano, że 36,8% napastników, 60% obrońców oraz 66,7% ofiar cechował bezpieczny styl przywiązania. Daniel Shaw wraz z zespołem (Shaw, Owens, Vondra, Keenan, Winslow, 1996) odkryła, że zdeorganizowane przywiązanie w wieku 12 miesięcy, a także postrzeganie dziecka przez matkę jako „trudnego” w 2. roku jego życia wiązało się następnie z zachowaniem destrukcyjnym przejawianym przez nie w wieku 5 lat.

Ważnym aspektem wiążącym się z zachowaniami przemocowymi u dzieci jest również niewielkie wsparcie emocjonalne ze strony rodziców. Wykazano, że matki agresorów częściej stosują przemoc emocjonalną, mniej dbają o zaspokojenie psychicznych i fizycznych potrzeb, nie potrafią nawiązać prawidłowej relacji z dzieckiem. Zwykle są obojętne uczuciowo i odrzucają je emocjonalnie, a także nadmiernie kontrolują – wykazując się dużą niekonsekwencją (Kocemba, 2009). Potrzeba akceptacji, bezpieczeństwa oraz kontaktu emocjonalnego są szczególnie silne u małego dziecka (Jundziłł, 2003). Postawy rodzicielskie, które są nadmiernie wymagające lub krytyczne, uniemożliwiają dziecku osiągnięcie sukcesu. Uświadamia ono sobie wówczas, że nie jest takie jak inni, co staje się źródłem niepokoju wewnętrznego i obniża wiarę we własne siły. Doprowadza to także do złości, co z kolei powoduje dalsze wzrastanie napięcia i może w konsekwencji doprowadzić do agresji i zachowań społecznie nieakceptowanych. U dzieci, u których potrzeby emocjonalne w najwcześniejszych okresach życia nie zostały odpowiednio uformowane na skutek zaniedbań opiekunów, nie ma podstaw do zdrowego rozwoju uczuć wyższych, tym samym procesów związanych z istnieniem norm społecznych czy ideałów (Jundziłł, 2003). Brak ciepła i bliskich więzi, deprivacja najważniejszych i podstawowych dla dziecka potrzeb już na początku kształtowania relacji z ważnymi

osobami zwiększa ryzyko wystąpienia u dzieci wrogości oraz zachowań agresywnych w przyszłości. W badaniach wykazano także związek między reprezentacją umysłową rodzica a problemami z zachowaniem u dzieci (Stadelmann, Peren, von Wyl, von Klitzing, 2007). Negatywne reprezentacje rodziców u dzieci w wieku 5 lat były następnie predyktorem ich problemów z zachowaniem, a pozytywne ich reprezentacje łączyły się z późniejszymi zachowaniami prospołecznymi.

Jeśli dziecko nie jest tolerowane i akceptowane w środowiskach, które mają dla niego największe znaczenie, może także poszukiwać grupy, w której łatwiej znaleźć uznanie, np. grupy rówieśniczej. Tam może przejawiać z kolei zachowania pozwalające na odzyskanie utraconego poczucia własnej wartości, np. przez stosowanie aktów agresji i przemocy międzyrówieśniczej (por. Czeredrecka, 1988; Filipczuk, 1980; Jundziłł, 2003).

Dodatkowym czynnikiem, który może wyzwać zachowania agresywne u dzieci, jest bycie świadkiem przemocy domowej. Jak pokazują badania dzieci, konsekwencją tego może być zwiększone prawdopodobieństwo występowania objawów związanych z nadmierną kontrolą (np. depresja, lęk, nadmierna czujność, powracające wspomnienia), jak i słabą kontrolą (problem z zachowaniem, w tym mobbing) (Naylor, Petch, Azam Ali, 2012). Bycie świadkiem przemocy między dorosłymi powoduje, że dzieci te częściej wikłają się w przemoc lub stają się sprawcami przemocy wobec innych dzieci (Anooshian, 2005; Roustit, Renahy, Guernec, Lesieur, Parizot, Chauvin, 2009).

Ze wzrostem zachowań agresywnych u dzieci związek ma także stosowanie przez rodziców metod wychowawczych opartych na sile. Badacze wskazują, że stosowanie kar cielesnych może prowadzić do ujawniania się przemocy u dziecka szczególnie wówczas, gdy występują one w połączeniu z brakiem ciepła i miłości (Hinde, 1993; Surzykiewicz, 2005). Gill Patterson i Ann Sanson (1999) zwróciły uwagę na to, że dziecko doświadczające surowego, silnego i stanowczego rodzicielstwa może reagować gniewem i frustracją, które będą się ujawniać w postaci agresywnych zachowań

wobec rówieśników. Udowodniły, że mała elastyczność temperamentalna dziecka i gotowość do stosowania kar przez rodziców to czynniki ryzyka zaistnienia „wybuchu” agresji u dziecka. Nelson i współpracownicy (Nelson i in., 2006) odkryli, że stosowanie przez rodziców kar cielesnych, nawet w tych kulturach, w których uważane są one za „poprawną” metodę wychowawczą, zawsze wiąże się z późniejszą agresją (por. Lansford, Chang, Dodge, Malone, Oburu, Palméus, Bacchini, Pastorelli, Bombi, Zelli, Tapanya, Chaudhary, Deater-Deckard, Manke, Quinn, 2005).

Jak się okazuje, nie musi dochodzić do samego karania, by dziecko reagowało podwyższonym poziomem pobudzenia emocjonalnego. Wystarczy sam widok gniewnego zachowania dorosłych, który wpływa następnie na podwyższenie poziomu pobudzenia u dzieci (por. Cummings, Zahn-Waxler, 1993). Takie pobudzenie o charakterze negatywnym staje się dla dziecka dużym obciążeniem i może obniżyć jego tolerancję na frustrację lub skłaniać do coraz bardziej negatywnych interpretacji kolejnych sytuacji stresowych, a tym samym przyczynić się do możliwych zachowań agresywnych i przemocowych. E. Mark Cummings, Ronald Iannotti i Carolyn Zahn-Waxler (1985) wykazali, że w wyniku sytuacji, w których dzieci w młodszym wieku przedszkolnym narażone są na odczuwanie gniewu, wzrasta u nich przejawiana wobec rówieśników agresywność.

Niektóre badania sugerują także, że we wczesnym i nieco późniejszym dzieciństwie dzieci pierwotne mają większą skłonność do zachowań agresywnych aniżeli ich młodsze rodzeństwo (Felson, Rosso, 1998; Howe, Rinaldi, Jennings, Petrakos, 2002). Wiele dzieci stosujących przemoc fizyczną wobec rodzeństwa doświadczyło poprzednio przemocy czy też zaniebdywania ze strony rodziców i/lub opiekunów (Rosenthal, Doherty, 1984). Perihan Rosenthal i Mairin Doherty (1984) w swoich badaniach wykazali, iż poziom zdrowia fizycznego i samopoczucia psychicznego był niższy u rodzeństwa dopuszczającego się przemocy w porównaniu z rodzeństwem, które tego nie robiło.

Badania przeprowadzone w ciągu ostatnich osiemdziesięciu lat pokazują także związek

między brakiem porozumienia w małżeństwie a trudnościami w zachowaniu dzieci. Najczęstsze z tych zaburzeń to właśnie agresywność, niewłaściwe zachowanie i przestępczość (Cummings, Zahn-Waxler, 1993). Istnieją także powiązania między kłótniami rodziców a agresją między rodzeństwem (Bush, Ehrenberg, 2003).

SKUTKI WCZESNEJ AGRESJI A MOBBING

Kształtowanie właściwych schematów zachowań u dzieci przez kontakty z rodzicami, innymi dziećmi, wychowawcami, szczególnie w okresie wczesnego rozwoju człowieka, daje w późniejszym czasie poczucie stabilizacji i podstawę do prawidłowego rozwoju osobowości i społecznej dojrzałości człowieka. Tworzenie sieci połączeń różnorodnych doświadczeń we wczesnym dzieciństwie ma pomóc dziecku zrozumieć i uporządkować relacje społeczne, dając początek tzw. wzorcom zachowań typowych dla każdego człowieka.

Doświadczenie przez dziecko oschłości, unikania, mobbingu ze strony innych, ośmieszania, krytykowania czy też nękania może utrwalić się jako stały wzór jego zachowań (Pospiszyl, 1999). Leonard Eron wraz ze współpracownikami (1987) uzyskali w swoich badaniach wysoce istotne współczynniki korelacji między agresywnością 8-latków i przestępczym zachowaniem w wieku 30 lat. Rolf Loeber (1982) wykazał, że im skrajniejsze jest zachowanie antyspołeczne w wieku dziecięcym, tym większa jego stałość zarówno w wieku dziecięcym, jak i w okresie dorastania. Gary Ladd i Kim Burgess (1999) z kolei odkryli, że zachowania agresywne ujawniane w wieku 5–7 lat wiążą się z późniejszymi problemami relacyjnymi, a w tym z niskim poziomem akceptacji w grupie rówieśniczej. Badacze wskazują na dodatnie korelacje między agresją a odrzuceniem przez rówieśników w przedszkolu i pierwszej klasie. Jeffrey Wood z zespołem (Wood, Cowan, Baker, 2002) odkrył natomiast, że odrzucenie przez rówieśników w przedszkolu wiązało się z okazywaniem przez dziecko nieposłuszeństwa, nadaktywnością i wycofaniem. Monks ze

współpracownikami (2003) oraz Rosario Ortega i Monks (2005) wykazali, że przedszkolni agresorzy są często odrzucani przez kolegów i koleżanki z klasy. Stwierdzono również, że odrzucenie przez rówieśników dodatkowo prowadzi do nasilenia zachowań agresywnych wśród dzieci już agresywnych (Keane, Calkins, 2004). Odrzucenie przez grupę jest zatem szczególnie istotnym czynnikiem ryzyka dla dzieci, skutkującym wzrostem poziomu występowania zachowań agresywnych w pierwsze lata szkoły. W odniesieniu do doświadczania przemocy ze strony rówieśników można wnioskować więc, że izolacja społeczna naraża dziecko na ryzyko stania się ofiarą takiej przemocy (Hodges, Malone, Perry, 1997), a doświadczenie wiktymizacji może prowadzić do dalszej izolacji dziecka.

Także bycie świadkiem przemocy domowej w dzieciństwie może się wiązać z występującymi później trudnościami w relacji rodzic-dziecko, rozstaniem i rozwodami, więzieniem, depresją i alkoholizmem (Roustit i in., 2009) oraz innymi problemami ze zdrowiem psychicznym, w tym próbami samobójczymi (UNICEF, 2000). Badania Christelle Roustit i zespołu (Roustit i in., 2009) sugerują, że dziewczynki, które były świadkami przemocy, są w dorosłości bardziej narażone na depresję, chłopcy natomiast są bardziej skłonni do stosowania przemocy, w tym mobbingu, a także narażeni na uzależnienie od alkoholu. Christian Pfeiffer i Peter Wetzels (za: Surzykiewicz, 2005) dowodzą, że ryzyko zachowań agresywnych u dzieci, które były ofiarami przemocy ze strony rodziców, jest ponaddwukrotnie wyższe w stosunku do tych, które w dzieciństwie nie miały takich doświadczeń (Surzykiewicz, 2005). Badania ukazują, że doświadczenie przemocy ze strony rodziców może prowadzić dzieci do wyobcowania społecznego oraz problemów z uwikłaniem w działalność przestępczą (por. Anooshian, 2005; Smith, Madson, Moody, 1999; Smith, Sharp, 1994).

Należy zaznaczyć, że wiele spośród opisanych wyników pochodzi z badań korelacyjnych, poprzecznych, których nie powinno się interpretować w kategoriach relacji przyczynowo-skutkowych (por. Monks, 2012). Uwarunkowania rodzinne, czy też cechy sprawców (jak również cechy dzieci poddawanych mobbingo-

wi), są jednymi z wielu czynników wiążących się z procesem nękania. Mobbing jest bowiem zjawiskiem złożonym, wielopłaszczyznowym, a próbując wyjaśnić jego występowanie, konieczne jest uwzględnienie jego kontekstu. Na uwagę zasługują wyniki otrzymane przez Dorothy Espelage i Susan Swearer (2009). Autorki, wyjaśniając fenomen mobbingu, opierają się na systemowym modelu rozwoju człowieka (*social-ecological model*), który bierze pod uwagę kilka poziomów (zmienne indywidualne, charakter posiadanych relacji z rówieśnikami, uwarunkowania rodzinne oraz klimat szkoły), mających wpływ na postawy i zachowania jednostek. Autorki wykazały, że choć uwarunkowania rodzinne oraz indywidualne aspekty sprawców mają swoje znaczenie, to zjawisko mobbingu w aż 50% można tłumaczyć złym klimatem szkoły. Wyniki te wskazują więc, że kontekst społeczny, w jakim funkcjonują dzieci i młodzież, ma również znaczenie dla pojawiania się zjawiska mobbingu (Espelage, Swearer, 2009).

PODSUMOWANIE

Zachowania agresywne, jak wynika z przytoczonych powyżej badań, są z pewnością uwarunkowane wieloma czynnikami, zarówno tymi o charakterze biologicznym, jak i środowiskowym. Opisane analizy pochodzą głównie z badań o charakterze korelacyjnym. Można wyobrazić więc sobie różne scenariusze zależności między relacjami rodzinnymi a przemocą rówieśniczą. Możliwe, że negatywne wzorce funkcjonowania w rodzinie skutkują przejawianiem przez dzieci zachowań agresywnych wobec innych dzieci, prawdopodobna jednak jest też sytuacja, kiedy uwikłanie w przemoc doświadczaną przez dziecko w przedszkolu powoduje pogorszenie funkcjonowania rodziny lub ukształtowanie określonych cech dziecka (Monks, 2012).

Ponadto przejawianie zachowań agresywnych w dzieciństwie nie musi oznaczać, że dana osoba będzie następnie sprawcą mobbingu w życiu dorosłym. Badania wskazują, iż na poddawanie mobbingowi w miejscu pracy w podobnym stopniu narażone są osoby mające do-

świadczenie zarówno bycia ofiarą, jak i sprawcą przemocy w dzieciństwie (Smith, Singer, Hoel, Cooper, 2003). Chociaż rola sprawcy może być względnie stała w przedszkolu czy następnie w szkole, nie musi być stała w ciągu całego życia jednostki (Smith i in., 2003). Ponadto przywołane wyniki sugerują ważność uczenia dzieci odpowiednich strategii radzenia sobie zarówno w sytuacji bycia sprawcą, jak i bycia poddawanym mobbingowi. Dzieci przejawiające zachowania agresywne powinny być otoczone opieką. Interwencja powinna się skupiać na poznaniu przyczyn i ewentualnym ich ograniczeniu oraz uczeniu dzieci odpowiednich wzorców reakcji w sytuacjach konfliktowych z rówieśnikami, już na najwcześniejszym etapie kształtowania się tych relacji (por. Monks, 2012). Ponieważ mobbing jest procesem występującym w grupie, działania naprawcze powinny obejmować całą grupę i być ukierunkowane na zmianę negatywnych wzorców reagowania na prowokację i interpretowanie sytuacji społecznych oraz naukę empatii i współpracy z rówieśnikami.

Jednakże nadrzędną kwestią w przygotowywaniu programów profilaktycznych jest tworzenie pozytywnego i wspierającego klimatu w przedszkolu i w szkole, ponieważ to właśnie klimat placówki edukacyjnej, jak się zdaje, może w największym stopniu tłumaczyć występowanie mobbingu (Espelage, Swearer, 2009). Położenie nacisku na kształtowanie dobrych relacji, specyficznej więzi nauczycieli z dziećmi, przekazywanie wartości, tworzenie pozytywnego klimatu szkoły jest prawdopodobnie kluczowe. Placówki opiekuńcze i edukacyjne powinny więc wspierać zarówno dzieci (w sposobach komunikowania się z rówieśnikami, sposobach radzenia sobie z problemami własnymi i interpersonalnymi), jak i ich rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych (Espelage, Swearer, 2009). Konieczne są jednak dalsze badania (zwłaszcza badania podłużne, biorące pod uwagę wiele poziomów czynników) mające na celu bardziej szczegółowe i wnikliwe określenie przyczyn podejmowania zachowań o charakterze mobbingu.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson C.A., Bushman B.J. (2002), Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51.
- Anooshian L.J. (2005), Violence and aggression in the lives of homeless children: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 2, 129–152.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (2012), *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bandura A., Ross D., Ross S.A. (1961), Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575–582.
- Bettencourt B.A., Talley A., Benjamin A.J., Valentine J. (2006), Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 132, 5, 751–777.
- Berkowitz L. (1993), *Aggression: Its Causes, Consequences, and Control*. New York: McGraw-Hill.
- Borden R.J. (1975), Witnessed aggression: Influence of an observer's sex and values on aggressive responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 567–573.
- Bost K.K., Vaughn B.E., Washington W.N., Cielinski K.L., Bradbard M.R. (1998), Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending head start. *Child Development*, 69, 192–218.
- Bowlby J. (1973), *Attachment and Loss*, Vol. 2: *Separation*. New York: Basic Books.
- Bush J.E., Ehrenberg M.F. (2003), Young persons' perspectives on the influence of family transitions on sibling relationships: A qualitative exploration. *Journal of Divorce & Remarriage*, 39, 3–4, 1–35.
- Bushman B.J., Huesmann L.R. (2006), Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160, 4, 348–352.
- Campbell S.B., Breaux A.M., Ewing L.J., Szumowski E.K. (1986), Correlates and predictors of hyperactivity and aggression: A longitudinal study of parent-referred problem preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 2, 217–234.
- Chakowski M. (2005), *Mobbing. Aspekty prawne*. Bydgoszcz–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Branta.

- Cummings E.M., Hollenbeck B., Iannotti R., Radke-Yarrow M., Zahn-Waxler C. (1986), Early organization of altruism and aggression: Developmental patterns and individual differences. W: C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings, R. Iannotti (eds.), *Altruism and Aggression: Biological and Social Origins*, 165–188. New York: Cambridge University Press.
- Cummings E.M., Iannotti R.J., Zahn-Waxler C. (1985), The influence of conflict between adults on the emotions and aggression of young children. *Developmental Psychology*, 21, 495–507.
- Cummings E.M., Zahn-Waxler C. (1993), Emocje i socjalizacja agresji: gniewne zachowanie się dorosłych a pobudzenie i agresja dzieci. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja*, 75–102. Warszawa: Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk.
- Czeredrecka B. (1988), *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Czub M. (2003), Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka. *Forum Oświatowe*, 2, 29, 31–49.
- Daly M., Wilson M. (2001), Risk-taking, intrasexual competition, and homicide. *Nebraska Symposium on Motivation*, 47, 1–36.
- Dambach J. (2003), *Krzyczeć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dodge K.A. (1980), Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 1, 162–170.
- Dollard J., Doob L., Miller N.E., Mowrer O.H., Sears R.R. (1939), *Frustration and Aggression*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Eron L.D., Huesmann L.R., Dubow E., Romanoff R., Yarmel P.W. (1987), Aggression and its correlates over 22 years. *Childhood Aggression and Violence*, 249–262.
- Espelage D.L., Swearer S.M. (2009), Contributions of three social theories to understanding bullying perpetration and victimization among school-aged youth. W: M.J. Harris (ed.), *Bullying, Rejection, and Peer Victimization: A Social Cognitive Neuroscience Perspective*, 151–170. New York: Springer.
- Farrington D.P. (1993), Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458.
- Felson R.B., Rosso N. (1998), Parental punishment and sibling aggression. *Social Psychology Quarterly*, 51, 1–18.
- Filipczuk H. (1980), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Frączek A. (1993), Socjalizacja a intrapsychiczna regulacja agresji interpersonalnej. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja*, 47–60. Warszawa: Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk.
- Frączek A. (red.) (1986), *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Ossolineum PAN.
- Fromm E. (1973), *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gebauer K. (2007), *Mobbing w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Geen R.G. (2001), *Human Aggression*. Philadelphia: Open University Press.
- Griffin R.S., Gross A.M. (2004), Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 4, 379–400.
- Hinde R.A. (1993), *Niektóre problemy agresywnego zachowania*. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja*, 15–24. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk.
- Hirigoyen M.F. (2003), *Molestowanie w pracy*. Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.
- Hodges E.V., Malone M.J., Perry D.G. (1997), Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Development Psychology*, 33, 6, 1032–1039.
- Howe N., Rinaldi C.M., Jennings M., Petrakos H. (2002), „No! The lambs can stay out because they got cozies”: Constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development*, 73, 5, 1460–1473.
- Jolliffe D., Farrington D.P. (2011), Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59–71.
- Jundziłł E. (2003), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży, diagnoza–zaspokojenie*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Juvonen J., Gross E.F. (2005), The rejected and the bullied: Lessons about social misfits from developmental psychology. W: K.D. Williams, J.P. Forgas, W. von Hippel (eds.), *Sydney Symposium of Social Psychol-*

- ogy series. *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*, 155–170. New York, NY, US: Psychology Press.
- Kaltiala-Heino R., Rimpelä M., Mattunen M., Rimpelä A.H., Rantanen P. (1999), Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey, *British Medical Journal*, 7, 319, 7206, 348–351.
- Keane S.P., Calkins S.D. (2004), Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 409–423.
- Kocemba I. (2009), Ci, którzy dręczą innych. *Psychologia w Szkole*, 1, 21, 132–139.
- Kochenderfer-Ladd B., Wardrop J.L. (2001), Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134–151.
- Komendant-Brodowska A., Giza-Poleszczuk A., Baczek-Dombi A. (2011), *Przemoc w szkole. Raport z badań*. Raport zrealizowany w ramach ogólnopolskiego programu Szkoła bez przemocy.
- Ladd G.W., Burgess K.B. (1999), Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 4, 910–929.
- Lansford J.E., Chang L., Dodge K.A., Malone P.S., Oburu P., Palmérus K., Bacchini D., Pastorelli C., Bombi A.S., Zelli A., Tapanya S., Chaudhary N., Deater-Deckard K., Manke B., Quinn N. (2005), Physical discipline and children's adjustment: Cultural normativeness as a moderator. *Child Development*, 76, 6, 1234–1246.
- Leymann H. (1990), The mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119–126.
- Loeber R. (1982), The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development*, 53, 6, 1431–1446.
- Maćkiewicz J. (2009), *Przemoc w wychowaniu rodzinnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marcus-Newhall A., Pedersen W.C., Carlson M., Miller N. (2000), Displaced aggression is alive and well: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 4, 670–689.
- Mellibruda J. (2015), *Rany i blizny społeczne*. Instytut Psychologii Zdrowia PTP: Wydawnictwo Zielone Drzewo.
- Meyers D.G. (1993), *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Miles D.R., Carey G. (1997), Genetic and environmental architecture of human aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1, 207–217.
- Mitscherlich M. (ed.) (1992), *Aggression and Anpassung*. München: Piper.
- Monks C.P. (2012), Przemoc między przedszkolakami. W: C.P. Monks, I. Coyne (red.), *Przemoc i mobbing w szkole, w domu i w miejscu pracy*, 25–50. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Monks C.P., Coyne I. (red.) (2012), *Przemoc i mobbing w szkole, w domu i w miejscu pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Monks C.P., Smith P.K., Swettenham J. (2003), Aggressors, victims and defenders in preschool: Peer, self and teacher reports. *Merill-Palmer Quarterly*, 49, 453–469.
- Monks C.P., Smith P.K., Swettenham J. (2005), Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571–588.
- Naylor P.B., Petch L., Azam Ali P. (2012), Przemoc domowa: mobbing w domu. W: C.P. Monks, I. Coyne (red.), *Przemoc i mobbing w szkole, w domu i w miejscu pracy*, 104–129. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nelson D.A., Hart C.A., Yang C., Olsen J.A., Jin S. (2006), Aversive parenting in China: Associations with child physical and relational aggression, *Child Development*, 77, 554–572.
- Olweus D. (1979), Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 4, 852–875.
- Olweus D. (1993), *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus D. (2003), Bully/victim problems at school: Basic facts and an effective intervention programme. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C.L. Cooper (eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International Perspectives in Research and Practice*, 62–77. London: Taylor & Francis Press.
- Ortega R., Monks C.P. (2005), Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17, 3, 453–458.
- Owen L., Shute R., Slee P. (2000), „Guess what I just heard!” Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67–83.
- Patterson C.R., Littman R.A., Bricker W. (1967), Assertive behavior in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32, 1–43.

- Patterson G., Sanson A. (1999), The association of behavioural adjustment to temperament, parenting and family characteristics among 5-year-old children. *Social Development*, 5, 125–137.
- Piekarska A. (2008), Mobbing – niebezpieczna bimba w szkole. *Psychologia w Szkole*, 3, 19, 69–80.
- Pospiszyl I. (1999), *Razem przeciw przemocy*. Warszawa: „Żak”.
- Reykowski J. (1979), *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN.
- Rhee S.H., Waldman I.D. (2002), Genetic and environmental influences on antisocial Behavior: A meta-analysis of twin and adoption studies. *Psychological Bulletin*, 128, 490–529.
- Rigby K. (2002), *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby K. (2010), *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć? Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rosenthal M.D., Doherty M.D. (1984), Serious sibling abuse by preschool. *Child and Adolescent Psychiatry*, 23, 2, 186–190.
- Roustit C., Renahy E., Guernec G., Lesieur S., Parizot I., Chauvin P. (2009), Exposure to interparental violence and psychosocial maladjustment in the adult life course: Advocacy for early prevention. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 1–6.
- Smith P.K. (1997), Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-Bullying project. *The Irish Journal of Psychology*, 18, 2, 191–201.
- Shaw D.S., Owens E.B., Vondra J.I., Keenan K., Winslow E.B. (1996), Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 8, 679–699.
- Smith P.K., Madsen K.C., Moody J.C. (1999), What causes age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267–285.
- Smith P.K., Sharp S. (eds.) (1994), *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Smith P.K., Singer M., Hoel H., Cooper C.L. (2003), Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94, 2, 175–88.
- Stadelmann S., Peren S., von Wyl A., von Klitzing K. (2007), Associations between family relationships and symptoms/strengths at kindergarden age: What is the role of children’s parental representations? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 996–1004.
- Surzykiewicz J. (2005), Agresja i przemoc w szkole w świetle ogólnopolskich badań nauczycieli w latach 1997 i 2003. W: K. Ostrowska, J. Surzykiewicz (red.), *Zachowania agresywne w szkole*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- UNICEF (2000), *Domestic Violence against Women and Girls*. Innocenti Digest NO 6 Sienna, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Wawrzyniak J. (red.) (2007), *Socjologiczne i psychopedagogiczne aspekty przemocy*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Williams K., Chambers M., Logan S., Robinson D. (1996), Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17–19.
- Wojciszke B. (2011), *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Wood J.J., Cowan P.A., Baker B.L. (2002), Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 1, 72–88.