



Złożenie pracy online:
2025-02-04 20:11:39
Kod pracy:
25206/46462/CloudA

Marta Bogusz
(nr albumu: 28058)

Praca magisterska

Rozumowanie moralne, samoświadomość, a zachowania agresywne w trudnych sytuacjach społecznych

Moral reasoning, self-awareness, and aggressive behavior in difficult social situations

Wydział: Wyższa Szkoła Biznesu - National-
Louis University

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i osobowości

Promotor: dr Lilia Suchocka

Streszczenie

Celem niniejszej pracy było zbadanie związku między samoświadomością, uczuciami moralnymi a strategiami radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych wśród młodzieży. Analiza została przeprowadzona na próbie 100 uczniów bydgoskich szkół średnich w wieku 18–19 lat. W badaniu zastosowano autorską ankietę oraz standaryzowane narzędzia psychologiczne: Skalę Uczuć Moralnych (SUM) W. Strusa, Skalę Samoświadomości (SS) Z. Oleszkiewicz i Z. Zaborowskiego oraz Kwestionariusz Radzenia Sobie w Trudnych Sytuacjach Społecznych (RTSS) D. Boreckiej-Biernat. Testowano hipotezy dotyczące wpływu samoświadomości na przeżywanie emocji moralnych i wybór strategii radzenia sobie. Wyniki wskazują, że wyższy poziom samoświadomości, szczególnie refleksyjnej, sprzyja przeżywaniu intensywniejszych emocji moralnych, zarówno w sytuacjach naruszania, jak i realizowania norm. Osoby o wyższym poziomie samoświadomości refleksyjnej częściej stosowały strategie zadaniowe i unikały agresywnych sposobów radzenia sobie. Ponadto, pozytywne uczucia związane z realizacją norm moralnych wzmacniały konstruktywne strategie radzenia sobie. Wyniki podkreślają istotną rolę samoświadomości w moralnym funkcjonowaniu jednostki oraz potrzebę edukacyjnych działań rozwijających refleksyjność i kompetencje emocjonalne. W kontekście profilaktyki społecznej szczególną uwagę należy zwrócić na wspieranie strategii adaptacyjnych i promowanie aktywnych postaw wobec przemocy rówieśniczej.

Słowa kluczowe

rozumowanie moralne, rozwój moralny, uczucia moralne, samoświadomość, strategie radzenia sobie, trudne sytuacje społeczne, młodzież szkolna, agresja



Abstract

The purpose of this study was to examine the relationship between self-awareness, moral feelings and coping strategies in difficult social situations among adolescents. The analysis was conducted on a sample of 100 high school students from Bydgoszcz, aged 18-19. The study used an author's questionnaire and standardized psychological tools: the Moral Feelings Scale (SUM) by W. Strus, the Self-Awareness Scale (SS) by Z. Oleszkiewicz and Z. Zaborowski and the Questionnaire of Coping with Difficult Social Situations (RTSS) by D. Borecka-Biernat. Hypotheses on the influence of self-awareness on experiencing moral emotions and choosing coping strategies were tested. The results indicate that a higher level of self-awareness, especially reflective self-awareness, is conducive to experiencing more intense moral emotions, both in situations of violation and realization of norms. Individuals with higher levels of reflective self-awareness were more likely to use task-based strategies and avoid aggressive ways of coping. In addition, positive feelings associated with the realization of moral norms reinforced constructive coping strategies. The results underscore the important role of self-awareness in an individual's moral functioning and the need for educational activities to develop reflexivity and emotional competence. In the context of social prevention, special attention should be paid to supporting adaptive strategies and promoting active attitudes toward peer violence.

Keywords

moral reasoning, moral development, moral feelings, self-awareness, coping strategies, difficult social situations, school children, aggression



SPIS TREŚCI

WSTĘP	3
ROZDZIAŁ 1. PROBLEMATYKA ROZUMOWANIA MORALNEGO W LITERATURZE	6
1.1. Wybrane teorie rozwoju moralnego	6
1.2. Czynniki wpływające na kształtowanie się rozumowania moralnego	13
ROZDZIAŁ 2. PROBLEMATYKA SAMOŚWIADOMOŚCI W PSYCHOLOGII	18
2.1. Rozumienie i definicje samoświadomości	18
2.2. Znaczenie samoświadomości w rozwoju dzieci i młodzieży	21
2.3. Związek między rozumowaniem moralnym a samoświadomością	25
ROZDZIAŁ 3. PROBLEMATYKA ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH W TRUDNYCH SYTUACJACH SPOŁECZNYCH	28
3.1. Definicje i teorie zachowań agresywnych	28
3.2. Trudne sytuacje społeczne w ujęciu psychologicznym	31
3.3. Strategie radzenia sobie w sytuacji stresowej	35
ROZDZIAŁ 4. PODSTAWY METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH	41
4.1. PRZEDMIOT I CEL BADAŃ	41
4.2. PROBLEMY BADAWCZE I HIPOTEZY	41
4.3. ZMIENNE UWZGLĘDNIONE W BADANIACH	43
4.4. PROCEDURA BADAWCZA	44
4.4.1. Dobór i wybrane narzędzia	44
4.4.2. Wyłonienie grup osób badanych	45
4.4.3. Przeprowadzenie badań	46
4.5. CHARAKTERYSTYKA NARZĘDZI POMIAROWYCH	46
4.5.1. Skala Uczuć Moralnych W. Strusa	46
4.5.2. Skala Samoświadomości Z. Oleszkiewicza i Z. Zaborowskiego	48
4.5.3. Kwestionariusz Radzenia Sobie w Trudnych Sytuacjach Społecznych D. Boreckiej- Biernat	48
4.6. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY	49
4.7. ZASTOSOWANE STATYSTYKI	50
ROZDZIAŁ 5. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH	52
5.1. Psychologiczna analiza uzyskanych wyników w badanej grupie	52



5.2. Porównanie wyników w grupie kobiet i mężczyzn	59
5.3. Analiza korelacji między skalami zastosowanych testów w badanej grupie	75
5.4. Analiza korelacji między skalami zastosowanych testów w badanej grupie badanych mężczyzn	83
5.5. WERYFIKACJA HIPOTEZ BADAWCZYCH I WNIOSKI	90
ZAKOŃCZENIE.....	94
BIBLIOGRAFIA.....	95
SPIS TABEL.....	101
ZAŁĄCZNIKI.....	103



WSTĘP

Rozumowanie moralne, samoświadomość oraz radzenie sobie w trudnych sytuacjach społecznych są istotnymi elementami złożonej struktury ludzkich interakcji społecznych. W trudnych sytuacjach, które często wymagają od człowieka natychmiastowej decyzji i oceny etycznej, wymienione aspekty odgrywają istotną rolę w kształtowaniu reakcji i postaw wobec innych ludzi.

W pracy uwzględniono kilka teorii, które rzucają światło na analizowane zagadnienia. Klasyczne modele takie jak teoria rozwoju moralnego Lawrence Kohlberga (Mazur, 2006), wskazują na istotną rolę etapów poznawczych w procesie podejmowania decyzji moralnych. Rozwój moralnego „ja” to proces trwający przez całe życie, który szczególne znaczenie zyskuje w okresie dorastania i wczesnej dorosłości, kiedy jest spleciony z rozwojem tożsamości (Lapsley, Carlo, 2014). W koncepcji Zaborowskiego (1989) samoświadomość definiowana jest jako proces tworzenia wiedzy o samym sobie. Proces ten pozwala na przetwarzanie, selekcjonowanie i integrowanie różnych zjawisk psychicznych (myśli, uczucia, pragnienia), działań oraz zachowań, co wspiera zdolność do samoorientacji, samokontroli i regulowania własnego postępowania. Dzięki samoświadomości człowiek zyskuje silniejsze poczucie tożsamości, co umożliwia osiągnięcie wewnętrznej spójności oraz trwałości indywidualnych postaw, potrzeb i wartości. W literaturze psychologicznej poświęconej trudnym sytuacjom szczególną uwagę zwraca się na reakcje ludzi na takie okoliczności, ponieważ wiążą się one z charakterystycznymi zmianami w zachowaniu. Jednym z często stosowanych sposobów radzenia sobie z zagrożeniem jest strategia unikania, motywowana strachem i lękiem, która prowadzi do wycofania się z trudnej sytuacji. Tego rodzaju reakcje mają charakter warunkowy i pojawiają się, gdy zagrożenie jest oceniane jako poważne, a jednocześnie możliwe do uniknięcia. Unikanie, będące zachowaniem społecznie akceptowanym, bywa utożsamiane z reakcją na trudne sytuacje (Oniszczenko, 1998). Badacze, tacy jak Terelak (2001), podejmowali próby zrozumienia mechanizmów zmian w ludzkim zachowaniu w sytuacjach trudnych, opracowując teoretyczne modele genezy reakcji na frustrację i stres. Znaczącą rolę w tych reakcjach odgrywa sposób, w jaki jednostka postrzega swoją sytuację. Newcomb (1962) wskazuje, że w zależności od celu działania reakcje mogą być skierowane na przezwycięzenie przeszkody lub obronne. Lazarus (1986) podkreśla, że zanim człowiek podejmie strategię radzenia sobie w trudnych sytuacjach, musi



dokonać oceny zdarzenia jako wyzwania, zagrożenia lub straty. Ta interpretacja bodźca stresowego determinuje przebieg i efekty całego procesu radzenia sobie.

Głównym przedmiotem badań są wzajemne związki między samoświadomością, uczuciami moralnymi i strategiami stosowanymi w trudnych sytuacjach społecznych, a także występowanie różnic między badanymi w zakresie badanych obszarów funkcjonowania psychospołecznego. Założono, że występują istotne korelacje między samoświadomością, uczuciami moralnymi i strategiami stosowanymi w trudnych sytuacjach społecznych w badanej grupie uczniów. Celem niniejszej pracy jest uzyskanie odpowiedzi na pytania: Czy istnieje związek między samoświadomością a natężeniem uczuć związanych z naruszeniem norm moralnych w badanej grupie? Czy istnieje związek między samoświadomością a natężeniem uczuć związanych z realizowaniem norm moralnych wśród badanych? Czy istnieje związek między poziomem samoświadomości a konstruktywnymi strategiami radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych? Czy istnieje związek między poziomem uczuć moralnych w sytuacji naruszania norm moralnych a strategiami radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych? Czy istnieje związek między poziomem uczuć moralnych w sytuacji realizowania norm moralnych a strategiami radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych? Czy występują różnice pomiędzy badanymi uczennicami i uczniami w poziomie samoświadomości, uczuć moralnych i stosowanych strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych?

Praca koncentruje się na analizie wybranych aspektów rozwoju moralnego, samoświadomości oraz zachowań agresywnych w kontekście trudnych sytuacji społecznych. Rozdział pierwszy przedstawia teoretyczne podstawy rozumowania moralnego, omawiając kluczowe teorie, takie jak stadialna teoria rozwoju moralnego Kohlberga oraz inne podejścia, które wyjaśniają mechanizmy kształtowania się moralności. Dodatkowo, uwzględnione są czynniki, które wpływają na rozwój zdolności moralnych.

Rozdział drugi podejmuje problematykę samoświadomości w psychologii, definiując to pojęcie i przedstawiając jego znaczenie w procesie rozwoju dzieci i młodzieży. Szczególna uwaga poświęcona jest relacji między samoświadomością a rozumowaniem moralnym.

W rozdziale trzecim praca skupia się na zachowaniach agresywnych w trudnych sytuacjach społecznych, prezentując definicje i teorie dotyczące agresji oraz jej różnorodnych



form. Omówione zostają także trudne sytuacje społeczne w kontekście psychologicznym oraz strategii radzenia sobie ze stresem.

Rozdział czwarty wprowadza podstawy metodologiczne badań własnych. Przedstawione są cele i przedmiot badań, problemy badawcze oraz hipotezy. Szczegółowo opisane są zmienne, procedury badawcze, narzędzia pomiarowe, charakterystyka badanej grupy oraz zastosowane metody statystyczne.

Ostatni rozdział pracy zawiera analizę wyników, która pozwala na weryfikację hipotez i odpowiedzi na postawione wcześniej pytania badawcze, dostarczając jednocześnie praktycznych wniosków w zakresie badanych zagadnień.



ROZDZIAŁ 1. PROBLEMATYKA ROZUMOWANIA MORALNEGO W LITERATURZE

Tematyka moralności i jej rozwoju stała się przedmiotem interdyscyplinarnych badań. Zagadnieniem tym, interesują się psychologowie poznawczo- rozwojowi i społeczni, socjologowie, filozofowie oraz badacze neuronauki. Należy dodać, że każda z tych dyscyplin wnosi niepowtarzalną perspektywę i metody badawcze. W rozdziale *Problematyka rozumowania moralnego w literaturze* zostaną omówione główne koncepcje w psychologii oraz przedstawione czynniki, które wpływają na moralne sądy i podejmowane decyzje.

1.1. Wybrane teorie rozwoju moralnego

Wielu wybitnych badaczy zajmowało się i nadal zajmuje się zagadnieniem rozwoju rozumowania moralnego. Już w minionych stuleciach pojawiły się koncepcje moralnego rozwoju człowieka na gruncie nauk filozoficznych (filozofie moralne) i psychologicznych (psychologia moralności). Podstawowym założeniem tych teorii jest twierdzenie, że istnieją niższe i wyższe poziomy życia moralnego człowieka oraz możliwość przechodzenia z wcześniejszych, niższych poziomów na późniejsze, wyższe poziomy w procesie moralnej edukacji człowieka (Mazur, 2006). Mimo przedstawienia różnych mechanizmów i elementów rozwoju, to zarówno ujęcie filozoficzne jak i psychologiczne przedstawia rozwój moralny w postaci continuum, którego jednym krańcem jest silne uzależnienie i uległość w odniesieniu do wpływów zewnętrznych, a drugim autonomia moralna. W psychologii, w oparciu o teorie poznawczo- rozwojowe, umiejętność rozumowania moralnego rozwija się współmiernie do rozwoju dziecka, Umiejętność ta, rozumiana jest jako zdolność do dokonywania analizy oraz oceniania zdarzeń i sytuacji w kontekście obowiązujących norm i zasad społecznych (Gruca-Miąsik, 2019). Analizy tego procesu w ujęciu poznawczo- rozwojowym jako pierwszy dokonał Jean Piaget, a w późniejszym okresie Kohlberg, Rest i Gibbs. Koncepcja Piageta zakładała stadialność rozwoju człowieka. Jego zdaniem fundamentem rozwoju moralnego, uczuciowego, społecznego i osobowości jest rozwój struktur poznawczych. Wyróżnił cztery stadia rozwoju poznawczego: sensoryczno- motoryczne, przedoperacyjne, operacji konkretnych i formalnych (Trempała, 2019). Jego przełomowa praca *Rozwój ocen moralnych dziecka* spowodowała ożywienie w badaniach w ramach poznawczej koncepcji rozwoju moralnego. Badania, które prowadził nad zmianami



moralnymi zachodzącymi wraz z rozwojem poznawczym dzieci były przełomowe i ukształtowały współczesną psychologię moralności. Piaget zakładał, że moralność rozwija się równolegle z intelektualnym wzrostem dziecka, a jego teoria sugerowała, że potencjalność rozwoju moralnego i intelektualnego jest wrodzona i aktualizuje się w odpowiednich warunkach społecznych (Kornas-Biela, 1983). Piaget przedstawił trzy kluczowe analogie rozwoju moralnego. Pierwsza dotyczyła zależności między rozwojem moralnym a intelektualnym, wskazując, że oba te procesy są wzajemnie powiązane. Druga analogia koncentrowała się na relacjach między dzieckiem a dorosłym, gdzie dziecko ucząc się szacunku i norm moralnych, przechodzi od etapu heteronomii do etapu autonomii moralnej. W okresie heteronomii dziecko traktuje normy jako absolutne i niepodważalne. W stadium heteronomii moralnej, które występuje w okresie realizmu moralnego, normy są postrzegane przez dziecko jako zewnętrzne i narzucone przez dorosłych, bez uwzględniania intencji sprawców. W miarę dorastania, dziecko zaczyna dostrzegać istnienie reguł i ocenia czyny według ich zgodności z normami ustalonymi przez dorosłych obawiając się kary za ich nieprzestrzeganie. Ten etap charakteryzuje się literalnym przestrzeganiem reguł bez zrozumienia ich wewnętrznej logiki (Kretek, 2012). Trzecia analogia Piageta dotyczyła współdziałania dziecka z rówieśnikami i dorosłymi, które prowadzi do osiągnięcia autonomii moralnej poprzez krytyczną refleksję nad normami i ich wewnętrzną akceptację (Piaget, 1967). W miarę rozwoju intelektualnego współdziałanie z innymi umożliwia dziecku poznanie relacji społecznych i norm moralnych. Dziecko zaczyna postrzegać moralność jako oddawanie się woli autorytetów i reguł, które są przez nich nadawane, co prowadzi do kształtowania się własnych norm moralnych i zrozumienia ich sensu. Stadium moralności autonomicznej, według Piageta rozpoczyna się około ósmego roku życia i charakteryzuje się rozwojem zdolności dziecka do rozpatrywania interakcji społecznych w aspekcie wzajemnego szacunku między ludźmi. W tym okresie dziecko zaczyna rozumieć i potrafi zinternalizować normy moralne, które stają się wewnętrznymi akceptowanymi. Przejście od egocentryzmu do zinternalizowanego realizmu moralnego pozwala dziecku na świadome podejmowanie decyzji moralnych, uwzględniając nie tylko zewnętrzne reguły, ale i wewnętrzne przekonania (Kretek, 2012). Dziecko osiągając stadium moralności autonomicznej, zaczyna kierować się własnymi wartościami i kryteriami moralnymi. Przejawia się to w indywidualnym ustanawianiu standardów moralnych i chęci spełniania własnych, autonomicznych norm moralnych. Dziecko przestaje oceniać czyny wyłącznie przez pryzmat skutków, zaczyna natomiast oceniać je w kontekście wzajemnego szacunku, równości oraz sprawiedliwości. W ten sposób, zdolność do moralnej refleksji i ocen w



zależności od kontekstu sytuacyjnego staje się kluczowym elementem jego dojrzałości moralnej. Rozwój moralny w dużej mierze definiuje stosunek jednostki do obowiązujących w danej społeczności norm i zasad interakcji społecznych. Wyznacza to, w jakim stopniu jednostka funkcjonuje w społeczeństwie, zgodnie z obowiązującymi standardami moralnymi (Czyżowska, 2010). Badania opierające się na teorii Piageta zainspirowały Kohlberga do rozwinięcia przedstawionej koncepcji. Istotnymi czynnikami pozwalającymi określić poziom rozwoju moralnego jednostki jest zdolność do przyjęcia społecznej perspektywy, poziom logicznego rozumowania oraz umiejętność samodzielnego formułowania sądów moralnych. Badania potwierdzają, że rozwój logiczny jest niezbędny do osiągnięcia wyższych stadiów rozwoju moralnego. Istnieje korelacja między rozwojem moralnym a zdolnościami poznawczymi. Nie można osiągnąć wyższego stadium moralnego od logicznego (Mazur, 2006). W swojej teorii wyróżnił dwa kluczowe aspekty sądu moralnego: strukturę i treść. Struktura sądu odnosi się do ogólnych zasad organizujących proces myślenia jednostki, wskazując sposób, w jaki uzasadnia swoje stanowisko. Natomiast treść zawiera wartości oraz przekonania, które jednostka stopniowo przyswaja, oceniając moralność działań. Treść ocen moralnych kształtowana jest przez indywidualne doświadczenia i wpływy kulturowe. Natomiast struktura jest ściśle związana z rozwojem poznawczym i posiada solidne biologiczne podstawy. Uważał, że zmiany w strukturze rozumowania moralnego zachodzą stopniowo i polegają na jakościowych przemianach w sposobie myślenia (Strus, Ślaski, 2007). Kohlberg opisał większą liczbę stadiów rozwoju moralnego. Wyróżnił trzy poziomy moralne: prekonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny, z których każdy dzieli się na dwa stadia.

Tabela 1
Stadia i poziomy rozwoju moralnego według J. Piageta i L. Kohlberga

Piaget	Kohlberg
STADIUM I: Przedmoralne (0-5 lat)	POZIOM I: Przedkonwencjonalny Perspektywa egocentryczna i instrumentalna (4-10 lat)
STADIUM II: Realizm moralny; Moralność heteronomiczna (5-10 lat)	Stadium 1 (heteronomia): Orientacja posłuszeństwa i kary; Egocentryczny punkt widzenia Stadium 2 (indywidualizm): Orientacja naiwnie egoistyczna; Perspektywa umowy społecznej
STADIUM III:	POZIOM II: Konwencjonalny



Relatywizm moralny; Autonomia moralna (10-15 lat)	Punkt widzenia członka społeczności (10-13 lat) Stadium 3 (konformizm interpersonalny): Orientacja dobrego chłopca/dziewczyny; Perspektywa jednostki pozostającej w związkach z innymi jednostkami Stadium 4 (prawo i system społeczny): Orientacja prawa i porządku; Społeczny punkt widzenia <hr/> POZIOM III: Postkonwencjonalny Wyjście ponad perspektywę społeczną, jednostkowy i uniwersalny punkt widzenia (20 lat i powyżej) Stadium 5 (umowa społeczna i indywidualne prawa): Orientacja umowy społecznej i legalizmu; Perspektywa umowy społecznej Stadium 6 (uniwersalne zasady etyczne): Orientacja uniwersalnych zasad i sumienia; Perspektywa uniwersalnych zasad etycznych
Piaget	Kohlberg

Źródło: Opracowanie własne. Na podstawie Kretek, H. (2012), Mazur, B. (2006), Strus, W., Ślaski, S. (2007).

Tabela 1 ukazuje różnice w teorii Piageta oraz Kohlberga. Obie teorie zakładają rozwój moralności w miarę dorastania. Zarówno Piaget jak i Kohlberg zauważają, że dzieci na początkowych etapach mają ograniczoną perspektywę moralną, która z czasem staje się bardziej złożona. Piaget skupia się na zmianie heteronomicznej do autonomicznej, podczas gdy Kohlberg rozwija swoją teorię na bardziej szczegółowe etapy, włączając w to aspekty społeczne i uniwersalne zasady etyczne. Zgodnie z założeniami jego teorii w pierwszym stadium (heteronomia) dziecko kieruje się posłuszeństwem i karą jako głównymi wyznacznikami moralności. Zasadnicze jest unikanie kar oraz zdobywanie nagród za właściwe zachowanie (Strus, Ślaski, 2007). Jest to również etap nacechowany egocentryzmem. Jednostka bierze pod uwagę wyłącznie własny punkt widzenia. W drugim stadium moralność jest postrzegana z perspektywy korzyści osobistych i relacji umownych. Decyzje moralne podejmowane są na podstawie zaspokajania własnych potrzeb i interesów. Ludzie w tym stadium podejmują działania uznawane za moralne, jeśli przynoszą korzyści im lub ich grupie, niezależnie od konsekwencji dla innych (Kornas-Biela, 1983). Trzecie stadium znajduje się na poziomie moralności konwencjonalnej, co oznacza, że osoba będąca na tym etapie dokonuje operacji konkretnych. Potrafi logicznie wnioskować, klasyfikować przedmioty i określać ilościowe relacje na konkretnym materiale rzeczowym (Mazur, 2006). W tym stadium jednostka postępuje zgodnie z zasadami, które uważa za słuszne, dążąc przy



tym do wypełnienia swojej roli społecznej (Czyżkowska i in., 2013). Zaczynają się rozwijać zaczątki moralnego myślenia i działania. Motywacja do postępowania wynika z chęci uzyskania akceptacji i aprobaty ze strony otoczenia (Mazur, 2006). Jednostka kształtuje swoje postępowanie na podstawie oczekiwań innych osób, zwłaszcza grupy społecznej, do której należy (Strus, Ślaski, 2007). W czwartym stadium moralność traktuje się jako zewnętrzny system nakazów, który należy przestrzegać w celu utrzymania porządku społecznego. Ważne jest przestrzeganie praw i obowiązków, a dobro społeczne staje się nadrzędną wartością (Strus, Ślaski, 2007). Moralność czwartego stadium opiera się na szacunku wobec autorytetu. Uznawane autorytety wskazują co jest dobre, a jednostka kieruje się zasadą sumienności w pracy (Mazur, 2006). Na poziomie postkonwencjonalnym, na którym znajdują się piąte i szóste stadium jednostka osiąga pełną autonomię zasad i wartości moralnych. Dzięki temu jej postępowanie staje się niezależne od autorytetów oraz grup odniesienia (Mazur, 2006). W piątym stadium jednostki są świadome, że zasady mogą być relatywne i zależne od grupy społecznej. Jednak zdają sobie sprawę, że pewne wartości, jak życie czy wolność, są uniwersalne i powinny być szanowane w każdym społeczeństwie (Czyżkowska i in., 2013). W piątym stadium moralność jest kształtowana przez wzajemne porozumienia i umowy między jednostkami. Kluczowe jest zrozumienie i zaakceptowanie praw oraz obowiązków wynikających z umowy społecznej (Strus, Ślaski, 2007). W szóstym stadium jednostki kierują się wewnętrznymi zasadami moralnymi, które są niezależne od zewnętrznych autorytetów. Dążą do realizacji uniwersalnych wartości, takich jak sprawiedliwość i prawa człowieka (Strus, Ślaski, 2007). Zachowanie jest oceniane jako dobre i słuszne, jeśli jest zgodne z zaakceptowanymi zasadami moralnymi, które przekraczają indywidualne korzyści. Zasady te znane jako "Złote reguły", są określane przez decyzje sumienia i zgodność z powszechnie przyjętymi wartościami moralnymi (Mazur, 2006). Kohlberg twierdzi, że rozwój moralny zachodzi poprzez stopniowe przechodzenie od jednego etapu do kolejnego, z celem osiągnięcia najwyższej formy. Bez przejścia przez wcześniejsze poziomy i stadia, osiągnięcie określonego etapu jest praktycznie niemożliwe. Mimo znaczącego wkładu Kohlberga w rozwój psychologii moralności, jego teoria spotkała się z krytyką, w tym od jego uczniów i współpracowników. Rest uważa, że model moralności stworzony przez Kohlberga, który skupia się głównie na myśleniu moralnym, jest niepełny. Twierdzi również, że rozumowanie moralne powinno być uznawane za jeden z elementów moralności, a nie jej kluczowy komponent. Proponuje również traktowanie moralności na wzór ekonomii, wyróżniając mikromoralność, dotyczącą relacji międzyludzkich i codziennego postępowania oraz makromoralność, koncentrującą się na



zasadach i prawach zapewniających harmonijne funkcjonowanie społeczeństwa (Czyżkowska i in., 2013). Ponadto, Rest opracował model, który ma na celu wypełnienie luk między rozumowaniem moralnym a zachowaniem moralnym. Ukazuje specyficzne zmiany w rozumowaniu moralnym. W tym modelu rozumowanie moralne jest jednym z procesów psychologicznych związanych z moralnością (Rest, 1983). Pierwszym stadium jest *Orientacja na posłuszeństwo*- „*Rób, co ci mówię*”. Na tym etapie, charakterystycznym dla wczesnego dzieciństwa, dzieci oceniają swoje działania na podstawie zgodności z zasadami ustalonymi przez dorosłych. Dobro jest definiowane jako posłuszeństwo wobec tych zasad, podczas gdy nieposłuszeństwo skutkuje karą. Drugim stadium jest *Orientacja na instrumentalny egoizm i prostą wymianę*- „*Będę posłuszny, jeśli coś za to dostane. Zawrzyjmy umowę*”. Ten etap jest typowy dla średniego dzieciństwa. Charakteryzuje się podejściem, w którym współpraca jest postrzegana jako wymiana korzyści. Dzieci zaczynają rozumieć, że posłuszeństwo może przynieść im określone nagrody. Współpraca jest czasowa i polega na prostej wymianie korzyści. Kolejne stadium to *Orientacja na wzajemne porozumienie*- „*Bądź uprzejmy, a poradzisz sobie z ludźmi*”. Ten etap przypada na okres późnego dzieciństwa i wczesnej młodości. Ważne jest porozumienie i wzajemne określanie ról, oparte na prospołecznych motywach. W tym stadium dzieci uczą się, że dobre relacje z innymi opierają się na wzajemnym szacunku i zrozumieniu. *Orientacja na prawo*- „*Każdy w społeczeństwie jest obligowany i chroniony przez prawo*” jest czwartym stadium, w którym dorośli postrzegają zasady i przepisy jako fundamentalne dla funkcjonowania społeczeństwa. Jednak w ramach porządku społecznego może dochodzić do nierówności i arbitralności podziału zysków i kosztów, co może skutkować nadaniem większych praw jednym, a mniejszych innym osobom. Piąte stadium *Orientacja na umowę i zgodę społeczną*- „*Jeżeli prawo zostało ustanowione zgodnie z formalną procedurą, jesteś zobowiązany przestrzegać go*” charakteryzuje się świadomością, że prawa powinny być wynikiem społecznej umowy i zgody. Jednostka na tym poziomie rozumie, że prawo musi być respektowane, ale również powinno być sprawiedliwe i akceptowane przez społeczność. W tym stadium Rest wyróżnia dwa wewnętrzne stadia: 5A- orientacja na umowę społeczną (każdy ma prawo głosu, prawo to umowa akceptowana przez wszystkich bądź większość); 5B- moralność intuicyjnego humanizmu- każde prawo musi respektować fundamentalne prawa człowieka takie jak prawo do życia, prawo do szczęścia itp. Szóstym stadium w teorii rozumowania moralnego Resta jest *Orientacja na uniwersalistyczne zasady etyczne*, które są uznawane za słuszne w każdej sytuacji. Jednostki na tym poziomie kierują się zasadami sprawiedliwości, równości i godności ludzkiej, dążąc przy tym do optymalizacji swojego istnienia i harmonijnego



współistnienia z innymi. Należy wspomnieć, że to stadium występuje rzadko (Oleszkowicz, Senejko, 2019). Rest wyróżnia dodatkowe substadium jakim jest *orientacja antyinstytucjonalna*. Jest to czasowy regres moralny, związany z przejściem od stadium czwartego do piątego, przejawiający się głównie w negatywnym spojrzeniu na tradycję i autorytety. Autor uwzględnia również pryncypializm, który stanowi połączenie substadiów 5A i 5B oraz 6, odpowiadając poziomowi postkonwencjonalnemu w teorii Kohlberga (Rest, 1983). Gibbs również dokonał rewizji koncepcji Kohlberga i przedstawił własną teorię rozwoju rozumowania społeczno- moralnego, w której szczególny nacisk kładzie na rolę empatii i zdolności do podejmowania perspektywy innych osób. Oba modele opierają się na założeniach teorii Piageta, ale różnią się w kilku istotnych aspektach, takich jak podejście do egocentryzmu, struktury stadialne i rola perspektywy społecznej. Gibbs wyróżnia dwa poziomy dojrzałości moralnej: poziom niedojrzały, obejmujący stadia jeden i dwa, gdzie rozumowanie moralne ma charakter egocentryczny i powierzchowny, oraz poziom dojrzały, obejmujący stadia trzy i cztery, w którym jednostka w pełni rozumie relacje interpersonalne i uwzględnia potrzeby społeczności, której jest członkiem (Gibbs, 2003). Gibbs wykorzystuje koncepcje badań Piageta nad rozwojem poznawczym, aby opisać myślenie małych dzieci zarówno w kontekście poznawczym, jak i społecznym oraz zdiagnozować niedociągnięcia w tym myśleniu. We wczesnym okresie dzieciństwa typowe jest skupianie się na własnej perspektywie, nadmierne skoncentrowanie na wyrazistych bodźcach oraz egocentryczne uprzedzenia. Dzieci w tym wieku często skupiają się na przyciągających wzrok cechach i mają skłonność do zniekształcania perspektywy innych osób zgodnie z własną pamięcią roboczą i doświadczeniem. Zdaniem Gibbsa egocentryzm nie oznacza całkowitego braku umiejętności przyjmowania perspektywy, lecz raczej tendencję do jej zniekształcania (Boom, 2011). Zwraca uwagę na powiązanie między procesami moralnego rozumowania a społecznym poznaniem z rodzajem zniekształceń poznawczych, które mogą wynikać z utrzymywania się niedojrzałości moralnej od okresu dzieciństwa. Główne zniekształcenia poznawcze autor teorii przypisuje nadawaniu nadmiernego znaczenia postawom i wartościom uznawanym przez jednostkę za centralne. Egocentryzm, typowy dla dzieci, które powinny przezwyciężyć, skutkuje nadmiernym skupieniem się na sobie i trudnością w przyjmowaniu perspektywy innych osób (Czyżkowska, Oleszkowicz, 2010). Rozumowanie moralne w niższych stadiach, jak opisuje Gibbs (1993), często prowadzi do przypisywania wewnętrznych motywacji innym osobom, podczas gdy faktyczne przyczyny ich zachowań mogą być zewnętrzne. W rezultacie, jednostki mogą uzasadniać swoje agresywne zachowania przez zniekształcenia poznawcze. Liczne badania empiryczne wskazują, że



agresywne dzieci wykazują trudności w rozumieniu i przyjmowaniu perspektywy innych, często angażują się w agresywne zachowania, które następnie usprawiedliwiają za pomocą zniekształconych procesów myślowych. Jest to szczególnie widoczne w sytuacjach, gdy starają się zmniejszyć swoje poczucie winy lub uniknąć negatywnych konsekwencji swoich działań (Brugmani in., 2023). Przedstawione koncepcje przedstawiają różnorodne perspektywy na to, jak jednostki rozwijają swoje zdolności do rozumienia i stosowania zasad moralnych. Każda z tych teorii kładzie nacisk na inne aspekty rozwoju moralnego, a jednak wszystkie podkreślają znaczenie społecznych interakcji i kształtowania empatii. Jean Piaget skoncentrował się na poznawczym aspekcie rozwoju moralnego, podkreślając znaczenie etapów rozwoju rozumowania moralnego od egocentryzmu do bardziej złożonych form rozumowania, czyli autonomii moralnej. Jego teoria stanowiła podstawę do dalszych badań w tej dziedzinie, a także wpłynęła na rozwój teorii Kohlberga. Ten wprowadził sześć stadiów rozwoju moralnego, które podzielił na trzy główne poziomy. Jego podejście podkreślało znaczenie uniwersalnych zasad moralnych i rozwijającej się zdolności do stosowania abstrakcyjnych zasad etycznych. Rest na fundamentach teorii Kohlberga, wprowadził model, który podkreślał znaczenie kontekstu i złożoności procesów poznawczych w podejmowaniu decyzji moralnych. Gibbs, rozwijając zarówno teorię Piageta, jak i Kohlberga, skupił się na procesach społeczno- moralnych oraz zniekształceniach poznawczych, które mogą wpływać na rozwój moralny. Podkreślił, że świadomość norm i zasad, a także poczucie odpowiedzialności za ich przestrzeganie i dbanie o dobro innych ludzi oraz całej społeczności, wzrasta wraz z poziomem rozwoju moralnego. Podsumowując, teorie te przedstawiają komplementarne spojrzenie na rozwój rozumowania moralnego. Podkreślają znaczenie interakcji społecznych, empatii i odpowiedzialności w procesie kształtowania moralności, co jest kluczowe dla zrozumienia ludzkiego zachowania w kontekście społecznym.

1.2. Czynniki wpływające na kształtowanie się rozumowania moralnego

Rozwój rozumowania moralnego jest wynikiem interakcji między czynnikami wewnętrznymi i środowiskowymi. Współczesna psychologia podkreśla znaczenie zarówno rozwoju poznawczego, jak i wewnętrznym mechanizmów, takich jak rozwój sumienia, empatii i postaw altruistycznych. Jednocześnie, środowiskowe uwarunkowania, takie jak rodzina, szkoła, kultura i społeczne normy, mają ogromny wpływ na kształtowanie



moralności jednostki. Rozwój poznawczy, z naciskiem na teorię umysłu (Theory of Mind) (Premarck, Woodruff, 1978), pozwala jednostce rozumieć myśli, intencje i emocje innych osób, co jest kluczowe dla bardziej złożonego rozumowania moralnego. Sumienie z kolei pełni funkcję wewnętrznego kompasu, który kieruje jednostką w ocenie, co jest moralnie właściwe. Empatia i altruizm, jako zdolność do współodczuwania i podejmowania działań na rzecz innych, stanowią podstawę dla zachowań prospołecznych, które wykraczają poza własne interesy. Jednak wymienione procesy nie rozwijają się w izolacji. Środowisko w jakim jednostka dorasta- jej rodzina, relacje z rówieśnikami, system edukacji oraz szeroko pojęta kultura- ma istotny wpływ na to, jakie wartości i zasady moralne zostaną przez nią przyswojone. Interakcje społeczne, modelowanie zachowań przez dorosłych oraz przekazy kulturowe odgrywają decydującą rolę w jakim kierunku rozwija się moralność człowieka. W dalszej części podrozdziału omówione zostaną wymienione czynniki, które wspólnie kształtują rozwój moralny, determinując zdolność jednostki do podejmowania etycznych decyzji, rozumienia norm społecznych i rozwijania postaw moralnych. Piaget (1967) oraz Kohlberg (1984) szczególnie podkreślają wartość dwóch warunków koniecznych do osiągnięcia sukcesu w sferze rozwoju społeczno-moralnego. Pierwszym z nich jest osiągnięcie odpowiedniego rozwoju intelektualnego, który pozwala na pełniejsze rozumienie wartości i zasad moralnych. Moralność w tej koncepcji jest ściśle związana z rozwojem umysłowym i zdolnością do operacyjnego myślenia. Ważnym elementem jest również kształtowanie orientacji na wartości, które kształtuje zdolność jednostki do rozumienia i stosowania reguł społecznych. Piaget zwracał także uwagę na rolę aktywności społecznych dzieci, które poprzez uczestnictwo w grach i zabawach uczą się znaczenia reguł i konieczności ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania. Problematyka teorii umysłu (Theory of Mind-ToM) w kontekście rozważań moralnych jest istotna z kilku powodów. Po pierwsze, niektórzy twierdzą, że ToM jest kluczowym elementem kształtowania się u jednostki dojrzałej empatii, która jest ściśle powiązana z rozumowaniem moralnym (O'Connor i in., 2002). Po drugie, badania rozwojowe wskazują, że tworzenie dojrzałych osądów moralnych w dużej mierze zależy od zdolności do rozumienia stanów mentalnych innych ludzi oraz ich intencji. Warto podkreślić, że proces rozumowania moralnego nie opiera się wyłącznie na teorii umysłu, ale także na zdolności do integrowania informacji o przekonaniach i intencjach z konsekwencjami działań (Zelazo i in., 1996). Bez rozwiniętej teorii umysłu jednostka nie posiadałaby odpowiedniej liczby danych potrzebnych do sformułowania dojrzałych sądów moralnych. ToM to pojęcie, które odnosi się do zdolności rozumienia i wyjaśniania zachowań innych ludzi poprzez przypisywanie im



określonych stanów mentalnych, takich jak myśli, przekonania czy intencje. Jest to koncepcja wielowymiarowa, której nie sposób sprowadzić do jednego, prostego modelu. Z tego względu, w literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa podtypy teorii umysłu: społeczno-poznawczy (SC-ToM) oraz społeczno-spostrzeżeniowy (SP-ToM). Społeczno-poznawcza teoria umysłu pozwala na wyciąganie wniosków dotyczących stanów mentalnych innych osób na podstawie zaobserwowanych zachowań. Natomiast społeczno-spostrzeżeniowy podtyp skupia się na dostrzeganiu stanów mentalnych w oparciu o bezpośrednio zaobserwowane dane (Czyżkowska i in., 2013). SP-ToM bywa określana jako bardziej „emocjonalna”, podczas gdy SC-ToM jako bardziej „poznawcza” (Bora, 2009). Prospołeczne zachowania są związane z rozwojem moralnym człowieka, w tym z jego zdolnością do altruizmu, czyli przejawianiem takich działań jak dzielenie się, pomoc czy współpraca. Dzieci już we wczesnym dzieciństwie wykazują zdolności do prospołecznych zachowań, jednak to w wieku szkolnym obserwuje się istotny rozwój tych umiejętności. Wiąże się to z rozwojem zdolności do rozumowania moralnego, empatii oraz umiejętności przyjmowania perspektywy innych (Trempała, 2019). W okresie późnego dzieciństwa rozwija się zdolność do przyjmowania perspektywy innych osób, co sprawia, że dzieci stają się bardziej wyczulone na realne potrzeby tych, którzy udzielają im pomocy. Zdaniem Trempały (2019) ich ocena zachowań pomocowych opiera się nie tylko na zaspokajaniu własnych pragnień, ale przede wszystkim na uwzględnieniu rzeczywistych potrzeb innych. Przykładowo, badania Mendelsohna i Strakera (1999) wykazały, że dzieci potrafią odróżnić pomoc motywowaną egoistycznymi pobudkami od tej udzielanej z autentycznej troski o dobro drugiego człowieka. Empatyczne zachowania w późnym dzieciństwie wiążą się z rozwinięciem zdolności do rozumienia uczuć i emocji innych osób. Badacze, tacy jak Eisenberg (1987) czy Roberts i Strayer (1996) zwrócili uwagę na to, że już około 6-7 roku życia dzieci zaczynają dostrzegać relację między swoimi emocjami a emocjami innych osób. To z kolei prowadzi do rozwoju empatii, która według koncepcji Hoffmana (2006) jest kluczowa dla dojrzałości emocjonalnej. Przedstawione koncepcje opierają się na zjawiskach związanych z rozróżnieniem między wewnętrznym doświadczeniem a zewnętrznym wyrażaniem emocji. W tym okresie dzieci uczą się odróżniać swoje przeżycia od przeżyć innych osób, co według Trempały (2019) prowadzi do rozwinięcia umiejętności wczuwania się w sytuacje innych, zarówno w realnym świecie, jak i fikcyjnym. Zdaniem Hoffmana (2006) współczucie, które w tym czasie się rozwija, często skłania dzieci do działania, niezależnie od tego, czy wynika ono z poczucia sprawiedliwości, gniewu czy niesprawiedliwości. Empatia nie zawsze przeradza się w konkretne zachowania pomocowe czego przykładem może być sytuacja, w



której osoba empatyzująca skupia się bardziej na własnych odczuciach związanych z wyobrażeniem cierpienia drugiej osoby, zamiast na rzeczywistym działaniu, które mogłoby zmniejszyć cierpienie (Trempała, 2019). Badania pokazują, że w okresie późnego dzieciństwa poziom empatii często koreluje z rozwojem zachowań prospołecznych. Wraz z wiekiem wzrasta zdolność do empatycznego reagowania (Eisenberg i in., 1987). Hoffman (2006) podkreśla, że aby prospołeczne zachowania stały się regularne i systematyczne, kluczowe jest rozwinięcie umiejętności dostrzegania nie tylko specyficznej sytuacji drugiej osoby, ale także jej kontekstu życiowego, co zaczyna być widoczne na etapie wczesnej młodości. Barrera zauważa, że zdolność do empatycznego reagowania bardzo dobrze rozwija się w otoczeniu, które z jednej strony wspiera potrzeby emocjonalne dziecka, ale jednocześnie nie akceptuje nadmiernego koncentrowania się na sobie. Takie środowisko umożliwia dziecku rozpoznawanie, przeżywanie i wyrażanie różnorodnych emocji, a także stwarza liczne okazje do obserwowania, jak inni ludzie reagują emocjonalnie na konkretne sytuacje (Schaffer, 2006). Oprócz czynników wewnętrznych oraz indywidualnych, istotnym elementem wpływającym na rozwój rozumowania moralnego są środowiskowe uwarunkowania obejmujące m.in. wartości przekazywane przez rodzinę, szkołę oraz grupy rówieśnicze. Zdaniem Grucy- Mąsik (2019) rozumowanie moralne jednostki to złożona synteza wpływów osobistych, wewnętrznych doświadczeń oraz warunków środowiskowych, w których dana osoba się rozwija. Środowisko pełni istotną rolę w procesie kształtowania postaw moralnych, wpływając na decyzje i osądy moralne. Człowiek w miarę dorastania i konfrontacji z różnymi dylematami moralnymi, musi nauczyć się analizować te sytuacje oraz wypracowywać własne normy moralne, kierując się zarówno zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi czynnikami. Warto podkreślić, że rozumowanie moralne wynika nie tylko z osobistych doświadczeń i wartości, ale również jest w znacznym stopniu kształtowane przez środowisko, którego elementy, takie jak rodzina, szkoła czy grupa rówieśnicza mogą wyznaczać normy i wartości moralne. Nie ulega wątpliwości, że wspomniane elementy stanowią kluczowe przestrzenie wpływające na rozwój moralny, wprowadzając różne modele postaw i wartości, które mogą być później wzmacniane przez nauczycieli i innych dorosłych. W konsekwencji, to właśnie te społeczne interakcje są istotnym elementem w procesie konstruowania moralnych norm i osądów przez dziecko. Aby właściwie wyjaśnić przyczyny tworzenia zasad i prawidłowo umiejscowić je w procesie kształtowania norm moralnych, rodzice i inne autorytety muszą dążyć do tego, aby dzieci rozwijały zdolność refleksyjnego myślenia nad swoimi wyborami i zachowaniami (Grusec, Goodnow, 1994). Człowiek jako istota społeczna, przyjmuje różne wartości i zasady



moralne, które odzwierciedlają jego osobiste przekonania i wolność wyboru. Ogromne znaczenie w rozwoju rozumowania moralnego młodzieży mają doświadczenia społeczne, takie jak interakcje z rówieśnikami, rodzicami czy nauczycielami, które stanowią fundament kształtowania się postaw moralnych i poglądów. W szczególności okres dorastania jest czasem intensywnego konstruowania siatki pojęć moralnych oraz kształtowania tożsamości moralnej młodego człowieka. Proces ten jest dynamiczny i wymaga stałego mierzenia się z nowymi sytuacjami, które zmuszają do refleksji nad tym, co jest właściwe (Gruca-Miąsik, 2019). Zgodnie z teoriami rozwoju moralnego, na przestrzeni życia człowieka dochodzi do stopniowego nabywania zdolności do rozumienia coraz to bardziej złożonych relacji społecznych oraz dylematów moralnych, co pozwala na harmonijne funkcjonowanie w społeczeństwie opartym na wspólnych, ogólnie akceptowanych zasadach. Długotrwały proces dojrzewania moralnego prowadzi do ukształtowania zdolności do nawiązywania odpowiednich relacji z innymi ludźmi, co stanowi bardzo ważny element rozwoju osobistego społecznego.



ROZDZIAŁ 2. PROBLEMATYKA SAMOŚWIADOMOŚCI W PSYCHOLOGII

Samoświadomość stanowi jedno z najważniejszych i najbardziej fascynujących zagadnień w psychologii. To zdolność, która pozwala jednostce na introspekcję i świadome przeżywanie własnych myśli, uczuć oraz stanów emocjonalnych. Zrozumienie mechanizmów samoświadomości nie tylko pogłębia naszą wiedzę o ludzkiej naturze, ale również otwiera nowe perspektywy w dziedzinie terapii psychologicznej, edukacji i rozwoju osobistego. Przedstawiona zostanie problematyka samoświadomości oraz teorie, które ukształtowały rozumienie tego zagadnienia, takie jak teoria Fenigsteina, Scheiera i Bussa czy Zaborowskiego. Samoświadomość odgrywa istotną rolę w wielu aspektach życia człowieka. Jest nieodzowna w procesie regulacji emocji, podejmowania decyzji, rozwoju tożsamości jak również ma związek z rozumowaniem moralnym.

2.1. Rozumienie i definicje samoświadomości

Samoświadomość to umiejętność rozpoznawania i zrozumienia swoich przeżyć, decyzji, osiągnięć oraz zamierzeń. Dzięki niej człowiek zyskuje jasność co do swojej osobowości oraz lepiej orientuje się w swojej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Samoświadomość obejmuje nie tylko samopoznanie, ale również zdolność do analizy własnych zachowań, myśli, motywów i uczuć (Szałański, 2001). Zdaniem Zaborowskiego (2000, s. 7) „samoświadomość jest cechą immanentną współczesnego człowieka. Jest ona wszechobecna, np. w toku kontaktów i stosunków społecznych, w czasie podejmowania decyzji, w toku konfliktów, atrybucji, wydawania sądów itp.” Samoświadomość, pojmowana jako proces kodowania oraz przetwarzania informacji dotyczących własnej osoby, jak również tworzenia poznawczej reprezentacji swojego” ja”, kształtuje się jako rezultat rozwoju osobowości. Jest ona również wynikiem wpływu otoczenia zewnętrznego na jednostkę, zwłaszcza w kontekście społecznym, kulturowym oraz naukowym. Ogólnie rzecz ujmując, można stwierdzić, że samoświadomość pełni istotną rolę zarówno w kształtowaniu osobowości, jak i w odniesieniu do zewnętrznych warunków, tworząc stałą interakcję między jednostką a jej środowiskiem. Proces ten jednak nie jest wyłącznie regulowany przez wewnętrzne formy i treści, jak również czynniki wewnętrzne. W miarę rozwoju psychicznego, samoświadomość podlega również dynamicznym zmianom i ewoluuje wraz z



rozwojem jednostki (Zaborowski, 1989). W psychologicznym ujęciu samoświadomości podstawową rolę odgrywa uwaga, pamięć, spostrzeżenie oraz myślenie abstrakcyjno-pojęciowe. Warto podkreślić, że klarowna i trafna samoświadomość jest fundamentem psychologicznego dobrostanu oraz dojrzałości jednostki. Badania wskazują na znaczący wpływ refleksyjności na ogólne samopoczucie i przystosowanie (Pilarska, 2010). Samoświadomość jest złożonym i wielowymiarowym procesem. Koncepcja samoświadomości publicznej, prywatnej i niepokoju społecznego została zaproponowana przez Fenigsteina, Scheiera i Bussa (1975). Teoria ta wprowadza podział na dwa główne rodzaje samoświadomości, które determinują sposób, w jaki człowiek postrzega siebie w kontekście społecznym oraz wewnętrznym. Zrozumienie tych dwóch form samoświadomości jest niezbędne dla pełniejszego zrozumienia, jak różne osoby reagują na bodźce zewnętrzne i jak radzą sobie z własnymi emocjami oraz myślami. Samoświadomość publiczna odnosi się do świadomości związanej z tym, jak jednostka jest postrzegana przez innych. Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem tej formy świadomości zazwyczaj skupiają się na swoim wizerunku zewnętrznym, zachowaniach, a także na tym, jak są odbierane przez społeczeństwo. Ta orientacja na zewnętrzne aspekty własnej osoby sprawia, że zwracają one większą uwagę na normy społeczne oraz na oczekiwania innych ludzi, co może prowadzić do większej skłonności do konformizmu i potrzeby akceptacji ze strony otoczenia (Strus, Ślaski 2007). Z kolei samoświadomość prywatna, koncentruje się na wewnętrznych przeżyciach i stanach emocjonalnych jednostki, które są trudnodostępne dla innych (Słowińska i in., 2014). Trzeci czynnik w koncepcji Fenigsteina, Scheiera i Bussa, to niepokój społeczny. Dotyczy społecznego funkcjonowania jednostki i wiąże się z ujemną reakcją emocjonalną na obecność i ocenę innych ludzi (Szałański, 2001). Alternatywę dla wcześniej omówionej teorii stanowi teoria treści i form samoświadomości Zaborowskiego. Odmiennie od teorii Fenigsteina, Scheiera i Bussa treści samoświadomości, a więc uczucia, myśli, przekonania, zachowania itp. są oddzielone od form ich przetwarzania (Pilarska, 2010). Zaborowski stworzył koncepcję, w której wyróżnił cztery typy samoświadomości: osobowy (indywidualny) i zewnętrzny, refleksyjny oraz obronny. Każda z tych form pojawia się kolejno w cyklu życia człowieka, a ich funkcją jest ochrona "ja" oraz zapewnienie integralności struktur osobowości. Niezmiernie ważnym kryterium przy rozróżnianiu tych typów jest sposób, w jaki dokonuje się kodowania oraz przetwarzania informacji. Typ osobowy charakteryzuje się emocjonalnym i ewaluatywnym podejściem do informacji, podczas gdy typ zewnętrzny koncentruje się na opisie i zobiektywizowanym przekazie informacji. Typ refleksyjny skupia się na przetwarzaniu informacji na poziomie ogólnych i abstrakcyjnych operacji, natomiast



typ obronny opiera się na danych konkretach i obrazowych treściach. Samoświadomość osobowa, związana z egocentryzmem rozwija się w wyniku silnego, emocjonalnego zaangażowania w proces kodowania i przetwarzania informacji o sobie. Bardzo ważna jest tu potrzeba bezpieczeństwa i akceptacji ze strony innych, a jej nierozzerwalnym elementem jest wysoka koncentracja na subiektywnych przeżyciach i indywidualnych doznaniach. W skrajnych przypadkach, osobowy typ świadomości łączy się z poczuciem własnej niedoskonałości oraz mniejszą lub bardziej uświadomianą skłonnością do werbalizowania negatywnych odczuć. Takie podejście utrzymujące się przez dłuższy czas może doprowadzić do trwałych stanów emocjonalnych, takich jak smutek, depresja oraz nadmierna koncentracja na własnych brakach. W trakcie rozwoju samoświadomości osobowej mogą pojawić się silne przeżycia krzywdy i odrzucenia. Fundamentem samoświadomości zewnętrznej jest potrzeba zachowania spójności zewnętrznej głównie w kontekście społecznym. Ta forma jest bardziej obiektywna i społeczna, pozwala na przystosowanie do zewnętrznych norm i standardów, ułatwiając harmonijne funkcjonowanie w społeczeństwie. Skupienie się na własnej osobie w tym typie samoświadomości jest stosunkowo niskie, co prowadzi do dominacji ekstrawertycznych postaw oraz zadaniowego nastawienia. W tym kontekście pojawiają się pozytywne uczucia, takie jak nadzieja, optymizm oraz koncentracja na pozytywnych aspektach i cechach własnej osobowości (Śliwak Zarzycka, 2011). Samoświadomość refleksyjna opiera się na analizie i przetwarzaniu informacji, które dotyczą zarówno własnych doświadczeń, jak i otaczającej rzeczywistości. Pełni istotną funkcję w aktywnym kształtowaniu i ocenie różnorodnych treści oraz schematów, które występują w ramach zarówno samoświadomości indywidualnej, jak i obronnej. Samoświadomość refleksyjną można porównać do krytycznego cenzora i surowego sędziego, który odpowiedzialnie ocenia pojawiające się treści. Dzięki temu stanowi ona narzędzie, które weryfikuje myśli i odczucia pod kątem ich trafności oraz zgodności z rzeczywistością. Jest to zaawansowana forma świadomości, która posługuje się takimi narzędziami jak analiza, synteza, oczyszczanie oraz filtrowanie informacji. Proces ten pozwala na oddzielenie nawarstwionych sądów i emocji od rzeczywistości, a także na uzyskanie wglądu w fakty. Samoświadomość ta umożliwia jednostce podejmowanie świadomych decyzji, opartych na faktycznej ocenie sytuacji, co pozwala na lepsze zrozumienie zarówno własnych potrzeb, jak i racji, w kontekście otaczającego świata (Zaborowski, 2000). Jest to najwyższa forma samoświadomości. U podstaw samoświadomości obronnej znajdują się różnorodne zagrożenia oraz lęki, które prowadzą do powstawania specyficznych procesów emocjonalno-poznawczych. przebieg takich procesów i ich skutki są zróżnicowane, co wynika z odmiennych stanów



samoświadomości wywołanych przez te zagrożenia. W efekcie prowadzi to do różnorodnych form zachowań (Zaborowski, 2000). Samoświadomość obronna jest mechanizmem, który działa w sytuacjach zagrożenia psychicznego lub emocjonalnego, mając na celu ochronę przed negatywnymi stanami psychicznymi. Polega ona na zawężeniu pola świadomości i ograniczeniu uwagi do najbardziej podstawowych i mniej zagrażających aspektów rzeczywistości. Tego rodzaju świadomość może wiązać się z unikaniem głębokiej refleksji, a także tendencją do uciekania od trudnych emocji i myśli, co niekiedy prowadzi do korzystania z substancji psychoaktywnych, takich jak alkohol czy narkotyki, aby załagodzić dyskomfort psychiczny (Ślaski, Zaborowski, 2007). Podsumowując, samoświadomość stanowi istotny element rozwoju człowieka, który w kontekście psychologicznym znajduje odzwierciedlenie w teoriach i badaniach. Koncepcja opracowana przez Feningsteina, Scheiera i Bussa, w połączeniu z polską perspektywą zaproponowaną przez Zaborowskiego, oferuje cenny wgląd w to, jak różne formy samoświadomości wpływają na nasze życie. Obie perspektywy podkreślają, że samoświadomość nie jest stanem statycznym, lecz dynamicznym procesem, który wymaga ciągłego rozwoju oraz dostosowywania się do nowych wyzwań. Autorzy przedstawionych teorii zgodnie zauważają, że samoświadomość może prowadzić do wielu pozytywnych skutków, ale może także wiązać się z ryzykiem nadmiernego skupienia na sobie, co może skutkować trudnościami emocjonalnymi.

2.2. Znaczenie samoświadomości w rozwoju dzieci i młodzieży

Samoświadomość stanowi podstawę rozwoju poznawczego i emocjonalnego dzieci i młodzieży. Już w pierwszych dwunastu miesiącach życia dziecka kształtuje się jego fundamentalne poczucie fizycznej i psychicznej odrębności, które jest podstawą dla rozwoju obrazu własnego Ja. Ta początkowa forma samowiedzy obejmuje nie tylko świadomość przynależności do określonej płci, ale także rozpoznanie własnych, specyficznych cech, które są bezpośrednio obserwowalne i zauważalne w życiu codziennym. Proces ten kształtuje się już w okresie dzieciństwa, stopniowo ewoluując wraz z wiekiem i zdobywanymi doświadczeniami. Rozwój samoświadomości odgrywa istotną rolę w budowaniu tożsamości, zdolności do samoregulacji oraz podejmowaniu decyzji. W rozważaniach na temat rozwoju samoświadomości człowieka należy skupić się na jej aspekcie biologicznym, intelektualnym oraz emocjonalno-społecznym, ponieważ odgrywają one kluczową rolę w procesie kształtowania się samoświadomości. Rozwój samoświadomości nie jest jedynie wynikiem



zewnętrznych wpływów, ale także wewnętrznego rozwoju jednostki. Rubinstein podkreśla, że samoświadomość nie stanowi jedynie osobnego etapu w rozwoju osobowości, lecz jest jego nieodłącznym elementem złożonym z różnych składników, które muszą być rozpatrywane łącznie (Rubinstein, 1964). W tym kontekście istotne jest uwzględnienie deficytów oraz zasobów jednostki, które wpływają na jej zdolność do pełnego rozwoju osobowości. Rozwój dziecka od pierwszych chwil życia jest procesem wieloaspektowym, które obejmuje nie tylko zmiany fizyczne i biologiczne, ale także poznawcze i emocjonalno-społeczne, tworząc złożony obraz kształtowania się młodego człowieka. Na początku dziecko jest w pełni zależne od swojego otoczenia zwłaszcza od rodziców i rodzeństwa i nie rozpoznaje jeszcze siebie jako odrębnej istoty (Zaborowski 1989). W tym okresie nie rozróżnia swoich organów od przedmiotów czy części ciała innych osób, a informacje zewnętrzne i wewnętrzne, takie jak doznania z ciała, nie są dla niego zróżnicowane. Zadaniem Zaborowskiego dopiero po około sześciu miesiącach życia dziecko wyraźniej odczuwa i rozpoznaje np. ból, zimno czy głód. Wraz z rozwojem motorycznym dziecko podejmuje pierwsze próby chwytania i manipulowania przedmiotami, co prowadzi do tworzenia wyobrażenia ich odrębności i stałości. Około 12. miesiąca życia dziecko zaczyna rozpoznawać swoje odbicie w lustrze, co jest oznaką rozwijającego się poczucia odrębności własnego ciała (Kozielecki, 1981). W kontekście rozwoju poznawczego Piaget podkreślał, że podstawową rolę w kształtowaniu poczucia fizycznej odrębności dziecka odgrywa organizacja różnorodnych wrażeń zmysłowych, takich jak bodźce kinestetyczne, wzrokowe i słuchowe. Te wrażenia pojawiają się około drugiego roku życia jako efekt rozwoju poznawczego (Piaget, 1966). W tym czasie dziecko doskonali swoje umiejętności ruchowe, w tym chodzenie, bieganie i skakanie, które stanowią fundament dla dalszego rozwoju samoświadomości. Zwiększa się również zręczność manualna, a około czwartego roku życia dziecko zaczyna podejmować próby samodzielnego ubierania się, co jest ważnym krokiem ku niezależności (Zaborowski, 1989). W okresie wczesnego dzieciństwa, kiedy dziecko uczęszcza do szkoły, rozwija szereg umiejętności, takich jak pisanie, rysowanie oraz koordynacja ruchów, co jest związane z różnorodnymi podejmowanymi aktywnościami. W okresie dojrzewania pojawiają się charakterystyczne oznaki rozwoju płciowego, które w znacznym stopniu wpływają na kształtowanie samoświadomości w odniesieniu do jego płci oraz rozwijają zainteresowanie własnym ciałem (Trempała, 2019). W wyniku fizycznych przemian, w dojrzewającej psychice młodego człowieka kształtują się postawy wobec siebie, rośnie poczucie równości względem dorosłych oraz rozumienie własnej wartości. Adolescenci zaczynają traktować siebie jako równoprawnych uczestników społeczności



dorosłych, co tworzy podstawy do formowania psychofizycznej tożsamości (Hurlock, (1976). Rozwój językowy i poznawczy umożliwia dziecku praktyczne zrozumienie pojęć takich jak czas, przestrzeń, przyczyn i skutek, co zdaniem Piageta (1966) łączy się z przełamaniem egocentrycznego postrzegania świata i tworzenie kategorii” ja”. Ta umiejętność staje się aktywnym czynnikiem, który wpływa na zmiany w otoczeniu inicjując nowe sposoby interakcji dziecka z otaczającą go rzeczywistością. W trakcie procesu rozwijania samoświadomości, dziecko uczy się dostrzegać różnice między sobą a innymi, co jest kluczowe dla budowania odrębnej tożsamości i rozwoju niezależnego myślenia. Według Zaborowskiego (1989) rozwój emocjonalno-społeczny dziecka jest silnie związany z reakcjami otoczenia, w szczególności rodziców. Dzieci, które częściej są nagradzane i akceptowane bezwarunkowo przez opiekunów, rozwijają poczucie własnej wartości i pozytywny obraz siebie. Taka bezwarunkowa akceptacja sprzyja budowaniu tożsamości osobowej, w której dziecko czuje się pewne i kochane. Równocześnie rozwija się samoocena, która jest mocno związana z postrzeganiem siebie przez pryzmat opinii otoczenia, w tym rówieśników, rodziny oraz mediów. W okresie dorastania, szczególnie istotne stają się wpływy rówieśników, nauczycieli, a także wzorców z mediów, które kształtują systemy wartości i osobiste aspiracje. Wraz z wejściem w okres adolescencji, samoświadomość młodzieży staje się coraz bardziej złożona. Pojawia się umiejętność myślenia abstrakcyjnego, co wyraźnie zwiększa zasób słownictwa oraz pozwala na formułowanie bardziej złożonych sądów o sobie samym. Jak podkreśla Wygotski, mowa wewnętrzna odgrywa tutaj istotną rolę, umożliwiając młodzieży refleksję nad własnymi przeżyciami oraz kontrolę swoich reakcji emocjonalnych. Rozwijają się zdolności do krytycznej analizy i autorefleksji, które są fundamentem dojrzewania emocjonalnego i samokontroli, prowadząc do bardziej spójnej i stabilnej tożsamości (Wygotsky, 1971). W miarę jak młodzież dąży do samodzielności, rozwija się refleksyjna samoświadomość, która nie tylko pozwala lepiej rozumieć siebie, ale także podejmować bardziej świadome decyzje dotyczące własnych dążeń i celów życiowych (Zaborowski 1989). Proces dojrzewania i rozwój samoświadomości są więc ważne dla kształtowania tożsamości, która jest fundamentem przyszłej dorosłości i zdolności do samorealizacji. Całościowe zrozumienie tych wzajemnie przenikających się procesów pozwala na dostrzeżenie, jak istotne jest harmonijne wspieranie rozwoju dziecka na każdym z tych etapów, aby mogło ono w pełni wykorzystać swój potencjał i ukształtować zdrową tożsamość.



Tabela 2
Stadia rozwoju samoświadomości według Z. Zaborowskiego

Stadium	Wiek	Sfera rozwoju
STADIUM I		
<i>Egocentryzm pierwotny</i>	<i>0-6 lat</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dziecko odkrywa swoją odrębność fizyczną i psychiczną.</i> ▪ <i>Rozwija samoświadomość odrębności fizycznej.</i> ▪ <i>Rozwija motorykę i aktywność fizyczną.</i> ▪ <i>Porusza się i oddziałuje na przedmioty i ludzi.</i> ▪ <i>Kształtuje odrębność psychiczną poprzez identyfikację z imieniem, płcią i opiniami otoczenia.</i> ▪ <i>Traktuje siebie jako centrum uwagi i zainteresowania.</i> ▪ <i>Ocenia świat z własnego punktu widzenia</i> ▪ <i>Uważa swoje potrzeby i pragnienia za najważniejsze.</i> ▪ <i>Rozwija mowę egocentryczną, która wynika z braku uwzględnienia potrzeb i wymagań otoczenia.</i> ▪ <i>Bawi się równolegle z innymi bez ścisłej interakcji.</i>
STADIUM II		
<i>Samoświadomość zewnętrzna</i>	<i>7-13</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dziecko przetwarza informacje społecznie i dostosowuje się do otoczenia.</i> ▪ <i>Nawiązuje relacje, ucząc się komunikacji i dostosowywania zachowań do oczekiwań innych.</i> ▪ <i>Dziecko jeszcze nie w pełni rozumie własne i cudze emocje.</i> ▪ <i>Samoświadomość skupia się na cechach fizycznych i zachowaniach, które dominują do 12. roku życia, potem równoważą się z cechami charakteru.</i>
STADIUM III		
<i>Samoświadomość osobowa</i>	<i>14-18</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Człowiek odkrywa siebie jako odrębną istotę z unikalnymi cechami.</i> ▪ <i>Samoświadomość staje się coraz bardziej zindywidualizowana i introspektywna.</i> ▪ <i>Młody człowiek zyskuje dostęp do własnych stanów wewnętrznych, co wpływa na tworzenie obrazu własnej osoby.</i> ▪ <i>Zastanawia się nad swoimi możliwościami, celami i wyborami życiowymi.</i> ▪ <i>Kształtuje się krytyczne i refleksyjne podejście do siebie oraz własnych decyzji.</i>
STADIUM IV		
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Samoocena staje się bardziej trafna i obiektywna</i>



<i>Samoświadomość refleksyjna</i>	<i>18-33</i>	<i>tn. człowiek lepiej rozumie swoje mocne i słabe strony.</i> <ul style="list-style-type: none">▪ <i>Plany i pragnienia są bardziej dostosowane do realnych możliwości i warunków życia.</i>▪ <i>Proces przetwarzania informacji o sobie staje się bardziej skoordynowany, wewnętrznie zorganizowany i spójny.</i>
---------------------------------------	--------------	--

Stadium

Wiek

Sfera rozwoju

Źródło: Opracowanie własne. Na podstawie Zaborowski, Z. (1989).

Zaborowski (1989) zauważa, że świadomość zewnętrzna może sprzyjać lepszemu rozumieniu własnych zachowań, ich konsekwencji oraz efektów działań. Z kolei samoświadomość osobowa umożliwia głębsze poznanie własnych potrzeb, pragnień i emocji, podczas gdy samoświadomość refleksyjna pozwala na kompleksowe samopoznanie, uchwycenie najistotniejszych cech swojej osobowości, stylu życia, a także ocenę swoich możliwości i szans na rozwój oraz samorealizację. Jednym z wiodących elementów, który wzmacnia trafność samoświadomości, jest standard wewnętrznej sprawiedliwości. Zdaniem Zaborowskiego standard ten opiera się na uczciwości i prawdomówności wobec samego siebie, umożliwiając trafne poznanie własnych przeżyć wewnętrznych, takich jak pragnienia, emocje, oraz adekwatne określanie przyczyn i skutków własnych zachowań. Taki standard sprawiedliwości wewnętrznej wspiera obiektywizację oceny własnych umiejętności i osiągnięć, co prowadzi do bardziej realistycznego planowania aspiracji i celów życiowych. Zaborowski podkreśla, że rozwój tego standardu jest szczególnie silny w okresie dojrzewania, kiedy młoda osoba kształtuje swoje podejście do samooceny i samorefleksji, co stanowi fundament dla jej przyszłego funkcjonowania w dorosłym życiu.

2.3. Związek między rozumowaniem moralnym a samoświadomością

Relacja między rozumowaniem moralnym a samoświadomością stanowi istotny obszar badań psychologicznych, wskazując na skomplikowaną interakcję pomiędzy tymi procesami poznawczymi. Teorie opisujące rozumowanie moralne często uwzględniają zarówno procesy automatyczne, jak i te wymagające świadomej refleksji. Teoria podwójnego procesu, zaproponowana przez Greene'a, sugeruje, że emocje i racjonalność odgrywają kluczowe role w moralnych osądach. Dylematy moralne, które wymagają bezpośredniego



działania wobec ofiary, są często postrzegane jako bardziej problematyczne niż te, które zakładają działanie pośrednie, mimo że rezultaty mogą być podobne. Oznacza to, że poziom samoświadomości. Wzajemne oddziaływanie między rozumowaniem moralnym a samoświadomością może istotnie wpływać na decyzje podejmowane w sytuacjach konfliktu między interesem własnym a dobrem innych osób. Forming (1978) w swoich badaniach wykazał, że autokoncentracja sprzyja ocenie moralnej na poziomie stadium 3 i 4 w teorii Kohlberga. Batson, Thompson i Seufferling (1999) stwierdzili, że wysoki poziom samoświadomości teoretycznie wspiera wysokie standardy moralne, jednak w eksperymentach nie znaleziono dowodów na różnicę w zachowaniach moralnych pomiędzy osobami o różnym poziomie samoświadomości. Wyniki wskazują, że osoby o wysokiej samoświadomości mogą być bardziej skłonne do hipokryzji w przestrzeganiu zasad etycznych. Badania przeprowadzone przez Schiereira i Bussa (1980), sugerują, że samoświadomość publiczna wiąże się z przeżywaniem wstydu, podczas gdy samoświadomość prywatna jest bardziej skorelowana z poczuciem winy. W eksperymentach prowadzonych przez Arndta i Woldenberga (2004) samoświadomość prywatna i publiczna różnie wpływały na wywoływanie wstydu, a ich zależność od czynników zewnętrznych nie zawsze była jednoznaczna. Wstyd i poczucie winy są silnie powiązane z samoświadomością. Osoby bardziej skupione na sobie częściej doświadczają wstydu i przeżywają poczucie winy. Refleksyjna forma samoświadomości sprzyja korygowaniu własnych zachowań i łączy się z odczuwaniem winy, podczas gdy samoświadomość publiczna prowadzi do odczuwania wstydu wywoływanego przez społeczną ocenę. Strus i Ślaski (2007) opisują badania nad samoświadomością publiczną i prywatną, które wskazują na ich różne funkcje w generowaniu emocji. Samoświadomość publiczna jest silnie związana ze skłonnością do odczuwania wstydu, natomiast prywatna sprzyja odczuwaniu winy. Obie formy mogą występować w różnych sytuacjach i mają odmienne motywacje (Buss, 1980). Wyniki badań Mazeli (2005) w Polsce potwierdzają, że samoświadomość zewnętrzna koreluje ze skłonnością do odczuwania wstydu, a samoświadomość refleksyjna z odczuwaniem winy. Ponadto wykazano, że samoświadomość zewnętrzna wiąże się z tendencją do przenoszenia odpowiedzialności na otoczenie. Porównując rozwój moralny według teorii Kohlberga do różnych form samoświadomości w teorii Zaborowskiego (Strus, 2007) można zauważyć, że poziomy pięć i sześć są ściśle powiązane z wyższą formą samoświadomości. Na tych etapach człowiek jest zdolny do abstrakcyjnego myślenia, co umożliwia bardziej złożoną i elastyczną ocenę moralną. W przeciwieństwie do tego, niższe poziomy, takie jak stadia jeden i dwa, charakteryzują się myśleniem egocentrycznym i uproszczonym. Samoświadomość



wewnętrzna, zwłaszcza na poziomie 4 może stanowić podstawę rozwoju bardziej zaawansowanych form myślenia moralnego, a także sprzyjać przechodzeniu do stadium postkonwencjonalnego, gdzie oceny moralne są kształtowane przez zasady wewnętrzne. Zakłada się również, że najwyższy poziom samoświadomości, który opiera się na abstrakcyjnym myśleniu i przetwarzaniu ogólnych pojęć i sądów, jest ściśle związany z najwyższymi stadiami rozwoju moralnego (5A,5B, 6) oraz z ogólnym poziomem rozwoju danej osoby. Badania przeprowadzone przez Strusa i Ślaskiego (2007) wykazały, że wyższy poziom samoświadomości, szczególnie samoświadomości refleksyjnej, jest powiązany z bardziej rozwiniętym rozumowaniem moralnym. Samoświadomość refleksyjna, funkcjonująca na bazie przetwarzania informacji o sobie zarówno w kontekście osobistym, jak i społecznym, może sprzyjać rozwojowi struktur myślenia moralnego na poziomie postkonwencjonalnym, co odpowiada najwyższemu stadium w teorii Kohlberga. Samoświadomość prywatna, związana z introspekcją i analizą własnych działań, wykazuje silną korelację z poczuciem winy, podczas gdy samoświadomość publiczna, oparta na postrzeganiu siebie przez pryzmat oceny społecznej jest bardziej powiązana z przeżywaniem wstydu. Wyniki badań (Strus, Ślaski, 2007) wskazują, że różne formy samoświadomości odmiennie wpływają na emocje moralne. Samoświadomość refleksyjna sprzyja bardziej złożonemu przetwarzaniu informacji i pozwala na wykształcenie wewnętrznych standardów moralnych, podczas gdy samoświadomość publiczna może prowadzić do regulowania zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi. Najwyższe formy samoświadomości, związane z myśleniem abstrakcyjnym i przetwarzaniem ogólnych pojęć i sądów, są istotne dla osiągnięcia najwyższych poziomów rozwoju moralnego oraz przyjęcia uniwersalnych zasad etycznych. Autorzy podkreślają potrzebę dalszych badań nad związkami między samoświadomością, a emocjami moralnymi, szczególnie w kontekście różnych form samoświadomości i ich wpływu na procesy decyzyjne oraz przeżywanie emocji w różnych sytuacjach społecznych.



ROZDZIAŁ 3. PROBLEMATYKA ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH W TRUDNYCH SYTUACJACH SPOŁECZNYCH

Zachowania agresywne są częstym przedmiotem badań w psychologii społecznej i osobowości. Analiza tego typu zachowań w kontekście trudnych sytuacji społecznych jest kluczowa zarówno w środowisku szkolnym, jak i zawodowym czy rodzinnym, gdzie konflikty mogą eskalować, a ich zrozumienie i odpowiednie zarządzanie nimi stanowi istotny element profilaktyki. Emocje takie jak złość, frustracja czy poczucie zagrożenia, często prowadzą do wyzwolenia agresji, co wpływa na relacje międzyludzkie i może negatywnie oddziaływać na zdrowie psychiczne człowieka. W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną definicje zachowań agresywnych i teorie wyjaśniające genezę agresji z uwzględnieniem różnych koncepcji psychologicznych, wyjaśnienie czym są trudne sytuacje społeczne oraz jakie strategie jednostka może stosować w sytuacjach stresowych.

3.1. Definicje i teorie zachowań agresywnych

Agresja to termin, który odnosi się zarówno do specyficznego zachowania, jak i do cechy osobowości, nazywanej agresywnością. Zwykle agresję postrzega się jako widoczny, zewnętrzny i złożony akt o charakterze interpersonalnym, skierowany na wyrządzenie krzywdy innym osobom lub niszczenie przedmiotów. W definicji agresji bardzo ważną rolę odgrywa świadomy zamiar oraz celowe działanie, które mają prowadzić do szkody lub destrukcji (Farnicka, Grzegorzewska, 2020). Zachowania agresywne mogą przejawiać się na różne sposoby, zarówno w trudnościach w opanowaniu własnych impulsów i emocji, jak i w postaci działań, które naruszają granice drugiej osoby w znaczący sposób. W niektórych przypadkach agresja wynika z problemów z samokontrolą, prowadząc do gwałtownych reakcji emocjonalnych. W innych sytuacjach przybiera formę bardziej świadomego działania, które celowe przekracza normy społeczne. W klasycznym ujęciu agresji wyróżnia się agresję fizyczną, słowną, czynną, bierną, behawioralną (jawną) i symboliczną (pośrednią, przeniesioną). Agresję fizyczną charakteryzują takie działania jak bicie, kopanie, popychanie, szarpanie, plucie, zabieranie rzeczy, niszczenie przedmiotów, słowną dokuczanie, przezywanie, wyśmiewanie, wyszydzanie, obrażanie, ośmieszanie, przeszkadzanie, grożenie, rozpowszechnianie plotek, pokazywanie nieprzyzwoitych gestów. Agresja czynna polega na krzywdzeniu innych lub niszczeniu przedmiotów, a bierna, to namawianie kogoś do



wyrządzenia krzywdy. Ze względu na czynniki prowokujące zachowania wyróżnić można agresję reaktywną, która może pojawić się po wystąpieniu bodźca takiego jak prowokacja czy zagrożenie oraz agresję proaktywną, która pełni funkcję instrumentalną (uzyskanie przyjemności z rozładowania emocji lub osiągnięcie celu) (Farnicka, Grzegorzewska, 2020). Obecnie w literaturze coraz większą uwagę zwraca się na agresję relacyjną, która choć przebiega bez kontaktu fizycznego, to polega na działaniach mających na celu obniżenie pozycji danej osoby w grupie lub jej całkowite wykluczenie. Tego typu agresja może przybierać formę izolowania, ignorowania, unikania kontaktu lub pomijania danej osoby w grupowych aktywnościach. O agresji relacyjnej mówimy, gdy w relacjach rówieśniczych pojawiają się działania manipulacyjne i kontrolujące, mające na celu zranienie drugiej osoby poprzez działania i komunikaty, które uderzają w jej pozycję społeczną i towarzyską (Farnicka, Grzegorzewska 2020). Mimo licznych badań wskazujących na rozwojowy charakter przemian w formach agresji, z uwagi na ich konsekwencje społeczne i psychologiczne, są one ważnym elementem dorastania młodzieży. Przejawy agresji można traktować jako sposób radzenia sobie z pobudzeniem emocjonalnym i rozładowywaniem napięcia, ze stanem frustracji potrzeby bezpieczeństwa i akceptacji (Farnicka, 2018). Polman (2007) w swoich badaniach wykazał, że podejmowanie zachowań agresywnych o charakterze proaktywnym podczas całego okresu dojrzewania może zwiastować późniejsze problemy z zachowaniem współwystępujące z innymi zachowaniami problemowymi. Z perspektywy rozwoju i ewolucji człowieka agresja uznawana jest za naturalne zachowanie, które pełni kluczową rolę w procesie przetrwania. W psychologii rozwojowej często zwraca się uwagę, że agresywne zachowania u dzieci i młodzieży mogą mieć charakter normatywny, co oznacza, że są one stosunkowo powszechne i zgodne z wiedzą na temat prawidłowego rozwoju. Niemniej jednak, u niektórych młodych osób agresja wykracza poza normatywny przebieg rozwoju i przybiera formę intensywną, nadmierną, uciążliwą oraz długotrwałą (Farnicka, Grzegorzewska, 2020). Podejście rozwojowe do tego zjawiska opiera się na kilku istotnych założeniach. Agresywne zachowania zmieniają się w trakcie dzieciństwa, okresu dojrzewania i wczesnej dorosłości, a zmiany te nie przebiegają identycznie dla obu płci. Zasada zmienności obecna w rozwoju wpływa na różnorodność tych zachowań, podczas gdy zasada ciągłości przyczynia się do ich stabilizacji i konsolidacji w oparciu o wcześniejsze tendencje. Mimo że agresywne zachowania są powszechne w dzieciństwie i okresie dojrzewania, nie wszystkie mieszczą się w granicach normy. Ważne jest zatem zrozumienie, jak przebiegają ścieżki rozwoju, prowadzące od łagodniejszych do bardziej poważnych form agresji, co wymaga analizy wczesnych oznak tych zachowań, ich nasilenia w różnych



okresach życia oraz ich stabilności w czasie. Osoby przejawiające wyjątkowo nasilone zachowania agresywne nie zawsze mają podobne historie rozwojowe. Choć u większości młodych ludzi stosujących brutalną przemoc problematyczne zachowania ujawniają się już we wczesnym okresie, a u niektórych agresja nasila się dopiero na etapie dojrzewania (Loeber, Hay, 1997). W psychologii społecznej agresja definiowana jest jako świadome i celowe zachowanie, mające na celu wyrządzenie krzywdy, szkody lub przykrości innej osobie lub sobie samemu. Wiele modeli wyjaśniających powstawanie i utrzymywanie się zachowań agresywnych wskazuje, że temperament oraz inne cechy osobowości, takie jak agresywność, które wpływają na samoregulację i reaktywność emocjonalną, stanowią istotne czynniki ryzyka wystąpienia agresji. Ponadto, uważa się, że dzieci mogą nabywać niewłaściwe wzorce zachowania i reakcje na stres, obserwując swoich opiekunów. Pozabezpieczone przywiązanie, kształtujące się w bliskiej relacji z opiekunem może prowadzić do postrzegania innych jako wrogich i niegodnych zaufania (Farnicka, 2018). Podkreśla się również, że bliskie i wzajemne relacje między rodzicami a dorastającymi dziećmi odgrywają istotną rolę w radzeniu sobie przez adolescentów z różnorodnymi problemami, takimi jak radzenie sobie ze stresem czy umiejętność zachowania własnej niezależności w relacjach z rówieśnikami. Wiele teorii stara się wyjaśnić przyczyny zachowań agresywnych oraz wskazać ich uwarunkowania. Z perspektywy relacji między rozwojem myślenia moralnego a agresją szczególną uwagę przyciągają teorie, które opisują agresję jako wynik specyficznych właściwości procesów przetwarzania informacji społecznych. W badaniach prowadzonych w tym nurcie nacisk kładzie się na rozwój schematów poznawczych, stanowiących podstawę zachowań agresywnych, a także na różnice w sposobie przetwarzania informacji społecznych pomiędzy osobami agresywnymi i nieagresywnymi (Czyżkowska, Oleszkowicz, 2010). Przyjmuje się, że doświadczanie nieprzyjaznych relacji w środowisku społecznym w dzieciństwie sprzyja kształtowaniu się postrzegania świata jako nieprzyjaznego i zagrażającego, co znajduje odzwierciedlenie w tworzonych przez jednostkę schematach społecznych (Crittendon, Ainsworth, 1989). Postrzeganie otoczenia jako wrogiego zwiększa ryzyko pojawienia się agresywnych reakcji w sytuacjach społecznych, zwłaszcza tych wywołujących silne emocje, a to może wywołać negatywne reakcje ze strony otoczenia. W rezultacie może to prowadzić do eskalacji agresji ze względu na wzmocnienie wrażenia wrogości (Czyżkowska, Oleszkowicz, 2010). Uważa się, że rozumowanie moralne może być jednym z istotniejszych czynników umożliwiających zrozumienie zachowań agresywnych podobnie jak zmienne związane z poznaniem społecznym, których rozwój opiera się na interakcjach interpersonalnych w



dzieciństwie i okresie dojrzewania (Palmer, 2003). Liczne badania empiryczne pokazują, że agresywne dzieci i młodzież stosują zniekształcenia poznawcze w celu usprawiedliwienia swoich działań. Istnieją więc podstawy, aby agresję postrzegać jako rezultat braków w rozwoju moralnym. Silny egocentryzm oraz niedojrzałość moralna w okresie przechodzenia do adolescencji, mogą prowadzić do większej skłonności do agresji.

3.2. Trudne sytuacje społeczne w ujęciu psychologicznym

Trudne sytuacje społeczne, choć różnorodne w swej naturze, łączy wspólny mianownik- stanowią wyzwania, które wywołują znaczące napięcie psychologiczne, wymagając od człowieka zaangażowania w proces radzenia sobie. Celem tego podrozdziału jest szczegółowe omówienie pojęcia “trudne sytuacje społeczne”. Uwzględniając zarówno kontekst środowiskowy, jak i różnice indywidualne, podrozdział ten dostarczy wieloaspektowego spojrzenia na jedno z kluczowych zagadnień współczesnej psychologii społecznej. Stres rozumiany z perspektywy oddziaływań środowiskowych, często utożsamiany jest z pojęciem “sytuacji trudnej” i traktowany jako zespół różnorodnych okoliczności wywołujących napięcie psychiczne (Oniszczenko,1998). Pojęcie stresu w codziennym użyciu funkcjonuje w dwóch podstawowych znaczeniach. Pierwsze znaczenie odnosi się do zewnętrznych okoliczności, takich jak wymagania, obciążenia, trudne sytuacje czy przykre zdarzenia, z którymi musimy się zmierzyć. Drugiego znaczenia używa się w kontekście wewnętrznych przeżyć, obejmujących napięcie, negatywne emocje czy nieprzyjemne reakcje (Heszen, 2013). Oba te rozumienia znajdują swoje odzwierciedlenie w definicjach i badaniach psychologicznych dotyczących stresu. Pierwsze podejście określane jako bodźcowe, koncentruje się na czynnikach zewnętrznych jako źródle stresu. Krytycy tego podejścia wskazują na jego ograniczenia, podkreślając, że różnice indywidualne sprawiają, iż to samo wydarzenie dla jednej osoby może być stresujące, a dla innej- nie. Druga perspektywa, zwana reakcyjną, opiera się na analizie reakcji jednostki na stresujące sytuacje. To podejście ma swoje korzenie w naukach medycznych, a jego prekursorem był Selye (1956/1960), który definiował stres jako reakcję organizmu na działanie bodźców. Psychologowie rozwinęli tę koncepcję, postrzegając stres głównie jako negatywną reakcję emocjonalną. Przykładem takiego podejścia jest definicja Mechanica (1962), który opisał stres jako stan dyskomfortu pojawiający się w określonych sytuacjach. Próby definiowania stresu wyłącznie w odniesieniu do czynników zewnętrznych lub wewnętrznych okazały się



niewystarczające. Współczesna psychologia podkreśla, że stres nie jest zjawiskiem wyłącznie jednostkowym ani środowiskowym, lecz wynika z relacji (interakcji, transakcji) między jednostką a jej otoczeniem. Według Heszen (2013) stres najczęściej rozumiany jest jako zakłócenie lub potencjalne zakłócenie równowagi między wymaganiami a zasobami jednostki. Zazwyczaj to właśnie zewnętrzne wymagania traktowane są jako źródło stresu, choć warto zauważyć, że również wewnętrzne standardy jednostki mogą generować trudności w spełnianiu oczekiwań. Co więcej, stres może pojawić się także wtedy, gdy wymagania są zbyt niskie w stosunku do możliwości jednostki, co prowadzi do braku wyzwań i związanego z tym dyskomfortu. Sytuacje trudne nie tworzą jednorodnej kategorii, lecz stanowią zróżnicowaną wewnątrznie grupę zjawisk. Spośród wielu klasyfikacji opisanych w literaturze wyróżnia się klasyfikacja Tyszkowej (1979), która wskazuje na szczególną rolę trudnych sytuacji społecznych. W tego rodzaju sytuacjach wartości i cele jednostki są zagrożone lub udaremniane przez działania innych ludzi, wynikające z ich obecności lub oddziaływań przeciwstawnych czy niezgodnych z dążeniami jednostki. Tyszkowa (1979) wskazuje na trzy podstawowe rodzaje trudnych sytuacji społecznych. Pierwszym są sytuacje ekspozycji społecznej, w których jednostka, będąc wystawiona na widok publiczny, podlega ocenie i krytyce innych, co zagraża jej samoocenie. Drugim rodzajem są sytuacje konfliktu społecznego, polegające na sprzeczności celów i dążeń jednostki z interesami innych osób, co prowadzi do zagrożenia jej własnych interesów. Trzecim typem są sytuacje nacisku społecznego, w których presja wywierana przez innych skłania jednostkę do zmiany kierunku działań lub celów, co może wiązać się z ryzykiem niepowodzenia. Warto zauważyć, że te trzy typy trudnych sytuacji społecznych nie wykluczają się wzajemnie. W jednej sytuacji mogą występować jednocześnie różne formy trudności. Ponadto, w zależności od właściwości poznawczych struktur jednostki, trudne sytuacje społeczne mogą nabierać cech sytuacji zagrożenia. Tomaszewski (1984, s.142) zauważa, że sytuacja zagrożenia pojawia się, gdy zagrożony jest system wartości człowieka lub jego pojedyncze elementy. Zagrożenie to może przybierać różne formy, takie jak sygnały ostrzegające przed niebezpieczeństwem dla życia, zdrowia, pozycji społecznej czy samooceny. Do takich sygnałów można zaliczyć ostrą krytykę, szyderstwa czy informacje o niepowodzeniu, które odbierane są jako zagrożenie dla poczucia własnej wartości ("ja"). Tomaszewski (1963,1966,1975) w swojej psychologicznej teorii człowieka w sytuacji analizuje pojęcie sytuacji trudnej, opierając się na koncepcji sytuacji normalnej. Według autora sytuacja normalna charakteryzuje się równowagą między wymaganiami wynikającymi z realizacji zadań, strukturą działań podejmowanych w celu ich wykonania, warunkami, w



jakich przebiega aktywność, a także cechami jednostki. Sytuacja trudna pojawia się wówczas, gdy następuje zakłócenie tej równowagi między wymienionymi elementami. W ujęciu Tomaszewskiego kluczowym aspektem sytuacji trudnej jest właśnie moment zaburzenia równowagi, które może wynikać zarówno z czynników związanych z jednostką, jak i z warunków zewnętrznych. Tomaszewski podkreśla również znaczenie różnic indywidualnych, wskazując, że to, co dla jednej osoby pozostaje w granicach normalności, dla innej może stanowić sytuację trudną. Wynika to z różnic w możliwościach i predyspozycjach jednostki. Sytuacja staje się trudna, gdy równowaga między indywidualnymi zdolnościami a wymaganiami, zadaniami i warunkami ich realizacji zostaje naruszona. Stres psychologiczny jest określany jako relacja między czynnikami zewnętrznymi a cechami jednostki, przy czym jego wystąpienie wymaga analizy reakcji człowieka na dany czynnik (Tomaszewski, 1963). W ujęciu tym stres obejmuje przede wszystkim czynniki, które zagrażają i zakłócają dotychczasowy przebieg aktywności jednostki, zmuszając ją do ponownego zharmonizowania swoich działań. Dodatkowo Tomaszewski uwzględnia w definicji stresu również czynniki prowadzące do deprivacji potrzeb, czyli ich niezaspokojenia. Aby zidentyfikować czynnik jako stresowy, konieczne jest uwzględnienie kierunku dążeń jednostki oraz jej stałych właściwości. Chociaż Reykowski podkreśla znaczenie postrzegania czynników stresowych przez człowieka i ich wpływu na jego zachowanie, unika włączania percepcji do definicji stresu, dążąc do utrzymania jej obiektywnego charakteru. Kolejny wybitny psycholog Strelau (2006) definiuje stres psychologiczny jako stan charakteryzujący się intensywnymi negatywnymi emocjami, takimi jak strach, lęk, złość czy wrogość, którym towarzyszą zmiany fizjologiczne i biochemiczne przekraczające poziom spoczynkowego pobudzenia. Podejście Strelaua, opisujące stres jako stan, można przyporządkować do reakcyjnego nurtu w definiowaniu stresu. Według autora stan wynika z braku równowagi między wymaganiami a możliwościami ich spełnienia przez jednostkę. Problem roli oceny poznawczej w definiowaniu stresu, zaproponowany już przez Reykowskiego, pozostaje aktualny we współczesnych teoriach. Strelau konsekwentnie rozróżnia obiektywne i subiektywne aspekty zarówno wymagań, jak i możliwości. Czynniki stresowe mogą być uniwersalne- ze względu na swoje obiektywne właściwości- lub zależne od indywidualnej oceny jednostki. Podobnie możliwości jednostki występują w dwóch formach: jako obiektywne zdolności, które można zmierzyć, oraz jej subiektywne doświadczenia, wynikające z indywidualnej oceny. Rozróżnienie to podkreśla znaczenie poznawczej interpretacji w procesie doświadczania stresu. Teorie psychologiczne, takie jak poznawczo-transakcyjna teoria stresu Lazarusa i Folkman (1984) oraz teoria zachowania zasobów



Hobfolla (1989), również rzucają światło na to, jak ludzie doświadczają i reagują na trudności w relacjach społecznych. Lazarus i Folkman wskazują, że stres jest dynamicznym procesem, w którym kluczową rolę odgrywa ocena poznawcza sytuacji oraz dostępne zasoby radzenia sobie. Trudne sytuacje społeczne pojawiają się wówczas, gdy jednostka zauważa, że wymagania stawiane przez otoczenie przekraczają jej możliwości (Lazarus, Folkman, 1984). Teoria Zachowania Zasobów (COR) Hobfolla wprowadza dodatkową perspektywę, koncentrując się na zasobach, które ludzie wykorzystują do radzenia sobie z trudnościami. Według tej teorii trudne sytuacje społeczne pojawiają się w momencie utraty zasobów, takich jak czas, energia, wsparcie społeczne czy poczucie kontroli lub zagrożenia ich utratą. Trudne sytuacje społeczne są wielowymiarowym zjawiskiem, które odgrywa istotną rolę w psychologicznym funkcjonowaniu człowieka. Przeanalizowane koncepcje ukazują, że stres związany z tymi sytuacjami nie jest jedynie efektem oddziaływań środowiska czy cech jednostki, ale wynika z interakcji między nimi. Relacje między wymaganiami a możliwościami, zakłócenie równowagi w systemie wartości jednostki oraz konieczność radzenia sobie z zagrożeniami czy deprivacją potrzeb stanowią centralne elementy zrozumienia tego zjawiska (Tomaszewski, 1963; Strelau, 2006). Współczesne teorie, takie jak poznawczo-transakcyjny model stresu Lazarusa i Folkmana (1984) oraz teoria zachowania zasobów Hobfolla (1989), oferują komplementarne perspektywy, które pozwalają lepiej zrozumieć, jak jednostki reagują na trudności społeczne. Teorie te podkreślają znaczenie oceny poznawczej, dostępnych zasobów i ich ochrony w procesach adaptacyjnych. Równocześnie uwzględniają one zarówno obiektywne, jak i subiektywne aspekty wymagań oraz możliwości radzenia sobie. Trudne sytuacje społeczne, takie jak ekspozycja społeczna, konflikt czy nacisk, polegają na tym, że cele i wartości jednostki zostają podważone lub zablokowane przez innych ludzi. Młodzi osoby różnie reagują na tego typu sytuacje. Niektórzy potrafią stawić im czoła, postrzegając je jako wyzwanie, które mobilizuje ich zasoby i pozwala pokonywać przeszkody w realizacji potrzeb. Inni jednak unikają konfrontacji i przyjmują strategie obronne, takie jak agresja lub wycofanie, co ma na celu ochronę przed skutkami stresu (Heszen-Niejodek, 1996; Tyszkowa, 1986; Łosiak, 1995; Maruszewski, 1981). Dzięki takiemu interdyscyplinarnemu podejściu możliwe jest nie tylko teoretyczne zrozumienie mechanizmów stresu w sytuacjach społecznych, ale również opracowanie skutecznych strategii interwencji.



3.3. Strategie radzenia sobie w sytuacji stresowej

W psychologii stres definiowany jest jako stan, w którym jednostka postrzega wymogi sytuacji jako przekraczające jej zasoby lub zdolności radzenia sobie (Lazarus, Folkman, 1984). W obliczu stresu ludzie wykorzystują różne strategie radzenia sobie, które mają na celu zmniejszenie napięcia, przystosowanie do trudnych okoliczności lub rozwiązanie problemu będącego źródłem stresu. Radzenie sobie zostało zdefiniowane przez Lazarusa i Folkmana (1984) jako proces poznawczy i behawioralny, dzięki któremu jednostka zarządza zewnętrznymi i wewnętrznymi wymaganiami, które są oceniane jako obciążające lub przekraczające jej zasoby. Efektywność strategii radzenia sobie zależy od wielu czynników, w tym rodzaju stresora, indywidualnych zasobów psychicznych, społecznych i biologicznych człowieka, a także kontekstu sytuacyjnego. Badania wskazują, że niektóre strategie, takie jak planowanie czy poszukiwanie wsparcia społecznego, są bardziej adaptacyjne w dłuższej perspektywie, podczas gdy inne, jak unikanie czy tłumienie emocji, mogą przyczyniać się do pogorszenia stanu psychicznego (Carver, Scheier, Weintraub, 1989). W niniejszym podrozdziale omówione zostaną strategie radzenia sobie z sytuacjami stresowymi oraz ich skuteczności w różnych sytuacjach życiowych. Termin “radzenie sobie” można interpretować na trzy sposoby, które wzajemnie się uzupełniają, zamiast wykluczać, a mianowicie jako proces, strategię lub styl. W pierwszym ujęciu odnosi się ono do całości działań podejmowanych przez człowieka w obliczu sytuacji stresowej. Takie rozumienie radzenia sobie wyróżnia się złożonością i dynamiką. Proces ten może trwać długo, zmieniając się w czasie w zależności od rozwoju stresującej sytuacji. Struktura radzenia sobie jest zazwyczaj skomplikowana, a w jej przebiegu można wyodrębnić mniejsze jednostki aktywności, tworzące kolejne etapy. To porównanie nie jest jednak w pełni precyzyjne, gdyż te elementy często znacznie różnią się między sobą w obrębie tego samego procesu. Jednostki te określa się mianem strategii lub sposobów radzenia sobie (Heszen, 2013). Pojęcie “radzenie sobie” zostało wprowadzone do literatury psychologicznej w latach 40. XX wieku przez Masłowa, jednego z twórców psychologii humanistycznej oraz jego współpracowników (Maslow, 1949; Maslow, Mittlemann, 1941). Maslow w swoim podejściu, wyróżnił dwie podstawowe formy ludzkiego zachowania: ekspresywną, czyli nieinstrumentalną oraz instrumentalną utożsamianą z radzeniem sobie. Instrumentalny wymiar radzenia sobie cechowała adaptacyjność, funkcjonalność i celowość (Maslow, 1949). Zainteresowanie zachowaniem człowieka w sytuacjach stresowych lub wywołujących napięcie emocjonalne sięga XIX-wiecznej psychoanalizy. Wówczas skupiano się głównie na



mechanizmach obronnych osobowości, które były postrzegane jako nieświadome formy reakcji. Ich kluczową cechą było zniekształcanie rzeczywistości, co pozwalało unikać nieprzyjemnych emocji i chronić samoocenę w trudnych sytuacjach. Pojęcie “radzenia sobie” wprowadzono, aby podkreślić różnicę między zachowaniami adaptacyjnymi a nieadaptacyjnymi w obliczu stresu (Heszen, 2013). Radzenie sobie w przeciwieństwie do zachowań obronnych, charakteryzuje się elastycznością, celowością, orientacją na rzeczywistość i zróżnicowaniem. Natomiast zachowania obronne są z definicji sztywne, przymusowe, jednolite i prowadzą do zniekształcenia rzeczywistości (Hann, 1965). Lazarus i Folkman (1984) w swoim klasycznym ujęciu postrzegają radzenie sobie jako integralny element reakcji na stres, podkreślając jego dynamiczny charakter oraz zależność od przebiegu sytuacji. Funkcje radzenia sobie, takie jak instrumentalna (zadaniowa) oraz samoregulacja emocji, nie są całkowicie rozdzielne ani niezależne. W konkretnej sytuacji stresowej wzajemnie się przenikają i oddziałują na siebie. Relacje między tymi funkcjami mogą przyjmować różne formy. Jedna strategia radzenia sobie może jednocześnie realizować obie funkcje. Określona strategia może skupiać się na jednej funkcji, ale działać antagonistycznie wobec drugiej, utrudniając jej realizację. Strategia może również skutecznie realizować jedną funkcję, nie wpływając na drugą. Wreszcie, możliwa jest naprzemienna realizacja obu funkcji, gdzie skoncentrowanie się na jednej z nich chwilowo ogranicza możliwość realizacji drugiej, ale pozwala na jej ponowne podjęcie w przyszłości. Taki układ opiera się na wzajemnym wspieraniu obu funkcji (Heszen-Niejodek, 1991). Proces radzenia sobie rozpoczyna się od poznawczej oceny sytuacji tzw. oceny pierwotnej i trwa przez cały czas jej trwania, aż do momentu rozwiązania konfrontacji stresowej. Lazarus i Folkman postrzegają ten proces jako reakcję na specyficzną sytuację, której przebieg zmienia się wraz z rozwojem samej sytuacji stresowej. Jeśli sytuacja ta ma wyraźne etapy pojawiające się w określonej kolejności, to proces radzenia sobie przyjmuje charakter fazowy (Heszen, 2013). Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkeley (Folkman, Lazarus, 1985) wskazują, że w każdej sytuacji stresowej ludzie stosują różnorodne strategie radzenia sobie, wykorzystując większość głównych ich typów. Jednocześnie porównanie zachowań tych samych osób w różnych sytuacjach stresowych ujawnia, że niektóre strategie są bardziej stałe niż inne. Na przykład pozytywne przewartościowanie wykazuje większą stabilność, podczas gdy poszukiwanie wsparcia społecznego zmienia się w zależności od kontekstu. W obrębie jednej sytuacji strategie radzenia sobie również ewoluują w miarę jej trwania, przybierając różną formę w różnych fazach. Wybór strategii zależy od oceny możliwości wpływu na sytuację (oceny wtórnej). Gdy stresujące okoliczności są postrzegane jako niezmiennie,



dominuje radzenie sobie zorientowane na emocje. Natomiast, gdy istnieje przekonanie o możliwości kontrolowania sytuacji poprzez odpowiednie działania, przeważa radzenie sobie zorientowane na problem. Co więcej, wbrew powszechnym przekonaniom dotyczącym różnic między płciami, kobiety i mężczyźni w podobnych sytuacjach stresowych wykazują bardzo zbliżone wzorce radzenia sobie. Jak dotąd opublikowano wiele propozycji klasyfikacji zachowań, które ludzie podejmują, aby zmienić lub złagodzić skutki braku równowagi między obciążeniami a wymaganiami. Najstarsza i zarazem najprostsza klasyfikacja tych zachowań w sytuacjach stresowych opiera się na dwóch podstawowych celach: zmianie sytuacji oraz złagodzeniu jej niekorzystnych konsekwencji emocjonalnych (1949,1941). Badania nad reakcjami w obliczu frustracji, definiowanej jako przeszkoda w realizacji celu i uznawanej za jedną z form sytuacji stresowych (Reykowski, 1966), pozwoliły wyróżnić dwa typy reakcji, a mianowicie te skoncentrowane na realizacji potrzeby, które wiążą się z dalszymi próbami osiągnięcia celu, oraz te skoncentrowane na obronie ego (Rosenzweig, 1944; Newcomb,1962). W początkowym etapie badań nad stresem psychologowie wskazywali na dwa poziomy radzenia sobie, odnosząc się do psychoanalitycznego podziału na mechanizmy adaptacyjne i nieadaptacyjne. Innymi słowy mechanizmy kontroli i obronne. Podobne rozróżnienie znajduje odzwierciedlenie w dwóch funkcjach radzenia sobie zaproponowanych przez Lazarusa i Folkman (1984). Warto jednak zaznaczyć, że podział ten nie zawsze jest jednoznaczny. Lazarus zwraca uwagę, że ten sam sposób radzenia sobie może pełnić różne funkcje w zależności od kontekstu. Przykładowo, zdobywanie informacji o zagrożeniu może zarówno zmniejszyć lęk, gdy okaże się, że skala zagrożenia jest mniejsza, niż pierwotnie zakładano (funkcja redukcji emocji), jak i zainicjować działania zabezpieczające przed ewentualnymi konsekwencjami (funkcja instrumentalna). Autor ten przedstawił alternatywną klasyfikację strategii radzenia sobie, wyróżniając cztery główne podejścia. Jednym z nich jest poszukiwanie informacji, które polega na dokładnym zapoznaniu się z sytuacją stresową i poszerzaniu wiedzy na jej temat. Działanie to często stanowi pierwszy krok do dalszych aktywności, a niekiedy bezpośrednio wpływa na poprawę samopoczucia. Kolejną formą radzenia sobie są działania bezpośrednie, obejmujące różnorodne aktywności wykraczające poza procesy poznawcze. Mogą one służyć opanowaniu wymagań sytuacji stresowej, na przykład poprzez wyrażanie emocji, podjęcie działań profilaktycznych, czy opuszczenie niesprzyjających okoliczności. Innym podejściem jest świadome powstrzymanie się od działania, które nie oznacza bierności, ale wymaga aktywnego i często trudnego wyboru rezygnacji z działań. Przykładem może być porzucenie szkodliwych nawyków, które chwilowo łagodzą napięcie emocjonalne, lecz w dłuższej



perspektywie okazują się być destrukcyjne. Ostatnią strategią są metody intrapsychiczne, które obejmują aktywność poznawczą ukierunkowaną na regulację emocji. W tym przypadku, oprócz mechanizmów obronnych, chodzi także o działania poznawcze, które bez zniekształcania rzeczywistości pomagają nabrać dystansu do jej trudnych aspektów, co zwiększa poczucie kontroli nad sytuacją (Lazarus, 1980). Rudolf Moos tworząc swój Inwentarz Reakcji Radzenia Sobie, opierał się na dwóch kluczowych kryteriach wyznaczonych przez Lazarusa i Folkman. Pierwsze z nich to modalność radzenia sobie, czyli podział na wysiłki poznawcze i behawioralne, a drugie to kryterium funkcjonalne, wskazujące na ukierunkowanie strategii- na rozwiązanie problemu lub regulację emocji. Zastosowanie tych kryteriów pozwoliło wyróżnić cztery różne typy strategii radzenia sobie. W ramach modalności poznawczej zidentyfikował następujące strategie: pozytywne przewartościowanie np. przekonanie o własnej przewadze w radzeniu sobie z takimi sytuacjami, poznawcze unikanie, które może przejawiać się próbą zapomnienia o problemie oraz rezygnująca akceptacja, np. utrata nadziei na przywrócenie sytuacji do stanu sprzed kryzysu. Modalność behawioralna obejmuje natomiast strategie takie jak: poszukiwanie wsparcia i przewodnictwa, np. rozmowa z przyjacielem o problemie, działania skoncentrowane na rozwiązaniu problemu, np. opracowanie planu i jego realizacja, poszukiwanie alternatywnych wzmocnień, np. zaangażowanie się w nową aktywność oraz rozładowanie emocji, np. poprzez krzyk (Heszen, 2013). W najbardziej znanej wersji kwestionariusza opracowanego przez Folkman i Lazarusa, WCQ (The Ways of Coping Questionnaire), zidentyfikowano osiem strategii radzenia sobie: konfrontacyjne radzenie sobie, dystansowanie się, samokontrolę, poszukiwanie wsparcia społecznego, przyjmowanie odpowiedzialności, ucieczkę-unikanie, planowanie rozwiązania problemu oraz pozytywne przewartościowanie. Z kolei autorzy innej znanej klasyfikacji, Carver, Scheier i Weintraub (1989) przyjęli odmienne podejście. Bazując na teorii stresu Lazarusa i Folkman (1984) oraz modelu samoregulacji zachowania Scheiera i Carvera (1988), przedstawili podział strategii radzenia sobie według ich funkcji. Pierwsza grupa strategii, obejmująca działania takie jak aktywne radzenie sobie (podejmowanie kroków mających na celu eliminację lub złagodzenie skutków stresu), planowanie (opracowywanie sposobów radzenia sobie podczas oceny wtórnej), zahamowanie aktywności konkurencyjnych (uniknięcie rozproszenia i skupienie się na stresorze), powstrzymanie działań (oczekiwanie na odpowiedni moment do podjęcia skutecznych działań) oraz poszukiwanie wsparcia społecznego (uzyskanie, rad, pomocy i informacji) ma charakter instrumentalny. Druga grupa skoncentrowana na emocjach, obejmuje strategie takie jak poszukiwanie emocjonalnego



wsparcia (uzyskanie sympatii, zrozumienia i wsparcia moralnego), pozytywne przewartościowanie i rozwój, akceptacja rzeczywistości stresora (lub braku możliwości aktywnego radzenia sobie w danej sytuacji) oraz zaprzeczanie (odrzucając świadomość istnienia stresora lub zachowywanie się tak, jakby go nie było). Trzecia grupa zawiera strategie, które są potencjalnie mniej efektywne i nie zawsze adaptacyjne. Obejmują one zwrócenie się ku religii, koncentrację na emocjach i ich rozładowanie, spadek zaangażowania behawioralnego (zmniejszenie wysiłku w pokonywaniu stresora lub rezygnację z celu) oraz spadek zaangażowania umysłowego (Heszen, 2013). Hobfoll (1998/2006) opracował oryginalne, wielowymiarowe podejście do klasyfikacji strategii radzenia sobie, które opiera się na alternatywnej koncepcji stresu, koncentrującej się na utracie zasobów. Jego podejście ma charakter strukturalny i obejmuje podział na cztery kategorie zasób: przedmioty, warunki, cechy osobowości oraz pokłady energii. Autor wprowadził również rozróżnienie między zasobami wewnętrznymi a zewnętrznymi oraz hierarchiczny podział zasobów na pierwszego, drugiego i trzeciego rzędu, w zależności od ich znaczenia dla przetrwania. Hobfoll zaproponował także trzy osie klasyfikacji, które mogą służyć jako kryteria oceny strategii radzenia sobie. Pierwsza z nich, oś aktywność- bierność, odnosi się do stopnia zaangażowania w działania zaradcze. Druga, oś społeczna, obejmuje postawy od prospołecznych, przez aspołeczne, aż po antyspołeczne. Trzecia oś dotyczy bezpośredniości działania, które może przybierać formę bezpośrednią lub pośrednią ("nie wprost"). Model Hobfolla wnosi nowe, interesujące elementy do istniejących teorii radzenia sobie ze stresem, oferując unikalną perspektywę i poszerzając dotychczasową wiedzę w tym obszarze. Rozwój teorii radzenia sobie polegał na stopniowym poszerzaniu jej zakresu poprzez uwzględnianie nowych form zachowań. Endler i Parker (1990) uznali, że podział na dwie podstawowe funkcje radzenia sobie- regulację emocji i działania ukierunkowane na problem- jest niewystarczający. W odpowiedzi zaproponowali uzupełnienie tego modelu, wprowadzając trzecią kategorię: radzenie sobie skoncentrowane na unikaniu. Na gruncie teoretycznym wyróżnili dwie odmiany tej strategii. Pierwsza to unikanie zorientowane na zadanie, polegające na zaangażowaniu się w zastępcze aktywności, które odciągają uwagę od źródła stresu. Druga forma to unikanie zorientowane na relacje, które opiera się na poszukiwaniu kontaktu z innymi ludźmi w celu odwrócenia uwagi od problemu. W klasycznych ujęciach radzenie sobie definiowane jest jako forma aktywności specyficzna dla sytuacji stresowej, mająca na celu zarówno przywrócenie równowagi między wymaganiami a możliwościami jednostki, jak i regulację emocji. Paradygmat stworzony przez Lazarusa i Folkmana, który nadal stanowi punkt odniesienia, traktuje radzenie sobie jako proces, podkreślając jego



dynamiczny charakter i zmienność w czasie. W ramach tego procesu wyróżnia się mniejsze elementy zachowania, określane jako strategie radzenia sobie. Ze względu na ich dużą różnorodność opracowano wiele klasyfikacji, które pomagają w ich systematyzowaniu. Badania nad sposobami radzenia sobie ze stresem należą do najprężniej rozwijających się obszarów psychologii.



ROZDZIAŁ 4. PODSTAWY METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

W tym rozdziale zostaną omówione problemy badawcze, które posłużyły za podstawę do sformułowania hipotez. Przedstawiona również będzie tematyka metod badawczych, za pomocą których przeprowadzono projekt oraz uwzględnione w badaniach. Na zakończenie rozdziału przedstawiona zostanie procedura badawcza oraz opisana grupa uczestników badania i zastosowane statystyki.

4.1. PRZEDMIOT I CEL BADAŃ

Celem przeprowadzonych badań była analiza, jak różne formy samoświadomości i uczucia moralne wpływają na wybór strategii radzenia sobie z trudnymi sytuacjami społecznymi, oraz w jaki sposób poziom rozwoju moralnego moderuje te zależności w grupie szkolnej 18+.

4.2. PROBLEMY BADAWCZE I HIPOTEZY

Głównym problemem badawczym są wzajemne związki między samoświadomością, uczuciami moralnymi i strategiami stosowanymi w trudnych sytuacjach społecznych w badanej grupie uczniów, a także czy występują różnice między uczennicami i uczniami w zakresie badanych obszarów funkcjonowania psychospołecznego.

W celu rozwiązania postawionego problemu badawczego sformułowano następujące szczegółowe pytania badawcze:

P1. Czy istnieje związek między samoświadomością a natężeniem uczuć moralnych związanych z naruszeniem norm moralnych w badanej grupie uczniów?

P2. Czy istnieje związek między samoświadomością a natężeniem uczuć moralnych związanych z realizowaniem norm moralnych w badanej grupie uczniów?

P3. Czy istnieje związek między poziomem samoświadomości a konstruktywnymi strategiami radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych w badanej grupie uczniów?



P4. Czy istnieje związek między poziomem uczuć moralnych w sytuacji naruszania norm moralnych a strategiami radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych w badanej grupie uczniów?

P5. Czy istnieje związek między poziomem uczuć moralnych w sytuacji realizowania norm moralnych a strategiami radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych w badanej grupie uczniów?

P6. Czy występują różnice pomiędzy badanymi uczennicami (kobietami) i uczniami (mężczyznami) w poziomie samoświadomości, uczuć moralnych i stosowanych strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych?

Badanie oparto zarówno na rozważaniach teoretycznych, jak i na danych empirycznych, co pozwoliło na opracowanie hipotezy głównej oraz hipotez szczegółowych:

H0. Występują istotne statystycznie korelacje między samoświadomością, uczuciami moralnymi i strategiami stosowanymi w trudnych sytuacjach społecznych w badanej grupie uczniów.

H1. Większy poziom samoświadomości sprzyja większemu nasileniu uczuć dojrzałych związanych z naruszeniem norm moralnych.

H2. Większy poziom samoświadomości sprzyja większemu nasileniu uczuć moralnych związanych z realizowaniem norm moralnych.

H3. Większy poziom samoświadomości sprzyja stosowaniu konstruktywnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie.

H4. Większy poziom doświadczenia dojrzałych uczuć moralnych w sytuacji naruszenia norm moralnych sprzyja stosowaniu konstruktywnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie.

H5. Większy poziom doświadczenia uczuć moralnych w sytuacji realizowania norm moralnych sprzyja stosowaniu konstruktywnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie.

H6. Występują istotne statystycznie różnice między badanymi uczennicami (kobietami) i uczniami (mężczyznami) w poziomie samoświadomości, uczuć moralnych i stosowanych strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych,



4.3. ZMIENNE UWZGLĘDNIONE W BADANIACH

Do przeprowadzenia poprawnego procesu badawczego, niezbędne jest zoperacjonalizowanie badanych zmiennych. Zmienne niezależne i zależne oraz ich wskaźniki przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3

Zmienne i ich wskaźniki

Zmienne	Wskaźniki
	Zmienna zależna
Rozumowanie moralne	Skala Uczuć Moralnych Skala Niedojrzałych Uczuć (uczucia pozytywne i eksternalizujące) Skala Strachu przed Karą Skala Wstydu Skala Globalnego Poczucia Winy Skala Poczucia Skruchy Skala Uczuć Negatywnych Skala Nadziei na Nagrodę Skala Poczucia Własnej Wartości Skala Powinności Wobec Zasad
	Zmienna niezależna
Formy samoświadomości	Skala Samoświadomości: Samoświadomość indywidualna Samoświadomość obronna Samoświadomość zewnętrzna Samoświadomość refleksyjna
Strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych	Kwestionariusz Radzenia Sobie w Trudnych Sytuacjach Społecznych: Skala Agresywne radzenie sobie w trudnych sytuacjach społecznych
Zachowania agresywne	Skala Unikowe radzenie sobie w trudnych sytuacjach społecznych Skala Racjonalne (zadaniowe) radzenie sobie w trudnych sytuacjach społecznych
	Zmienne niezależne kontrolowane



Płeć	kobieta, mężczyzna
Miejsce zamieszkania	-wieś -miasto do 100 tysięcy -miasto do 500 tysięcy -miasto powyżej 500 tysięcy
Wiek	18/19 lat

Opracowanie własne

4.4. PROCEDURA BADAWCZA

4.4.1. Dobór i wybrane narzędzia

W badaniu dotyczącym rozumowania moralnego, samoświadomości i zachowań agresywnych w trudnych sytuacjach społecznych w grupie młodzieży 18-19-letniej zastosowano odpowiednio dobrane narzędzia, które pozwalają na kompleksowe zrozumienie zależności między tymi zmiennymi.

1. **Skala Uczuć Moralnych W. Strusa (SUM-4):** To narzędzie zostało wybrane, ponieważ umożliwia ocenę kluczowych uczuć moralnych, takich jak strach przed karą, poczucie winy, wstyd, skrucha, a także uczucia niedojrzałe i pozytywne, które mogą być związane z przestrzeganiem lub naruszaniem norm moralnych. Badanie tych emocji jest istotne dla zrozumienia, jak młodzież postrzega swoje czyny w kontekście norm społecznych i jak przeżywanie tych uczuć wpływa na ich postawy i decyzje moralne. Wiek badanej grupy (18–19 lat) jest kluczowy dla kształtowania dojrzałości moralnej, a skala SUM-4 dostarcza szczegółowego wglądu w ich emocjonalne reakcje w sytuacjach moralnych.
2. **Skala Samoświadomości Z. Oleszkiewicz i Z. Zaborowskiego (skrócona wersja):** Skala ta mierzy różne formy samoświadomości, takie jak osobowa, obronna, zewnętrzna i refleksyjna, co jest istotne, ponieważ samoświadomość wpływa na zdolność jednostki do refleksji nad swoimi zachowaniami oraz na moralne rozważania. Różnorodne formy samoświadomości mogą wpływać na wybór strategii radzenia sobie w sytuacjach społecznych, co jest niezmiernie ważne dla zrozumienia zależności między samoświadomością a skłonnością do agresji lub podejściem



konstruktywnym w grupie młodzieży. Dobór tego narzędzia jest uzasadniony, gdyż skala pozwala ocenić poziom samoświadomości w sposób dopasowany do wieku i specyfiki badanej grupy.

3. Kwestionariusz Radzenia Sobie w Trudnych Sytuacjach Społecznych D. Boreckiej-Biernat:

To narzędzie ocenia preferowane strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych, w tym skłonność do zachowań agresywnych, unikowych oraz racjonalnych. Jest to ważne, ponieważ tematyka badania dotyczy zachowań agresywnych i sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Kwestionariusz pozwala szczegółowo zidentyfikować, które strategie są preferowane przez młodzież i jakie czynniki mogą skłaniać ich do wyboru agresji lub unikania konfliktu. Dzięki temu narzędziu możliwe jest określenie zależności między preferowanymi strategiami radzenia sobie a poziomem samoświadomości i uczuciami moralnymi badanej grupy.

Dobór powyższych narzędzi pozwala na wszechstronne ujęcie badanego problemu, umożliwiając analizę wpływu samoświadomości i uczuć moralnych na wybór strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych oraz na zrozumienie, w jaki sposób czynniki te kształtują się w kontekście zachowań agresywnych w grupie młodzieży w wieku 18–19 lat.

4.4.2. Wylonienie grup osób badanych

Osoby w tym wieku stanowią doskonałą grupę do badania z kilku istotnych powodów. Młodzież w tym wieku znajduje się na przełomie okresu dojrzewania i dorosłości, co jest kluczowym momentem w kształtowaniu się dojrzałości moralnej i tożsamości osobistej. Młode osoby coraz częściej rozważają swoje wartości, normy społeczne oraz zasady, które wyznaczają ich postępowanie. Jest to zatem właściwy czas na badanie, w jaki sposób rozwijają się ich moralne osądy i jakie uczucia moralne towarzyszą przestrzeganiu lub łamaniu norm. W okresie późnej adolescencji młodzi ludzie zaczynają lepiej rozumieć swoje emocje, myśli i motywacje, co wiąże się z rozwijaniem samoświadomości – zarówno refleksyjnej, jak i zewnętrznej. Badanie osób w tym wieku pozwala na analizę, jak różne formy samoświadomości wpływają na ich rozważania moralne oraz decyzje w sytuacjach społecznych, w których mogą pojawić się trudności. Jest to również czas intensywnych



interakcji społecznych i konfrontacji z nowymi wyzwaniami, takimi jak kończenie szkoły, podejmowanie decyzji o dalszej edukacji lub pracy oraz pierwsze doświadczenia związane z dorosłością. Osoby w tej grupie wiekowej często stają przed trudnymi wyborami społecznymi i mogą doświadczać presji rówieśniczej, która wpływa na ich wybory dotyczące zachowań agresywnych, strategii radzenia sobie oraz przestrzegania norm moralnych. W tym wieku młodzi ludzie zaczynają kształtować swoją autonomię oraz uczą się podejmować decyzje na własną odpowiedzialność. Przebadanie ich w kontekście rozumowania moralnego i samoświadomości pozwala na zrozumienie, w jakim stopniu rozwinięcie tych cech wiąże się z ich wyborem strategii radzenia sobie oraz tendencją do agresji w sytuacjach trudnych.

Grupa 18 i 19-latków jest szczególnie wartościowa w badaniach nad moralnością, samoświadomością i agresją, ponieważ znajduje się w kluczowym okresie rozwoju osobowości i tożsamości. To pozwala na uchwycenie ważnych wzorców i zależności między badanymi zmiennymi, które mogą kształtować ich późniejsze postawy i zachowania w dorosłym życiu.

4.4.3. Przeprowadzenie badań

Badaniami objęto 100 osób w wieku 18 i 19 lat, a zatem osoby w późnej adolescencji. Respondenci to uczniowie bydgoskich szkół średnich. Udział w badaniach był dobrowolny, a cała procedura miała charakter anonimowy. Badani wypełniali ankietę, Skalę Uczuć Moralnych (SUM-4), Skalę Samoświadomości (SS) oraz Kwestionariusz Radzenia Sobie w Trudnych Sytuacjach (RTSS). Każdy z uczestników badania wypełniał poszczególne testy w ustalonym przez siebie tempie bez żadnych ograniczeń czasowych.

4.5. CHARAKTERYSTYKA NARZĘDZI POMIAROWYCH

4.5.1. Skala Uczuć Moralnych W. Strusa

Na podstawie badań ustalono, że emocje moralne pojawiają się u ludzi głównie w dwóch typach sytuacji: podczas naruszania oraz przestrzegania norm moralnych (Strus, 2010). W związku z tym Skala Uczuć Moralnych (SUM) została podzielona na dwie części A i B. Na pierwszej stronie narzędzia zamieszczono ogólną instrukcję, która wprowadza



uczestnika badania w temat badania i wyjaśnia jego cel. Kolejne dwie strony zawierają szczegółowe instrukcje oraz tabele z pozycjami diagnostycznymi. W części A instrukcja szczegółowa zachęca badanego do przypomnienia sobie sytuacji, w której przekroczył istotną dla siebie normę moralną, oraz do odtworzenia okoliczności zdarzenia, swoich myśli i uczuć. Poniżej tego polecenia znajduje się informacja, że lista uczuć dotyczy przeżyć badanych, zarówno w tej, jak i w innych sytuacjach, w których naruszano ważne dla nich normy moralne. Analogiczna instrukcja (dotycząca sytuacji przestrzegania norm) poprzedza drugą tabelę w części B. Badany odpowiada w 7- punktowej skali odpowiedzi, gdzie 0 oznacza nigdy, 1- bardzo rzadko, 2- rzadko, 3- czasami, 4- często, 5- bardzo często, a 6- zawsze. Uczestnik badania ocenia częstotliwość przeżywania każdego z uczuć. Część A SUM zawiera pięć podskal, z czego pierwsza zawiera dwa wskaźniki:

1. Skala Niedojrzałych uczuć (ANU)- 6 pozycji
 - Wskaźnik Uczuć pozytywnych (Aup)-dodatnie, przyjemne stany emocjonalne
 - Wskaźnik Uczuć eksternalizujących (Aue)- uczucia doświadczane w związku z eksternalizowaniem odpowiedzialności (żal, pretensje do innych)
2. Skala Strachu przed karą (ASK)- niepokój, lęk przed zewnętrznymi sankcjami
3. Skala Wstydu (AWS)- postrzeganie przez innych osoby badanego
4. Skala Globalnego poczucia winy (AGW) - doświadczanie obniżonego poczucia własnej wartości oraz dotkliwych przeżyć w stosunku do własnej osoby- stany uczuciowe, które są konsekwencją przyjęcia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy oraz koncentracji na konkretnym, niewłaściwym zachowaniu, jego skutkach dla innych i możliwościach naprawy
5. Skala Poczucia skruchy (APS)

Część B zawiera cztery podskale:

1. Skala Uczuć negatywnych (BUN)- mierzy skłonność do doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych (wyrażających najczęściej frustrację) w obliczu przestrzegania własnych norm moralnych
2. Skala Nadziei na nagrodę- ocenia nasilenie tendencji do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacjach realizowania norm
3. Skala Poczucia własnej wartości (BPW)- ocenia nasilenie tendencji do przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych związanych zwykle z podniesieniem poczucia własnej wartości, w obliczu realizowania własnych norm moralnych



4. Skala Powinności wobec zasad (BPZ)- mierzy skłonność do doświadczania uczuć wyrażających koncentrację na normach przestrzeganych w danej sytuacji, nie zaś na “ja” i własnych zasługach (np. uczucie odpowiedzialności czy wierności zasadom)

4.5.2. Skala Samoświadomości Z. Oleszkiewicz i Z. Zaborowskiego

Do pomiaru nasilenia czterech form samoświadomości (indywidualnej, obronnej, zewnętrznej, refleksyjnej) wykorzystano skróconą wersję Skali Samoświadomości opracowaną przez Oleszkiewicz i Zaborowskiego (Zaborowski, 2000). Skrócona wersja skali obejmuje 20 pozycji o pięciokategorialnym systemie odpowiedzi, wśród których 5 dotyczy samoświadomości indywidualnej, 5 samoświadomości obronnej, 5 samoświadomości zewnętrznej i kolejnych 5 samoświadomości refleksyjnej.

4.5.3. Kwestionariusz Radzenia Sobie w Trudnych Sytuacjach Społecznych D. Boreckiej- Biernat

Do badania skłonności do zachowań agresywnych wykorzystano Kwestionariusz Radzenia Sobie w Trudnych Sytuacjach Społecznych autorstwa Boreckiej-Biernat (2003). Kwestionariusz RTSS składa się z 30 opisów sytuacji trudnych, do których dołączono opis trzech rodzajów zachowań-agresywnego, unikowego i zadaniowego. Skala Agresywne radzenie sobie w trudnych sytuacjach społecznych (A) określa strategię radzenia sobie w tego typu sytuacjach, którą charakteryzuje siła fizyczna przeciw osobom, rzeczom, napastliwe formy wypowiedzi, nadmierna krytyka, złośliwe wyśmiewanie oraz podawanie nieprawdziwych informacji. Skala Unikowe radzenie sobie w społecznych sytuacjach trudnych (U) określa strategię radzenia sobie w trudnych sytuacjach w sposób unikowy, a więc wycofywania się w trudnej sytuacji, lekceważenia i ignorowania problemu czy wystrzegania się myślenia i przeżywania tej sytuacji poprzez angażowanie się w czynności zastępcze (myślenie o sprawach przyjemnych, marzenia, słuchanie muzyki, spacer, sen). Skala Racjonalne (zadaniowe) radzenie sobie w społecznych sytuacjach trudnych (R) wyraża strategię, które są charakterystyczne dla osób, które podejmują konkretne działania



zmierzające do rozwiązania problemu lub zmniejszenia i złagodzenia wywołanych przez niego negatywnych skutków.

4.6. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

Niniejszy paragraf prezentuje analizę badanej grupy z uwagi na zmienne demograficzne. Uzyskane wyniki zestawiono w tabeli 4.

Tabela 4

Dane opisowe osób badanych – zmienne demograficzne (N = 100)

Zmienne		n	%
Wiek	18 lat	60	60,0
	19 lat	40	40,0
Płeć	Kobieta	63	63,0
	Mężczyzna	33	33,0
	Inne	4	4,0
Miejsce zamieszkania	wieś	47	47,0
	miasto do 100 tysięcy	12	12,0
	miasto do 500 tysięcy	37	37,0
	miasto powyżej 500 tysięcy	4	4,0
Struktura rodziny	Pełna rodzina	81	81,0
	Niepełna rodzina	19	19,0

Źródło: badania własne.

Z tabeli 4 wynika, że wśród badanych osób ponad połowa to 18-latkowie (60, wartość procentowa jest identyczna z liczebnością z uwagi na N = 100, stąd w opisach zostanie podana wyłącznie liczebność, bez wartości procentowych). Większość badanych osób to kobiety (63), mężczyźni stanowili jedną trzecią badanej grupy (33), natomiast osób o innej płci było najmniej (4). Najwięcej badanych osób zamieszkiwało we wsi (47) i mieście do 500 tysięcy mieszkańców (37), natomiast najmniej osób (4) było z miasta powyżej 500 tysięcy mieszkańców. Zdecydowana większość badanych osób (81) pochodzi z rodzin o pełnej strukturze społecznej, natomiast niespełna jedna piąta badanych osób (19) z rodzin o niepełnej strukturze społecznej.



Dodatkowo, w tabeli 5, przeanalizowano ilość kobiet i mężczyzn w poszczególnych kategoriach wiekowych (18 i 19 lat).

Tabela 5

Kobiety i mężczyźni w poszczególnych grupach wiekowych (N = 96)

	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem		$\chi^2_{(df)}^a$ <i>phi</i>
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
18 lat	39	61,9%	21	63,6%	60	62,5%	0,00 ₍₁₎
19 lat	24	38,1%	12	36,4%	36	37,5%	<i>phi</i> = -0,17
Ogółem	63	100,0%	33	100,0%	96	100,0%	

Źródło: badania własne.

^aw nawiasie przy wartości testu chi-kwadrat są podane stopnie swobody (df)

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Wyniki zawarte w tabeli 5krzyżowej wskazują na podobny rozkład grup kobiet i mężczyzn w kategoriach wiekowych, zarówno w grupie kobiet, jak i mężczyzn, ponad 60% osób była w wieku 18 lat, a także ponad 35% osób w każdej z grup było w wieku 19 lat. Różnica między badanymi grupami nie jest istotna statystycznie ($\chi^2 = 0,00$, $p - n.i.$), co wskazuje, że płeć i wiek w badanej grupie nie są ze sobą powiązane. Sprawdzone ponadto rozkład grup kobiet i mężczyzn w zmiennych: *miejsce zamieszkania* oraz *struktura rodziny* – nie uzyskano istotnych statystycznie różnic.

4.7. ZASTOSOWANE STATYSTYKI

Analizę statystyczną wyników badań opracowano z wykorzystaniem oprogramowania PQStat Software v.1.8.6.120 (PQStat, Poznań, Polska), a także programu R 4.4.1 (R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria) pakiet *effectsize* z użyciem edytora RStudio.

Poddano wstępnej analizie wyniki osób badanych pod względem brakujących danych oraz przypadków odstających, przeanalizowano także rozkłady wyników poszczególnych zmiennych. Ostatecznie analizie statystycznej poddano wyniki łącznie 100osób. Sprawdzone zgodność rozkładu wyników z rozkładem normalnym za pomocą *testu Lillieforsa*, a także w porównywanych grupach kobiet i mężczyzn za pomocą *testu Shapiro-Wilka*. Uzyskano istotną statystycznie rozbieżność rozkładów wyników z rozkładem normalnym w większości analizowanych zmiennych– poza zmiennymi: samoświadomość indywidualna (*SI*), samoświadomość obronna (*SO*), poczucie skruchy (*APS*).



Charakterystykę (opis) osób badanych przeprowadzono na podstawie tabel liczebności wraz z wartościami procentowymi w poszczególnych zmiennych demograficznych oraz pytaniach ankietowych. Dodatkowo przeanalizowano rozkład liczebności kobiet i mężczyzn (nie uwzględniono kategorii „inne” z uwagi na małą liczebność, $n = 4$) w grupach wiekowych (18 lat i 19 lat), a także pytaniach ankietowych nr 10, 11, 12; wyniki porównania przedstawiono za pomocą tabeli krzyżowej (2x2) oraz podano wartości testu χ^2 z poprawką na ciągłość (poprawką *Yates'a*) i miary *phi*, w pytaniu ankietowym dotyczącym sposobów reagowania w sytuacji bycia świadkiem agresji rówieśniczej (nr pyt. 19) zastosowano wskaźnik *V Craméra*. Wyniki uzyskane przez osoby badane w poszczególnych skalach zastosowanych metod kwestionariuszowych przedstawiono za pomocą średniej arytmetycznej (wynik surowy dla skali w przypadku zmiennych kwestionariuszowych), odchylenia standardowego, wyniku największego i najmniejszego, skośności i kurtozy, a także przy opisie wyników średnich posłużono się kalkulatorem testu *t-Studenta* (<https://www.omnicalculator.com/pl/statystyka/test-t-studenta>) w celu ich odniesienia do średnich wyników uzyskanych w badaniach naukowych. W celu porównania grup osób między sobą, z uwagi na niespełnienie założenia o normalności rozkładu wyników oraz znaczną dysproporcję liczebności porównywanych grup kobiet i mężczyzn, zastosowano test nieparametryczny *U Manna-Whitneya* (z wykorzystaniem wskaźnika wielkości efektu r_g – rangowy współczynnik korelacji dwuseryjnej Glassa). Analizę korelacyjną przeprowadzono z wykorzystaniem współczynnika korelacji *Rho-Spearmana*. Zastosowano testy dwustronne (istotność dwustronna).



ROZDZIAŁ 5. ANALIZA WYNIKÓWBADAŃ WŁASNYCH

5.1. Psychologiczna analiza uzyskanych wyników w badanej grupie

Niniejszy paragraf prezentuje interpretację wyników badań uzyskanych w badanej grupie dotyczących samoświadomości, refleksyjności oraz moralności w badanej grupie. Wyniki badań zestawiono w poniższej tabeli 6.

Tabela 6

Odpowiedzi osób badanych w poszczególnych pytaniach ankiety dotyczących samoświadomości, refleksyjności, moralności(N = 100)

Pytania	Kategorie odpowiedzi									
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
	<i>zdecydowani e się nie zgadzam</i>		<i>raczej się nie zgadzam</i>		<i>nie mam zdania</i>		<i>raczej się zgadzam</i>		<i>zdecydowanie się zgadzam</i>	
ANK.5	4	4,0	11	11,0	6	6,0	58	58,0	21	21,0
	<i>nigdy</i>		<i>rzadko</i>		<i>czasami</i>		<i>często</i>		<i>bardzo często</i>	
ANK.6.1	3	3,0	8	8,0	30	30,0	37	37,0	22	22,0
ANK.6.2	1	1,0	6	6,0	16	16,0	42	42,0	35	35,0
ANK.6.3	1	1,0	10	10,0	30	30,0	45	45,0	14	14,0
ANK.6.4	1	1,0	15	15,0	36	36,0	35	35,0	13	13,0
	<i>zdecydowani e się nie zgadzam</i>		<i>raczej się nie zgadzam</i>		<i>nie mam zdania</i>		<i>raczej się zgadzam</i>		<i>zdecydowanie się zgadzam</i>	
ANK.7.1	6	6,0	6	6,0	13	13,0	56	56,0	19	19,0
ANK.7.2	2	2,0	8	8,0	7	7,0	52	52,0	31	31,0
	<i>zdecydowani e się zgadzam</i>		<i>raczej się zgadzam</i>		<i>nie mam zdania</i>		<i>raczej się nie zgadzam</i>		<i>zdecydowanie się nie zgadzam</i>	
ANK.7.3	25	25,0	45	45,0	14	14,0	15	15,0	1	1,0
	<i>zdecydowani e się nie zgadzam</i>		<i>raczej się nie zgadzam</i>		<i>nie mam zdania</i>		<i>raczej się zgadzam</i>		<i>zdecydowanie się zgadzam</i>	
ANK.7.4	1	1,0	11	11,0	26	26,0	42	42,0	20	20,0
	<i>nieważne</i>		<i>neutralne</i>		<i>ważne</i>		<i>bardzo ważne</i>			
ANK.8	5	5,0	25	25,0	48	48,0	22	22,0		

Źródło: badania własne.

Legenda

- ANK.5 Jestem świadomy/a swoich mocnych i słabych stron.
ANK.6.1 Czy często zastanawiasz się nad swoimi emocjami?
ANK.6.2 Jak często analizujesz swoje myśli i zachowania?



- ANK.6.3 Czy jesteś świadomy/a, jak twoje zachowanie wpływa na innych?
 ANK.6.4 Czy potrafisz zrozumieć, dlaczego czujesz się w określony sposób w różnych sytuacjach?
 ANK.7.1 Zastanawiam się nad konsekwencjami swoich działań dla innych ludzi.
 ANK.7.2 Często analizuję sytuacje pod kątem tego, co jest słuszne, a co nie.
 ANK.7.3 Staram się zrozumieć punkt widzenia innych ludzi, nawet jeśli się z nimi nie zgadzam.
 ANK.7.4 Uważam, że zawsze należy postępować zgodnie z zasadami moralnymi, nawet jeśli jest to trudne.
 ANK.8 Jak ważne jest dla ciebie, aby zawsze postępować uczciwie?

Analiza tabeli 6 wskazuje, że większość badanych osób (łącznie 79) raczej lub zdecydowanie jest świadoma swoich mocnych i słabych stron (ANK.5), również przeważająca liczba osób zastanawia się nad emocjami (ANK.6.1; łącznie często i bardzo często – 59), dokonuje analizy własnego zachowania (ANK.6.2; łącznie często i bardzo często – 77) i jego wpływu na innych (ANK.6.3; łącznie często i bardzo często – 59), a także około połowa badanych osób potrafi zrozumieć swoje uczucia w różnych sytuacjach (ANK.6.4; łącznie często i bardzo często – 48). Zdecydowana większość badanych osób zastanawia się nad konsekwencjami swoich działań (ANK.7.1; łącznie raczej i zdecydowanie zgadzam się – 75), analizuje sytuacje pod kątem moralnym (ANK.7.2; łącznie raczej i zdecydowanie zgadzam się – 83), stara się zrozumieć zdanie innych osób (ANK.7.3; łącznie raczej i zdecydowanie zgadzam się – 70) oraz uważa, że należy postępować zgodnie z zasadami moralnymi (ANK.7.4; łącznie raczej i zdecydowanie zgadzam się – 62). Większość badanych osób za ważne uznaje, aby zawsze postępować uczciwie (ANK.8; łącznie ważne i bardzo ważne – 70). Zdecydowana mniejszość badanych osób (wartości nie przekraczające 15) udzieliło negatywnych odpowiedzi na powyższe pytania ankietowe.

Tabela 7

Odpowiedzi osób badanych w poszczególnych pytaniach ankiety dotyczących agresji, przemocy, moralnego postępowania (N = 100)

Pytania	Kategorie odpowiedzi									
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
	<i>nigdy</i>		<i>rzadko</i>		<i>czasami</i>		<i>często</i>		<i>bardzo często</i>	
ANK.9	23	23,0	36	36,0	23	23,0	12	12,0	6	6,0
	<i>tak</i>		<i>nie</i>							
ANK.10	79	79,0	21	21,0						
ANK.11	53	53,0	47	47,0						
ANK.12	26	26,0	74	74,0						
	<i>codziennie</i>		<i>kilka razy w tygodniu</i>		<i>kilka razy w miesiącu</i>		<i>rzadziej</i>		<i>nigdy</i>	

ANK.13	9	9,0	5	5,0	8	8,0	47	47,0	31	31,0
	<i>zawsze</i>		<i>często</i>		<i>czasami</i>		<i>rzadko</i>		<i>nigdy</i>	
ANK.14	3	3,0	10	10,0	8	8,0	26	26,0	53	53,0
	<i>bardzo negatywnie</i>		<i>negatywnie</i>		<i>neutralnie</i>		<i>pozytywnie</i>			
ANK.15	51	51,0	26	26,0	22	22,0	1	1,0		
	<i>zdecydowanie się nie zgadzam</i>		<i>raczej się nie zgadzam</i>		<i>nie mam zdania</i>		<i>raczej się zgadzam</i>		<i>zdecydowanie się zgadzam</i>	
ANK.16	2	2,0	5	5,0	19	19,0	31	31,0	43	43,0
.1										
ANK.16	4	4,0	8	8,0	28	28,0	24	24,0	36	36,0
.2										
ANK.16	12	12,0	11	11,0	33	33,0	33	33,0	11	11,0
.3										
	<i>zdecydowanie nie</i>		<i>raczej nie</i>		<i>nie wiem</i>		<i>raczej tak</i>		<i>zdecydowanie tak</i>	
ANK.17	1	1,0	2	2,0	25	25,0	48	48,0	24	24,0
	<i>nigdy</i>		<i>rzadko</i>		<i>czasami</i>		<i>często</i>		<i>bardzo często</i>	
ANK.18	4	4,0	13	13,0	34	34,0	28	28,0	21	21,0
	<i>zdecydowanie nie</i>		<i>raczej nie</i>		<i>nie wiem</i>		<i>raczej tak</i>		<i>zdecydowanie tak</i>	
ANK.20	5	5,0	9	9,0	36	36,0	35	35,0	15	15,0

Źródło: badania własne.

Legenda

- ANK.9 Jak często doświadczasz agresji ze strony rówieśników (fizycznej, słownej, psychicznej)?
- ANK.10 Czy kiedykolwiek byłeś/aś świadkiem przemocy rówieśniczej?
- ANK.11 Czy kiedykolwiek doświadczyłeś agresji ze strony rówieśników?
- ANK.12 Czy kiedykolwiek uczestniczyłeś/aś w akcie przemocy rówieśniczej jako sprawca?
- ANK.13 Jak często jesteś świadkiem przemocy rówieśniczej w szkole?
- ANK.14 Jak często zgłaszasz akty przemocy rówieśniczej nauczycielom, rodzicom lub innym dorosłym?
- ANK.15 Jak oceniasz przemoc rówieśniczą?
- ANK.16.
- 1 Osoby stosujące przemoc wobec rówieśników powinny być surowo karane.
- ANK.16.
- 2 Usprawiedliwianie przemocy rówieśniczej jest nie do przyjęcia.
- ANK.16.
- 3 Rozumiem, dlaczego niektórzy uczniowie stosują przemoc, ale nie usprawiedliwiam tego.
Czy uważasz, że twoja świadomość własnych emocji pomaga ci podejmować moralnie słuszne decyzje?
- ANK.17
- ANK.18 Jak często myślisz o tym, jak twoje decyzje moralne wpływają na twoje samopoczucie?
- ANK.20 Czy uważasz, że można skutecznie przeciwdziałać przemocy rówieśniczej?

Z tabeli 7 wynika, że ponad połowa badanych rzadko lub wcale doświadczyli agresji rówieśniczej (ANK.9; łącznie 59), natomiast niespełna jedna piąta badanych uczniów często (12) i bardzo często (6) doświadcza agresji ze strony rówieśników. Zdecydowana większość



badanych osób była świadkiem przemocy rówieśniczej (ANK.10; 79), ponad połowa doświadczyła agresji (ANK.11; 53), natomiast w akcie agresji uczestniczyła około jedna czwarta badanych osób (ANK.12; 26). Około jedna trzecia badanych (31) nigdy nie była świadkiem przemocy rówieśniczej w szkole (ANK.13), prawie połowa badanych osób (47) rzadziej niż raz w miesiącu była świadkiem przemocy w szkole, natomiast niespełna 10% badanych jest codziennie świadkiem przemocy w szkole. Większość badanych (53) nie zgłasza przemocy dorosłym (ANK.14) i około jedna piąta robi to rzadko (26), natomiast najmniej osób (3) zawsze zgłasza przemoc. Ponad trzy czwarte badanych osób negatywnie i bardzo negatywnie (łącznie 77) ocenia przemoc rówieśniczą (ANK.15), natomiast jedna z badanych osób ocenia przemoc pozytywnie. Zdecydowana większość badanych osób jest przeciwna przemocy rówieśniczej i uważa, że powinna ona być surowo karana (ANK.16.1; łącznie raczej się zgadzam i zdecydowanie zgadzam się - 74), nie może być usprawiedliwiana (ANK.16.2; łącznie raczej się zgadzam i zdecydowanie zgadzam się - 60). Jedna trzecia badanych osób (33) raczej nie usprawiedliwia takiego zachowania, mimo że je rozumie (ANK.16.3), a także tyle samo osób wybrało odpowiedź neutralną (nie ma zdania). Blisko trzy czwarte badanych osób (łącznie 72) raczej i zdecydowanie uważa, że świadomość własnych emocji pomaga ci podejmować moralnie słuszne decyzje (ANK.17). Blisko połowa badanych osób (łącznie 49) uważa, że decyzje moralne często i bardzo często wpływają na samopoczucie, a także około jedna trzecia badanych osób (34) uważa, że decyzje te czasami mają wpływ na samopoczucie. Połowa badanych osób uważa, że raczej (35) lub zdecydowanie (15) można skutecznie przeciwdziałać przemocy rówieśniczej (ANK.20), ponad jedna trzecia wskazuje, że nie wie (36), natomiast zdecydowanie najmniej osób (5) uważa, że nie można przemocy tej przeciwdziałać.

Tabela 8

Odpowiedzi osób badanych na pytanie ankietowe „Jak reagujesz, gdy jesteś świadkiem przemocy rówieśniczej?” (N = 100)

Odpowiedzi	<i>n</i>	%
Staram się interweniować	51	51,0
Ignoruję to	25	25,0
Zgłaszam to nauczycielowi	11	11,0
Zgłaszam to rodzicom	5	5,0
Pomagam oprawcy	1	1,0
śmieję się	1	1,0
mówię znajomym i po przemyśleniach działamy	1	1,0



Zgłaszam to psychologowi szkolnemu oraz nauczycielom	1	1,0
raczej nie bywam świadkiem przemocy rówieśniczej	1	1,0
Nie byłam świadkiem przemocy	1	1,0
Nigdy nie byłam świadkiem przemocy rówieśniczej.	1	1,0
Inne	1	1,0

Źródło: badania własne.

Tabela 8 wskazuje, że wśród badanych osób około połowa (51) stara się interweniować w sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej, natomiast zatrważające jest, że jedna czwarta (25) badanych osób ignoruje zachowania agresywne i tylko co około dziesiąty z badanych uczniów zgłasza nauczycielowi sytuacje przemocy rówieśniczej a co piąty – rodzicom.

Tabela 9

Średnie wyniki uzyskane przez osoby badane w samoświadomości, uczuciach moralnych, radzeniu sobie w trudnych sytuacjach społecznych (N = 100)

Zmienne	M	SD	Min	Max	SKE	K
SI	16,63	3,81	7	24	-0,23	-0,28
SO	15,51	5,03	5	25	-0,06	-0,66
SZ	18,05	3,22	10	25	0,06	-0,32
SR	18,85	3,66	10	25	-0,25	-0,43
ANU	17,32	5,64	0	29	-0,79	0,63
Aup	11,92	4,55	0	22	-0,42	0,22
Aue	5,40	2,64	0	11	0,02	-0,25
ASK	11,63	5,47	1	24	0,27	-0,22
AWS	11,51	5,32	0	24	0,19	-0,20
AGW	18,53	7,67	3	33	-0,24	-0,47
APS	14,19	5,01	0	24	-0,11	-0,31
BUN	17,96	8,63	0	34	-0,29	-0,57
BNN	10,75	5,31	0	23	-0,26	-0,27
BPW	21,12	8,88	0	42	0,00	0,15
BPZ	13,11	5,01	0	24	-0,22	0,22
A	5,82	4,97	0	19	1,04	0,10
U	9,46	4,86	0	25	0,56	0,54
R	14,72	6,83	2	27	-0,03	-1,07

Źródło: badania własne.

Legenda

SI	samoświadomość indywidualna
SO	samoświadomość obronna
SZ	samoświadomość zewnętrzna
SR	samoświadomość refleksyjna



ANU	Skala Niedojrzałych uczuć
Aup	wskaźnik Uczuć pozytywnych
Aue	wskaźnik Uczuć eksternalizujących
ASK	Skala Strachu przed karą
AWS	Skala Wstydu
AGW	Skala Globalnego poczucia winy
APS	Skala Poczucia skruchy
BUN	Skala Uczuć negatywnych
BNN	Skala Nadziei na nagrodę
BPW	Skala Poczucia własnej wartości
BPZ	Skala Powinności wobec zasad
A	Skala Agresywne radzenie sobie w trudnych sytuacjach społecznych
U	Skala Unikowe radzenie sobie w społecznych sytuacjach trudnych
R	Skala Racjonalne (zadaniowe) radzenie sobie w społecznych sytuacjach trudnych

Z tabeli 9 wynika, że w badanej grupie osób najwyższy średni wynik uzyskano w skali mierzącej samoświadomość refleksyjną (*SR*; $M = 18,85$, $SD = 3,66$), natomiast najniższy w samoświadomości obronnej (*SO*; $M = 15,51$, $SD = 5,03$).

W zakresie uczuć moralnych (SUM-4) najwyższy średni wynik w sytuacji naruszania norm moralnych (część A) osoby badane uzyskały w skali globalnego poczucia winy (*AGW*; $M = 18,53$, $SD = 7,67$), która odnosi się do współwystępowania szeregu doznań emocjonalnych, których wspólnym ogniwem jest doświadczanie obniżonego poczucia własnej wartości oraz dotkliwych przeżyć w stosunku do własnej osoby (złość, żal, pogarda do siebie), natomiast najniższy wynik średni uzyskano w poziomie poczucia wstydu (*AWS*; $M = 11,51$, $SD = 5,32$) dotyczącej doświadczeń, które są efektem zaabsorbowania tym, jak jest się odbieranym przez innych (i w związku tym negatywnej oceny siebie i swojego zachowania). W sytuacjach natomiast realizowania ważnych dla osób badanych norm moralnych (część B) najwyższy średni wynik uzyskano w skali poczucia własnej wartości (*BPW*; $M = 21,12$, $SD = 8,88$), która odnosi się do przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych związanych zwykle z podniesieniem poczucia własnej wartości (w obliczu realizowania własnych norm moralnych), najniższy średni wynik uzyskano w skali nadziei na nagrodę (*BNN*; $M = 10,75$, $SD = 5,31$), badającej nasilenie tendencji do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacjach realizowania norm. Porównanie uzyskanych wyników średnich w badanej grupie (sprawdzono za pomocą kalkulatora testu *t-Studenta*) z wynikami badań autora tłumaczenia i adaptacji Sakli SUM-4 (zob. Strus, 2010, s. 297-298) wskazuje, że badana grupa uczniów charakteryzuje się istotnie statystycznie



wyższymi wynikami w skalach: niedojrzałych uczuć(ANU), wskaźniku uczuć pozytywnych(Aup), wskaźniku uczuć eksternalizujących(Aue), strachu przed karą (ASK), poczucia skruchy (APS), uczuć negatywnych (BUN), nadziei na nagrodę (BNN), a także istotnie statystycznie niższymi wynikami w skalach: poczucia własnej wartości (BPW) i powinności wobec zasad (BPZ).

Uzyskane przez osoby badane średnie wyniki w poszczególnych strategiach radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie kształtowały się ogólnie na umiarkowanym poziomie – obszar 5-7 stena w odniesieniu do wyników uzyskanych w badaniach normalizacyjnych kwestionariusza RTSS (zob. Borecka-Biernat, 2003, s. 20). Preferowaną przez badane osoby strategią radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie jest zadaniowe (racjonalne) radzenie sobie (R ; $M = 14,72$, $SD = 6,83$), natomiast najrzadziej stosowana jest strategia ukierunkowana na agresywne radzenie sobie w takich sytuacjach (A ; $M = 5,82$, $SD = 4,97$).

Większość zmiennych (skal zastosowanych kwestionariuszy) charakteryzuje rozkład platykurtyczny (ujemne wartości kurtozy – K), a także przeważają zmienne z rozkładem lewoskośnym (ujemne wartości SKE). Najwyższy wskaźnik skośności ($SKE = 1,04$) uzyskano w zmiennej agresywne strategie radzenia sobie (A), natomiast najwyższy wskaźnik kurtozy ($K = -1,07$) uzyskano w zmiennej racjonalne (zadaniowe) strategii radzenia sobie (R). Wartości współczynników skośności i kurtozy podzielono przez ich błędy standardowe ($SE_{(SKE)} = 0,24$; $SE_{(K)} = 0,48$) i uzyskane wyniki wkraczały poza przedział od -2 do +2 w zakresie skośności w zmiennych: niedojrzałe uczucia(ANU), agresywne(A) i unikowe(U) radzenie sobie w sytuacjach trudnych społecznie, natomiast w wskaźnik dotyczący kurtozy przekroczył przedział od -2 do +2 w zmiennej racjonalne radzenie sobie (R) w społecznych sytuacjach trudnych.

Podsumowując można wskazać, że badane osoby ogólnie charakteryzują się samoświadomością refleksyjną. W sytuacjach naruszenia norm moralnych wykazują tendencję do przeżywania emocji związanych z poczuciem winy, obniżonym poczuciem własnej wartości, natomiast w sytuacji realizowania ważnych dla osób badanych norm moralnych skłonne są do przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych związanych zwykle z podniesieniem poczucia własnej wartości. W społecznie trudnych sytuacjach preferowaną strategią jest racjonalne (zadaniowe) radzenie sobie.



5.2. Porównanie wyników w grupie kobiet i mężczyzn

Niniejszy paragraf omawia uzyskane wyniki badań w skalach zastosowanych testów w grupie badanych kobiet i mężczyzn.

W porównaniu osób badanych według płci nie uwzględniono osób o płci „inne” z uwagi na małą liczebność ($n = 4$).

Tabela 10

Porównanie kobiet i mężczyzn w zmiennych ankietowych ($N = 96$)

Zmienne	Kobiety($n = 63$)			Mężczyźni($n = 33$)			U	Z	p	r_g
	Me	Mo(f)	M_r	Me	Mo(f)	M_r				
ANK.5	4	4(39)	52,31	4	4(18)	41,23	799,5	2,09	0,03 6	0,23
ANK.6.1	4	4(28)	58,14	3	3(17)	30,09	432,0	4,91	0,00 0	0,58
ANK.6.2	4	5(30)	55,22	4	4(19)	35,67	616,0	3,49	0,00 0	0,41
ANK.6.3	4	4(30)	52,37	3	4(13)	41,11	795,5	2,00	0,04 5	0,23
ANK.6.4	4	4(24)	50,88	3	3(11)	43,95	889,5	1,21	0,22 6	0,14
ANK.7.1	4	4(38)	52,74	4	4(18)	40,41	772,5	2,31	0,02 1	0,26
ANK.7.2	4	4(36)	52,86	4	4(16)	40,18	765,0	2,34	0,01 9	0,26
ANK.7.3	2	2(33)	45,48	2	2(11)	54,26	849,5	1,56	0,12 0	-0,18
ANK.7.4	4	4(28)	48,87	4	4(13)	47,80	1016,5	0,18	0,85 5	0,02
ANK.8	3	3(30)	50,61	3	3(17)	44,47	906,5	1,10	0,26 9	0,13
ANK.9	2	2(24)	47,56	2	2(11)	50,30	980,0	0,47	0,63 6	-0,06
ANK.13	4	4(32)	51,73	4	4(15)	42,33	836,0	1,69	0,09 0	0,20
ANK.14	4	5(31)	46,56	5	5(21)	52,20	917,5	1,03	0,30 1	-0,12
ANK.15	1	1(38)	43,24	2	wiel.(12)	58,55	708,0	2,80	0,00 5	-0,32
ANK.16.1	4	5(31)	52,78	4	4(11)	40,33	770,0	2,21	0,02 7	0,26
ANK.16.2	4	5(29)	54,05	3	wiel.(9)	37,91	690,0	2,82	0,00 5	0,34
ANK.16.3	3	4(23)	47,98	3	3(12)	49,50	1006,5	0,26	0,79	-0,03

									4	
ANK.17	4	4(32)	47,91	4	4(15)	49,62	1002,5	0,30	0,76	-0,04
									1	
ANK.18	4	5(20)	55,14	3	3(16)	35,82	621,0	3,35	0,00	0,40
									1	
ANK.20	4	3(26)	51,60	3	4(11)	42,58	844,0	1,58	0,11	0,19
									4	

Źródło: badania własne.

Legenda

- ANK.5 Jestem świadomy/a swoich mocnych i słabych stron.
 ANK.6.1 Czy często zastanawiasz się nad swoimi emocjami?
 ANK.6.2 Jak często analizujesz swoje myśli i zachowania?
 ANK.6.3 Czy jesteś świadomy/a, jak twoje zachowanie wpływa na innych?
 ANK.6.4 Czy potrafisz zrozumieć, dlaczego czujesz się w określony sposób w różnych sytuacjach?
 ANK.7.1 Zastanawiam się nad konsekwencjami swoich działań dla innych ludzi.
 ANK.7.2 Często analizuję sytuacje pod kątem tego, co jest słuszne, a co nie.
 ANK.7.3 Staram się zrozumieć punkt widzenia innych ludzi, nawet jeśli się z nimi nie zgadzam.
 ANK.7.4 Uważam, że zawsze należy postępować zgodnie z zasadami moralnymi, nawet jeśli jest to trudne.
 ANK.8 Jak ważne jest dla ciebie, aby zawsze postępować uczciwie?
 ANK.9 Jak często doświadczasz agresji ze strony rówieśników (fizycznej, słownej, psychicznej)?
 ANK.13 Jak często jesteś świadkiem przemocy rówieśniczej w szkole?
 ANK.14 Jak często zgłaszasz akty przemocy rówieśniczej nauczycielom, rodzicom lub innym dorosłym?
 ANK.15 Jak oceniasz przemoc rówieśniczą?
 ANK.16.1 Osoby stosujące przemoc wobec rówieśników powinny być surowo karane.
 ANK.16.2 Usprawiedliwianie przemocy rówieśniczej jest nie do przyjęcia.
 ANK.16.3 Rozumiem, dlaczego niektórzy uczniowie stosują przemoc, ale nie usprawiedliwiam tego.
 ANK.17 Czy uważasz, że twoja świadomość własnych emocji pomaga ci podejmować moralnie słuszne decyzje?
 ANK.18 Jak często myślisz o tym, jak twoje decyzje moralne wpływają na twoje samopoczucie?
 ANK.20 Czy uważasz, że można skutecznie przeciwdziałać przemocy rówieśniczej?

Porównanie badanych kobiet i mężczyzn, ujęte w tabeli 10, wykazało istotne statystycznie różnice o sile efektu od umiarkowanej do dużej w 10 (na 20) pytaniach ankietowych (ANK.5, ANK.6.1, ANK.6.2, ANK.6.3, ANK.7.1, ANK.7.2, ANK.15, ANK.16.1, ANK.16.2, ANK.18; $U =$ od 432 do 799,5, $Z =$ od 2 do 4,99, $p =$ od 0,045 do $<0,001$, $r_g =$ od 0,23 do 0,58.). Wyniki szczegółowe wskazują, że badane kobiety są bardziej świadome swoich mocnych i słabych stron ($M_{rANK.5} = 52,31$), częściej się zastanawiają nad swoimi emocjami ($M_{rANK.6.1} = 58,14$) i analizują swoje myśli oraz zachowania ($M_{rANK.6.2} = 55,22$), są także bardziej świadome wpływu zachowania na innych ($M_{rANK.6.3} = 52,37$) aniżeli badani mężczyźni ($M_{rANK.5} = 41,23$; $M_{rANK.6.1} = 30,09$; $M_{rANK.6.2} = 35,67$; $M_{rANK.6.3} = 41,11$). Badane uczennicy wykazują się także większą refleksyjnością odnośnie konsekwencji swoich



zachowań dla innych ludzi ($M_{rANK.7.1} = 52,74$) i częściej analizują sytuacje pod względem tego co słuszne, a co nie ($M_{rANK.7.2} = 52,86$) niż badani uczniowie ($M_{rANK.7.1} = 40,41$; $M_{rANK.7.2} = 40,18$). Badani mężczyźni natomiast mniej negatywnie oceniają przemoc rówieśniczą ($M_{rANK.15} = 58,55$), są bardziej liberalni odnośnie surowego karania sprawców przemocy rówieśniczej ($M_{rANK.16.1} = 40,33$) i usprawiedliwiania tej przemocy ($M_{rANK.16.2} = 37,91$) aniżeli badane kobiety ($M_{rANK.15} = 43,24$; $M_{rANK.16.1} = 52,78$; $M_{rANK.16.2} = 54,05$). Badane kobiety zdecydowanie częściej ($M_{rANK.18} = 55,14$) niż badani mężczyźni ($M_{rANK.18} = 35,82$) myślą o wpływie moralnych decyzji na samopoczucie.

Tabela 11

Porównanie kobiet i mężczyzn w pytaniach ankietowych nr 10, 11, 12 (N = 96)

Pytanie		Kobiety(n = 63)		Mężczyźni(n = 33)		Ogółem		χ^2 (df) ^a
		n	%	n	%	n	%	phi
ANK.10	tak	47	74,6	29	87,9	76	79,2	1,58 ₍₁₎
	nie	16	25,4	4	12,1	20	20,8	phi = -0,16
ANK.11	tak	28	44,4	22	66,7	50	52,1	3,44 ₍₁₎
	nie	35	55,6	11	33,3	46	47,9	phi = -0,21
ANK.12	tak	11	17,5	14	42,4	25	26,0	5,77 ₍₁₎ *
	nie	52	82,5	19	57,6	71	74,0	phi = -0,27

Źródło: badania własne.

^aw nawiasie przy wartości testu chi-kwadrat są podane stopnie swobody (df)

*p≤0,05 **p≤0,01 ***p≤0,001

Legenda

ANK.10 Czy kiedykolwiek byłeś/aś świadkiem przemocy rówieśniczej?

ANK.11 Czy kiedykolwiek doświadczyłeś agresji ze strony rówieśników?

ANK.12 Czy kiedykolwiek uczestniczyłeś/aś w akcie przemocy rówieśniczej jako sprawca?

Analiza porównania badanych uczennic i uczniów w zakresie doświadczania sytuacji przemocy rówieśniczej wykazała istotną statystycznie różnicę w częstości stosowania przemocy rówieśniczej (ANK.12; $\chi^2_{(1)} = 5,77$, $phi = -0,27$, $p = 0,016$). W badanej grupie kobiet zdecydowanie mniej (*nie*: 52, tj. 82,5% kobiet) uczestniczyło jako sprawca w akcie przemocy rówieśniczej w porównaniu do badanych mężczyzn, spośród których prawie połowa była sprawcą przemocy (*tak*: 14, czyli 42,4% mężczyzn).



Tabela 12

Porównanie kobiet i mężczyzn w pytaniu ankietowym (nr 19): Jak reagujesz, gdy jesteś świadkiem przemocy rówieśniczej? (N = 96)

	Kobiety(n = 63)		Mężczyźni(n = 33)		Ogółem		$\chi^2_{(df)}^a$
	n	%	n	%	n	%	V Craméra
Staram się interweniować	33	52,4	17	51,5	50	52,1	19,44 ₍₉₎ *
Ignoruję to	12	19,0	12	36,4	24	25,0	V = 0,39
Zgłaszam to nauczycielowi	11	17,5	0	0,0	11	11,5	
Zgłaszam to rodzicom	3	4,8	2	6,1	5	5,2	
Mówię znajomym i po przemyśleniach działamy	1	1,6	0	0,0	1	1,0	
Nie byłam świadkiem przemocy	1	1,6	0	0,0	1	1,0	
Nigdy nie byłam świadkiem przemocy rówieśniczej.	1	1,6	0	0,0	1	1,0	
Raczej nie bywam świadkiem przemocy rówieśniczej	1	1,6	0	0,0	1	1,0	
Śmieję się	0	0,0	1	3,0	1	1,0	
Pomagam oprawcy	0	0,0	1	3,0	1	1,0	

Źródło: badania własne.

^aw nawiasie przy wartości testu chi-kwadrat są podane stopnie swobody (df)

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

Wyniki zawarte w tabeli 12 wskazują, że połowa osób zarówno w grupie kobiet (33, czyli 52,4%), jak i mężczyzn (33, tj. 52,1%), stara się interweniować w sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej. Około jedna piąta uczennic (11, tj. 17,5) zgłasza stosowanie przemocy nauczycielowi, natomiast uczniowie nie podejmują takich zachowań. W grupie mężczyzn z kolei po jednym uczniu wskazało na zachowania nieprawidłowe w sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej (śmieję się, pomagam oprawcy), natomiast w grupie kobiet były trzy osoby, które wskazały, że nie były świadkiem przemocy rówieśniczej. Ogólnie wykazano istotną statystycznieróżnicę pomiędzy uczennicami i uczniami w reagowaniu w sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej ($\chi^2_{(9)} = 19,44$, $V = 0,39$, $p = 0,022$).



Tabela 13

Porównanie kobiet i mężczyzn w samoświadomości, uczuciach moralnych, radzeniu sobie w trudnych sytuacjach społecznych (N = 96)

Zmienne	Kobiety(n = 63)			Mężczyźni(n = 33)			U	Z	p	r _g
	M	SD	M _r	M	SD	M _r				
SI	17,59	3,55	55,14	14,88	3,60	35,82	621,0	-3,24	0,001	0,40
SO	16,44	4,84	53,58	13,58	4,64	38,80	719,5	-2,48	0,013	0,31
SZ	18,54	3,44	52,40	17,12	2,63	41,06	794,0	-1,90	0,057	0,24
SR	19,46	3,80	52,86	17,97	2,95	40,18	765,0	-2,13	0,033	0,26
ANU	18,33	5,42	53,21	15,36	5,91	39,50	742,5	-2,30	0,022	0,29
Aup	12,30	4,34	50,33	11,15	5,13	45,00	924,0	-0,90	0,371	0,11
Aue	6,03	2,53	55,33	4,21	2,53	35,45	609,0	-3,35	0,001	0,41
ASK	12,21	5,55	51,44	10,21	5,02	42,88	854,0	-1,43	0,152	0,18
AWS	12,63	5,42	56,20	8,91	4,07	33,80	554,5	-3,75	0,000	0,47
AGW	19,86	7,07	53,85	15,27	7,86	38,29	702,5	-2,60	0,009	0,32
APS	15,10	4,86	54,83	12,06	4,64	36,42	641,0	-3,08	0,002	0,38
BUN	20,48	7,63	56,41	13,24	8,75	33,39	541,0	-3,85	0,000	0,48
BNN	12,37	4,87	56,63	7,64	5,00	32,97	527,0	-3,96	0,000	0,49
BPW	21,43	8,62	50,00	20,18	9,82	45,64	945,0	-0,73	0,465	0,09
BPZ	13,70	4,74	51,37	11,76	5,27	43,03	859,0	-1,40	0,162	0,17
A	4,76	4,20	43,04	7,73	5,57	58,92	695,5	-2,67	0,008	-0,33
U	9,59	5,03	49,10	8,94	4,34	47,35	1001,5	-0,29	0,768	0,04
R	15,65	6,91	51,80	13,33	6,16	42,20	831,5	-1,61	0,108	0,20

Źródło: badania własne.

Analiza porównawcza ujęta w tabeli 13 wykazała istotne statystycznie różnice o średniej i dużej sile efektu pomiędzy badanymi kobietami i mężczyznami w obszarze trzech z czterech mierzonych rodzajów samoświadomości (SI, SO, SR; $U =$ od 621 do 765, $Z =$ od -2,13 do -3,24, $p =$ od 0,033 do 0,001, $r_g =$ od 0,24 do 0,40). Badane kobiety ujawniają wyższy poziom samoświadomości indywidualnej ($M_{SI} = 17,59$, $M_{rSI} = 55,14$), obronnej ($M_{SO} = 16,44$, $M_{rSO} = 52,40$) i refleksyjnej ($M_{SR} = 19,46$, $M_{rSR} = 52,86$) niż badani mężczyźni ($M_{SI} = 14,88$, $M_{rSI} = 35,82$; $M_{SO} = 13,58$, $M_{rSO} = 38,80$; $M_{SR} = 17,97$, $M_{rSR} = 40,18$).

Porównanie w obszarze uczuć moralnych wskazuje na liczne istotne statystycznie różnice o średniej i dużej sile efektu pomiędzy badanymi kobietami i mężczyznami (ANU, Aue, AWS, AGW, APS, BUN, BNN; $U =$ od 527 do 742,5, $Z =$ od -2,30 do -3,96, $p =$ od 0,022 do <0,001, $r_g =$ od 0,29 do 0,49). Badane uczennice w sytuacji naruszenia własnych norm moralnych charakteryzują się częstszym doświadczaniem uczuć niedojrzałych ($M_{ANU} = 18,33$, $M_{rANU} = 53,21$) z tendencją do obarczania odpowiedzialnością innych osób lub okoliczności ($M_{Aue} = 6,03$, $M_{rAue} = 55,33$) niż badani mężczyźni ($M_{ANU} = 15,36$, $M_{rANU} = 39,50$; $M_{Aue} = 4,21$, $M_{rAue} = 35,45$). Badane uczennice w przypadku naruszenia własnych



zasad moralnych są bardziej skłonne do negatywnej oceny siebie i swojego zachowania ($M_{AWS} = 12,63$, $M_{rAWS} = 56,20$), doświadczania emocji których wspólnym ogniwem jest doświadczanie obniżonego poczucia własnej wartości ($M_{AGW} = 19,86$, $M_{rAGW} = 53,85$), a także większej skłonności przeżywania stanów uczuciowych, które są konsekwencją przyjęcia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy oraz koncentracji na konkretnym niewłaściwym zachowaniu, jego skutkach dla innych i możliwościach naprawy ($M_{APS} = 15,10$, $M_{rAPS} = 54,83$), aniżeli w grupie mężczyzn, którzy w znacząco mniejszym stopniu przeżywają negatywne uczucia związane z naruszeniem norm moralnych ($M_{AWS} = 8,91$, $M_{rAWS} = 33,80$; $M_{AGW} = 15,27$, $M_{rAGW} = 38,29$; $M_{APS} = 12,06$, $M_{rAPS} = 36,42$). W sytuacji realizowania uznawanych przez siebie norm moralnych badane uczennice wykazują się większą skłonnością do doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych ($M_{BUN} = 20,48$, $M_{rBUN} = 56,41$) i silniejszą tendencją do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych ($M_{BNN} = 12,37$, $M_{rBNN} = 56,63$), niż badani uczniowie ($M_{BUN} = 7,64$, $M_{rBUN} = 32,97$; $M_{BNN} = 7,64$, $M_{rBNN} = 32,97$).

W radzeniu sobie w trudnych sytuacjach społecznych istotna statystycznie różnica wystąpiła w agresywnej strategii radzenia sobie (A; $U = 695$, $Z = -2,67$, $p = 0,008$, $r_g = -0,33$). Badani uczniowie charakteryzują się zdecydowanie częstszym stosowaniem zachowań z obszaru agresywnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych ($M = 7,73$, $M_r = 58,92$) niż badane uczennice ($M = 4,76$, $M_r = 43,04$).

Podsumowując analiza porównawcza wykazała, że badane uczennice charakteryzują się większą samoświadomością, w większym stopniu doświadczają też stanów emocjonalnych i konsekwencji związanych z naruszeniem, jak i realizowaniem własnych norm moralnych, natomiast badani uczniowie częściej stosują agresywną strategię radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych.

Tabela 14

Współzależności między pytaniami ankietowymi(nr 5-8) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych(N = 100)

Zmienn	A	AN	AN	AN	AN	AN	AN	AN	AN	A
e	N	K.6.	K.6.	K.6.	K.6.	K.7.	K.7.	K.7.	K.7.	N
	K.	1	2	3	4	1	2	3	4	K.
	5									8
SI	0,15	0,51*	0,47*	0,10	0,18	0,27*	0,33*	-0,14	0,22*	0,16
		**	**			*	**			



SO	-0,13	0,41*	0,37*	0,08	-0,11	0,24*	0,18	-0,07	0,08	0,26
		**	**							**
SZ	-0,06	0,26*	0,31*	0,03	0,02	0,28*	0,19	-0,07	0,09	0,14
		*	*			*				
SR	0,12	0,41*	0,44*	0,17	0,19	0,34*	0,39*	-0,23*	0,23*	0,29
		**	**			**	**			**
AN	0,01	0,22*	0,07	0,00	-0,06	0,00	-0,12	-0,17	-0,24*	-0,09
U										
Aup	-0,07	0,05	-0,03	-0,05	-0,02	0,01	-0,23*	-0,18	-	-0,11
									0,31*	
									*	
Aue	0,04	0,35*	0,22*	0,11	-0,09	0,06	0,10	0,08	-0,02	0,09
		**								
AS	-0,05	0,19	0,25*	0,08	-0,03	0,31*	0,07	0,01	0,14	0,13
K						*				
AW	-0,09	0,53*	0,41*	0,22*	-0,02	0,41*	0,29*	-0,09	0,05	0,19
S		**	**			**	*			
AG	-0,09	0,49*	0,47*	0,29*	0,03	0,33*	0,17	-0,08	-0,14	0,11
W		**	**	*		**				
APS	-0,05	0,43*	0,46*	0,42*	0,06	0,41*	0,24*	-0,16	0,08	0,33
		**	**	**		**				***
BU	0,00	0,42*	0,24*	0,04	-0,06	0,06	0,11	-0,02	-0,19	-0,03
N		**								
BN	0,04	0,31*	0,14	0,10	0,07	0,08	0,04	0,01	-0,06	-0,14
N		*								
BP	0,10	-0,07	0,03	0,11	0,21*	0,07	-0,17	0,00	0,07	-0,02
W										
BPZ	0,05	0,34*	0,35*	0,34*	0,23*	0,17	0,21*	-0,03	0,15	0,21
		**	**	**						*
A	-0,02	-	-	-0,18	-0,09	-	-0,22*	0,15	-0,21*	-
		0,27*	0,28*			0,37*				0,21
		*	*			**				*
U	0,09	-0,09	-0,03	-0,02	0,06	0,07	-0,02	0,15	0,02	-0,05
R	-0,07	0,26*	0,23*	0,15	0,04	0,24*	0,20*	-0,24*	0,14	0,22
		*								*

Źródło: badania własne.

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Analiza korelacyjna w badanej grupie osób, ujęta w tabeli 14, wskazuje na istotne statystycznie, dodatnie i o zróżnicowanej sile związku między samoświadomością a poszczególnymi pytaniami ankietowymi. Im wyższy jest poziom samoświadomości indywidualnej, obronnej, zewnętrznej i refleksyjnej tym większa jest tendencja do



zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho =$ od 0,26 do 0,51), analizowania myśli i zachowań (ANK.6.2; $\rho =$ od 0,31 do 0,47) oraz konsekwencji swoich działań (ANK.7.1; $\rho =$ od 0,24 do 0,34). Ponadto większej samoświadomości indywidualnej i refleksyjnej towarzyszy częstsze zastanawianie się nad tym co słuszne, a co nie (ANK.7.2; $\rho_{SI} = 0,33$, $\rho_{SR} = 0,39$) oraz dążenie do postępowanie w zgodzie z zasadami moralnymi (ANK.7.4; $\rho_{SI} = 0,22$, $\rho_{SR} = 0,23$). Im wyższy jest poziom samoświadomości refleksyjnej tym mniejsze jest dążenie do zrozumienia punktu widzenia innych ludzi, mimo braku zgody z nimi (ANK.7.3; $\rho_{SR} = -0,23$). Z kolei większej samoświadomości obronnej i refleksyjnej towarzyszy tendencja do uczciwego postępowania (ANK.8; $\rho_{SO} = 0,26$, $\rho_{SR} = 0,29$).

Liczne są istotne statystycznie związki o sile od słabej do dużej, pomiędzy poszczególnymi pytaniami ankietowymi a uczuciami moralnymi. W grupie badanych osób w sytuacji naruszenia norm moralnych tendencji do przeżywania uczuć doświadczanych w związku z eksternalizowaniem odpowiedzialności (Aue), zaabsorbowania tym jak jest się odbieranym przez innych (AWS), doświadczania obniżonego poczucia własnej wartości (AGW), przyjęcia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy oraz koncentracji na konkretnym niewłaściwym zachowaniu (APS) towarzyszy skłonność do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho =$ od 0,35 do 0,53) i analizowania myśli oraz zachowań (ANK.6.2; $\rho =$ od 0,22 do 0,47). Im większa jest skłonność do przeżywania dodatnich emocji w sytuacji naruszenia norm moralnych (Aup) tym mniejsza jest skłonność do postępowania zgodnie z zasadami (ANK.7.4; $\rho = -0,31$) i analizowania tego co słuszne a co nie (ANK.7.2; $\rho = -0,23$). Większe natężenie przeżyć, które znamionuje niepokój i lęk przed zewnętrznymi sankcjami (ASK) towarzyszy tendencji do analizowania myśli oraz zachowań (ANK.6.2; $\rho = 0,25$) oraz konsekwencji swoich działań (ANK.7.1; $\rho = 0,31$). Z kolei tendencji do przeżywania uczuć doświadczanych w związku z zaabsorbowaniem tym jak jest się odbieranym przez innych (AWS), doświadczaniem obniżonego poczucia własnej wartości (AGW), przyjęciem odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy oraz koncentracji na konkretnym niewłaściwym zachowaniu (APS) towarzyszy większa świadomość wpływu zachowania na innych (ANK.6.3; $\rho =$ od 0,22 do 0,42), konsekwencji swoich działań (ANK.7.1; $\rho =$ od 0,31 do 0,41). Ponadto osoby o większej tendencji do doświadczania uczuć związanych z tym jak są odbierane przez innych (AWS) oraz doświadczaniem poczucia odpowiedzialności za zaistniały stan (APS) częściej analizują co jest słuszne, a co nie (ANK.7.2; $\rho_{AWS} = 0,31$, $\rho_{APS} = 0,24$). Ponadto osobom ze skłonnością do doświadczania uczuć związanych z przyjęciem odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy oraz koncentracji na konkretnym niewłaściwym



zachowaniu (APS) towarzyszy poczucie powinności, aby postępować słusznie (ANK.8; $\rho = 0,33$).

W badanej grupie osób, w sytuacji realizowania norm moralnych, skłonności do doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych (BUN) towarzyszy skłonność do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho = 0,42$) i analizowania myśli oraz zachowań (ANK.6.2; $\rho = 0,24$). Tendencji do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacjach realizowania norm (BNN) również sprzyja skłonność do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho = 0,31$). Nasilenie tendencji do przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych związanych zwykle z podniesieniem poczucia własnej wartości, w obliczu realizowania własnych norm moralnych (BPW) współwystępuje z lepszym rozumieniem przyczyn swoich uczuć w różnych sytuacjach (ANK.6.4; $\rho = 0,21$). Skłonności do doświadczania uczuć wyrażających koncentrację na normach przestrzeganych w danej sytuacji, nie zaś na „ja” i własnych zasługach (BPZ) towarzyszy skłonność do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho = 0,34$) i analizowania myśli oraz zachowań (ANK.6.2; $\rho = 0,35$), większa świadomość wpływu zachowania na innych (ANK.6.3; $\rho = 0,34$), lepsze rozumienie przyczyn swoich uczuć w różnych sytuacjach (ANK.6.4; $\rho = 0,23$), skłonność do analizowania tego co słuszne a co nie (ANK.7.2; $\rho = 0,21$) i tendencja do uczciwego postępowania (ANK.8; $\rho = 0,21$).

Osoby badane charakteryzujące się słabą skłonnością do stosowania agresywnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (A) ujawniają tendencję do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho = -0,27$) i analizowania myśli oraz zachowań (ANK.6.2; $\rho = -0,28$), a także konsekwencji swoich działań (ANK.7.1; $\rho = -0,37$), skłonne są do analizowania tego co słuszne a co nie (ANK.7.2; $\rho = -0,22$) i do uczciwego postępowania (ANK.7.4 i ANK.8; $\rho = -0,21$). Podobnie osoby preferujące refleksyjne (zadaniowe) strategię radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (R) ujawniają tendencję do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho = 0,26$) i analizowania myśli oraz zachowań (ANK.6.2; $\rho = 0,23$), a także konsekwencji swoich działań (ANK.7.1; $\rho = 0,24$), skłonne są do analizowania tego co słuszne a co nie (ANK.7.2; $\rho = 0,20$) i do uczciwego postępowania (ANK.8; $\rho = 0,22$), natomiast w mniejszym stopniu dążą do zrozumienia punktu widzenia innych ludzi, mimo braku zgody z nimi (ANK.7.3; $\rho = -0,24$).

Tabela 15

Współzależności między pytaniami ankietowymi (nr 9, 13-20) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych (N = 100)

Zmienna	A N K. 9	AN K.1 3	AN K.1 4	AN K.1 5	AN K.16 .1	AN K.16 .2	AN K.16 .3	AN K.1 7	AN K.1 8	AN K.2 0
SI	0,26 **	-0,09	-0,07	-0,15	0,24*	0,19	-0,06	0,24*	0,51*	0,17
SO	0,16	0,11	-0,14	-0,14	0,14	0,17	0,01	0,15	0,32*	0,17
SZ	0,19	-0,06	-0,04	- 0,20*	0,22*	0,24*	-0,04	0,34*	0,29*	0,08
SR	0,07	-0,01	-0,05	- 0,29*	0,27**	0,23*	-0,03	0,45*	0,45*	0,27*
AN U	0,12	-0,15	0,13	0,15	-0,19	-0,17	0,15	-0,03	0,18	0,01
Aup	0,00	-0,08	0,20*	0,21*	- 0,27**	-0,25*	0,15	-0,03	0,02	0,05
Aue	0,25 *	-0,16	0,00	-0,07	0,05	0,15	0,10	0,01	0,34*	0,04
AS K	0,24 *	-0,16	-0,13	-0,14	0,25*	0,17	0,08	0,26*	0,24*	0,08
AW S	0,28 **	-0,03	-0,13	-0,10	0,07	0,14	0,07	0,26*	0,38*	0,15
AG W	0,17	0,06	0,00	-0,06	0,04	0,05	0,07	0,15	0,39*	0,10
AP S	0,05	0,09	-0,19	- 0,31*	0,37**	0,18	-0,07	0,26*	0,30*	0,15
BU N	0,23 *	-0,04	0,05	0,04	-0,09	0,03	0,01	-0,02	0,21*	0,07
BN N	0,36 ***	-0,17	-0,03	0,05	0,09	0,10	0,00	0,05	0,21*	-0,04
BP W	0,05	-0,16	-0,11	-0,14	0,27**	0,18	-0,07	0,15	0,09	0,14
BP Z	0,12	-0,11	-0,18	-0,16	0,21*	0,04	-0,04	0,34*	0,31*	0,22*
A	0,12	-0,18	0,25*	0,43*	- 0,31**	-0,25*	0,14	- 0,22*	-0,13	-0,14
U	0,15	- 0,22*	0,07	-0,06	0,07	-0,01	0,22*	0,10	0,12	-0,04



R	-	0,25*	-	-	0,25*	0,21*	-0,17	0,11	0,02	0,11
	0,21		0,27*	0,29*						
	*		*	*						

Źródło: badania własne.

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Analiza korelacyjna, przedstawiona w tabeli 15, wskazuje, że częstszemu doświadczaniu przemocy ze strony rówieśników (ANK.9) towarzyszy mniejsza tendencja do stosowania racjonalnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (R; $\rho = -0,21$). Osoby te także charakteryzują się większą samoświadomością indywidualną (SI; $\rho = 0,26$), tendencją do przeżywania uczuć doświadczanych w związku z eksternalizowaniem odpowiedzialności (Aue; $\rho = 0,25$) oraz przeżyć, które znamionuje niepokój i lęk przed zewnętrznymi sankcjami (ASK; $\rho = 0,24$), zaabsorbowaniem tym jak jest się odbieranym przez innych (AWS; $\rho = 0,28$), a także skłonne są do doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych (BUN; $\rho = 0,23$) oraz do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacjach realizowania norm (BNN; $\rho = 0,36$). Osoby badane, które rzadziej są świadkami sytuacji przemocy rówieśniczej (ANK.13) ujawniają większą skłonność do stosowania strategii racjonalnej (R; $\rho = 0,25$) i w mniejszym stopniu strategii unikowej (U; $\rho = -0,22$) w trudnych sytuacjach społecznych. Mniejszej tendencji do zgłaszania sytuacji przemocy do nauczycieli, osób dorosłych (ANK.14) towarzyszą dodatnie emocje w sytuacjach naruszania norm moralnych (Aup; $\rho = 0,20$), a także większa skłonność do stosowania agresywnych strategii radzenia sobie (A; $\rho = 0,25$) i mniejsza strategii racjonalnej (R; $\rho = -0,27$) w trudnych sytuacjach społecznych. Osoby o wyższym poziomie samoświadomości zewnętrznej i refleksyjnej, a także silniej doświadczający uczuć w związku z przyjęciem odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy oraz stosujący racjonalne strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych bardziej negatywnie oceniają przemoc rówieśniczą (ANK.15; $\rho_{SZ} = -0,20$, $\rho_{SR} = -0,29$, $\rho_{APS} = -0,31$, $\rho_R = -0,29$), natomiast osoby ujawniające niedojrzałe, dodatnie uczucia w związku z naruszaniem norm moralnych oraz stosujące agresywne strategie radzenia sobie przejawiają tendencję do bardziej pozytywnego oceniania przemocy rówieśniczej (ANK.15; $\rho_{Aup} = 0,21$, $\rho_A = 0,43$). Wyższemu poziomowi samoświadomości indywidualnej, zewnętrznej i refleksyjnej, a także doświadczający uczuć wynikających z poczucia odpowiedzialności w sytuacji naruszenia norm, jak również przeżywający pozytywne uczucia związane z podniesieniem poczucia własnej wartości oraz koncentracji na normach, jak też stosujące racjonalne strategie radzenia

sobie w trudnych sytuacjach społecznych ujawniają tendencję do bardziej surowego podejścia w karaniu sprawców przemocy (ANK.16.1; $\rho_{SI} = 0,24$, $\rho_{SZ} = 0,22$, $\rho_{SR} = 0,27$, $\rho_{APS} = 0,37$, $\rho_{BPW} = 0,27$, $\rho_{BPZ} = 0,21$, $\rho_R = 0,25$), z kolei bardziej łagodnemu karaniu sprawców przemocy rówieśniczej sprzyja większy poziom niedojrzałych, dodatnich stanów emocjonalnych w związku z naruszeniem norm moralnych ($\rho_{Aup} = -0,27$) i skłonność do stosowania agresywnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych ($\rho_A = -0,31$). Podobnie również mniejszą tendencję do usprawiedliwiania przemocy rówieśniczej (ANK.16.2) ujawniają osoby z wyższym poziomem samoświadomości zewnętrznej ($\rho_{SZ} = 0,24$) i refleksyjnej ($\rho_{SR} = 0,23$), a także stosujące racjonalne strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych ($\rho_R = 0,21$), z kolei skłonności do usprawiedliwiania przemocy towarzyszy większy poziom niedojrzałych, dodatnich stanów emocjonalnych w związku z naruszeniem norm moralnych ($\rho_{Aup} = -0,25$) i skłonność do stosowania agresywnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych ($\rho_A = -0,25$). Preferowanie stosowania unikowej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (U) współwystępuje z poczuciem rozumienia przyczyn dla których ktoś stosuje przemoc rówieśniczą, bez jej usprawiedliwiania (ANK.16.3; $\rho = 0,22$). Silniejszemu przekonaniu o możliwości skutecznego przeciwdziałania przemocy (ANK.20) w badanej grupie uczniów towarzyszy wyższy poziom samoświadomości refleksyjnej (SR; $\rho = 0,27$) i skłonność do doświadczania uczuć wyrażających koncentrację na normach przestrzeganych w danej sytuacji, nie zaś na „ja” i własnych zasługach (BPZ; $\rho = 0,22$).

Przekonaniu o tym, że świadomość własnych emocji pomaga podejmować moralnie słuszne decyzje (ANK.17) oraz częstszemu myśleniu o tym jak decyzje moralne wpływają na samopoczucie (ANK.18) towarzyszy wyższy poziom samoświadomości indywidualnej (SI; $\rho_{ANK.17} = 0,24$, $\rho_{ANK.18} = 0,51$), zewnętrznej (SZ; $\rho_{ANK.17} = 0,34$, $\rho_{ANK.18} = 0,29$) i refleksyjnej (SR; $\rho_{ANK.17} = 0,45$, $\rho_{ANK.18} = 0,45$), a także wyższy poziom lęku przez zewnętrznymi sankcjami w przypadku naruszenia norm moralnych (ASK; $\rho_{ANK.17} = 0,26$, $\rho_{ANK.18} = 0,24$) i tego jak jest się odbieranym przez innych (AWS; $\rho_{ANK.17} = 0,26$, $\rho_{ANK.18} = 0,38$), większym natężeniem uczuć wynikających z poczucia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy (APS; $\rho_{ANK.17} = 0,26$, $\rho_{ANK.18} = 0,30$), a także emocje towarzyszące z koncentracji na normach w sytuacji ich realizowania (BPZ; $\rho_{ANK.17} = 0,34$, $\rho_{ANK.18} = 0,31$). Ponadto przekonaniu o tym, że świadomość własnych emocji pomaga podejmować moralnie słuszne decyzje (ANK.17) towarzyszy mniejsza tendencja do stosowania agresywnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (A; $\rho = -0,22$). Z kolei częstszemu myśleniu o tym jak decyzje moralne wpływają na samopoczucie (ANK.18) towarzyszy wyższy poziom



samoświadomości obronnej (SO; $\rho= 0,32$), skłonność do obarczania innych odpowiedzialnością za własną transgresję moralną (Aue; $\rho= 0,34$) oraz wyższy poziom doznań emocjonalnych, których wspólnym ogniwem jest doświadczanie obniżonego poczucia własnej wartości oraz dotkliwych przeżyć w stosunku do własnej osoby (AGW; $\rho= 0,39$), a także skłonność do doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych (BUN; $\rho= 0,21$) i tendencja do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacjach realizowania norm (BNN; $\rho= 0,21$).

Tabela 16

Współzależności między samoświadomością, uczuciami moralnymi i radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych (N = 100)

Zmienne	SI	S O	SZ	S R	A N U	A up	A ue	A S K	A W S	A G W	A PS	B U N	B N W	B P Z	A	U	R
SI	---																
SO	0,5 2* **	---															
SZ	0,4 1* **	0,6 5* **	---														
SR	0,5 3* **	0,3 8* **	0,5 5* **	---													
A N U	0,2 3* *	0,2 8* *	0,2 1* *	0,1 6	---												
Au p	- 0,0 1	0,0 8	0,0 9	0,0 7	0,8 5* **	---											
Au e	0,4 2* **	0,5 2* **	0,3 3* **	0,2 2* **	0,5 8* **	0,1 5	---										
AS K	0,3 9* **	0,4 9* **	0,5 6* **	0,4 4* **	0,1 2	- 0,0 3	0,3 5* **	---									
A W S	0,4 7* **	0,6 1* **	0,5 1* **	0,4 6* **	0,2 7* *	0,1 2	0,4 9* **	0,6 2* **	---								
A G W	0,4 6* **	0,6 5* **	0,4 4* **	0,3 4* **	0,3 8* **	0,2 0*	0,5 2* **	0,5 1* **	0, 71	-- -							
AP	0,4 2* *	0,4 9* *	0,4 3* *	0,4 1* *	0,1 9	0,0 7	0,3 4* *	0,5 3* *	0, 65	0, 6	---						



S	**	**	**	**			**	**	**	3								
									*	*								
									*	*								
B	0,3	0,4	0,2	0,2	0,4	0,2	0,5	0,2	0,	0,	0,2	---						
U	1*	3*	7*	5*	9*	8*	8*	5*	53	5	7*							
N	*	**	*		**	*	**		**	3	*							
									*	*								
									*	*								
B	0,4	0,3	0,3	0,2	0,3	0,2	0,4	0,4	0,	0,	0,3	0,	---					
N	0*	2*	5*	4*	8*	4*	6*	3*	53	3	1*	60						
N	**	*	**		**		**	**	**	8	*	**						
									*	*		*						
									*	*		*						
BP	0,0	-	0,0	0,1	-	-	0,0	0,2	0,	-	0,2	-	0,	---				
W	4	0,1	4	9	0,0	0,0	1	6*	07	0,	0*	0,	23					
		2			5	1		*		0		12	*					
										3								
BP	0,4	0,1	0,2	0,3	0,1	-	0,2	0,3	0,	0,	0,5	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,
Z	1*	9	1*	9*	0	0,0	6*	9*	34	3	3*	29	46	43	-			
	**			**		4	*	**	**	8	**	**	**	**	*	*		
									*	*		*	*	*	*			
									*	*		*	*	*	*			
A	-	-	-	-	0,0	0,0	-	-	-	-	0,	-	-	-	---			
	0,2	0,2	0,2	0,2	2	9	0,1	0,2	0,	0,	0,3	04	0,	0,	0,	0,	0,	0,
	3*	3*	1*	4*			3	6*	23	1	9*	08	25	3				
									*	6	**		*	2				
													*	*				
													*	*				
U	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-	0,2	0,2	0,	0,	-	0,	0,	-	-	0,10	---	
	2	4	9	2	5	0,1	6*	0*	08	1	0,0	04	04	0,	0,			
						1				1	4			03	0			
															1			
R	0,1	0,1	0,1	0,1	-	0,0	-	0,0	0,	0,	0,3	-	0,	0,	0,	-	-	-
	4	1	1	8	0,0	1	0,0	7	10	0	2*	0,	00	20	2	0,71	0,7	-
					5		9			3	*	07	*	3	***	0*	-	
													*	*	**	**		

Źródło: badania własne.

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

Analiza korelacyjna zawarta w tabeli 16 wykazała liczne istotne statystycznie, w większości o umiarkowanej sile związku między różnymi obszarami samoświadomości i uczuciami moralnymi. Wyższemu poziomowi samoświadomości indywidualnej, obronnej, zewnętrznej i refleksyjnej towarzyszy większe natężenie doświadczanych stanów emocjonalnych związanych z naruszaniem norm moralnych, jak i ich realizowaniem. Im



wyższy jest poziom samoświadomości indywidualnej i obronnej tym większa jest przede wszystkim skłonność do odczuwania uczuć związanych zwłaszcza będących efektem zaabsorbowania tym, jak jest się odbieranym przez innych (AWS; $\rho_{SI}= 0,47$, $\rho_{SO}= 0,61$) oraz wynikających z doświadczania obniżonego poczucia własnej wartości oraz dotkliwych przeżyć w stosunku do własnej osoby (AGW; $\rho_{SI}= 0,46$, $\rho_{SO}= 0,65$) w sytuacji naruszania norm moralnych. Wyższy poziom samoświadomości zewnętrznej (SZ) oraz refleksyjnej (SR) z kolei najbardziej związany jest z tendencją do doświadczania uczuć znamionujących niepokój i lęk przed zewnętrznymi sankcjami (ASK; $\rho_{SZ}= 0,56$, $\rho_{SR}= 0,44$), a także z emocjami towarzyszącymi temu jak się jest odbieranym przez innych (AWS; $\rho_{SZ}= 0,51$, $\rho_{SR}= 0,46$). W sytuacji natomiast realizowania norm moralnych wyższy poziom samoświadomości indywidualnej, obronnej, zewnętrznej i refleksyjnej sprzyja skłonności do doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych (BUN; od $\rho_{SR}= 0,25$ do $\rho_{SO}= 0,43$), tendencji do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych (BNN; od $\rho_{SR}= 0,24$ do $\rho_{SI}= 0,40$). Wyższy poziom samoświadomości indywidualnej, zewnętrznej i refleksyjnej współwystępuje z tendencją do doświadczania uczuć wyrażających koncentrację na normach przestrzeganych w danej sytuacji, nie zaś na „ja” i własnych zasługach (BPZ; $\rho_{SI}= 0,41$, $\rho_{SZ}= 0,21$, $\rho_{SR}= 0,39$). Im wyższy jest poziom samoświadomości w badanej grupie uczniów tym rzadziej stosują oni agresywne strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (A; $\rho_{SI}= -0,23$, $\rho_{SO}= -0,23$, $\rho_{SZ}= -0,21$, $\rho_{SR}= -0,24$).

Analiza współzależności między uczuciami moralnymi a radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych wskazuje na istotne statystycznie korelacje, o ujemnym znaku i w większości słabe, z agresywną strategią radzenia sobie. Rzadsze stosowanie strategii agresywnej występuje u uczniów w większym stopniu doświadczających uczuć towarzyszących zarówno naruszaniu, jak i realizowaniu istotnych dla nich norm moralnych. Uczniowie bardziej przeżywający uczucia wynikające z poczucia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy (APS; $\rho = -0,39$), znamionujące niepokój i lęk przed zewnętrznymi sankcjami (ASK; $\rho = -0,26$), będące efektem zaabsorbowania tym, jak jest się odbieranym przez innych (AWS; $\rho = -0,23$), a także z tendencją do przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych związanych zwykle z podniesieniem poczucia własnej wartości w obliczu realizowania własnych (BPW; $\rho = -0,25$) i wyrażających koncentrację na przestrzeganych normach (BPZ; $\rho = -0,32$) ujawniają mniejszą tendencję do stosowania agresywnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (A). Z kolei skłonności do stosowania unikowych strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (U) towarzyszy skłonność do doświadczania uczuć związanych z



eksternalizowaniem odpowiedzialności (Aue; $\rho = 0,26$) i lękiem przed zewnętrznymi sankcjami (ASK; $\rho = 0,20$). Częstszemu stosowaniu racjonalnych (zadaniowych) strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (R) z kolei towarzyszy tendencja do doświadczania uczuć wynikających z poczucia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy w sytuacji naruszenia norm moralnych (APS; $\rho = 0,32$), a także z skłonnością do przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych związanych zwykle z podniesieniem poczucia własnej wartości w obliczu realizowania własnych (BPW; $\rho = 0,20$) i wyrażających koncentrację na przestrzeganych normach (BPZ; $\rho = 0,23$).

Interkorelacje w obrębie zmiennych reprezentujących poszczególne mierzone obszary samoświadomości wskazuje na istotne statystycznie związki, o umiarkowanej i dużej sile, szczególnie między samoświadomością obronną i zewnętrzną ($\rho = 0,65$), natomiast najsłabiej są ze sobą powiązane samoświadomość obronna i refleksyjna ($\rho = 0,38$). W obszarze uczuć moralnych są liczne istotne statystycznie, o dodatnim znaku i umiarkowanej sile współzależności pomiędzy poszczególnymi rodzajami uczuć wynikającymi zarówno z naruszania, jak i realizowania norm moralnych. Najsilniejszy związek (pomijając wynikający ze struktury skali związek uczuć najbardziej niedojrzałych – ANU z Aup; $\rho = 0,85$) jest między doświadczeniami, które są efektem zaabsorbowania tym, jak jest się odbieranym przez innych (AWS) a doznaniem emocjonalnymi, których wspólnym ogniwem jest doświadczanie obniżonego poczucia własnej wartości oraz dotkliwych przeżyć w stosunku do własnej osoby (AGW; $\rho = 0,71$). Najmniej natomiast istotnych statystycznie korelacji z innymi obszarami uczuć moralnych ujawniono dla uczuć niedojrzałych, dodatnich w sytuacji przekroczenia norm (Aup) oraz tendencji do przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych związanych zwykle z podniesieniem poczucia własnej wartości, w obliczu realizowania własnych norm moralnych (BPW). W zakresie poszczególnych strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych ujawniono, że im większa jest tendencja do stosowania racjonalnej strategii radzenia sobie tym rzadziej stosowane są strategie agresywne (A; $\rho = -0,71$) i unikowe (U; $\rho = -0,70$), natomiast obie te strategie nie są ze sobą związane istotnie statystycznie w badanej grupie osób.



5.3. Analiza korelacji między skalami zastosowanych testów w badanej grupie

Analiza korelacyjna między skalami zastosowanych testów zestawiono w tym paragrafie.

Tabela 17

Współzależności między pytaniami ankietowymi (nr 5-8) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych w grupie kobiet (N = 63)

Zmienne	A N K. 5	AN K.6. 1	AN K.6. 2	AN K.6. 3	AN K.6. 4	AN K.7. 1	AN K.7. 2	AN K.7. 3	AN K.7. 4	A N K. 8
SI	0,20	0,47** *	0,40**	0,01	0,20	0,23	0,35**	-0,11	0,27*	0,15
SO	-0,23	0,24	0,27*	-0,02	-0,07	0,36**	0,20	-0,24	0,09	0,22
SZ	-0,19	0,09	0,30*	-0,04	0,05	0,35**	0,20	-0,08	0,07	0,06
SR	0,03	0,40**	0,42** *	0,10	0,26*	0,29*	0,40**	-0,20	0,16	0,25*
AN U	-0,12	0,16	-0,03	-0,11	-0,21	0,00	-0,11	-0,22	-0,17	-0,18
Aup	-0,21	0,08	-0,12	-0,13	-0,20	-0,04	-0,27*	-0,21	-0,24	-0,20
Aue	-0,03	0,15	0,08	0,03	-0,07	0,12	0,11	0,04	0,02	0,08
ASK	-0,22	0,15	0,16	0,05	0,00	0,43** *	0,05	-0,05	0,14	-0,01
AW S	-0,16	0,38**	0,33**	0,09	0,05	0,47** *	0,29*	-0,17	0,06	0,11
AG W	-0,12	0,40**	0,37**	0,16	0,10	0,45** *	0,26*	-0,19	-0,06	0,07
APS	-0,02	0,30*	0,33**	0,36**	0,11	0,46** *	0,24	-0,29*	0,12	0,26*
BU N	-0,17	0,25*	0,19	-0,06	-0,07	0,05	0,03	-0,04	- 0,33**	-0,14
BN N	-0,12	0,12	-0,01	0,05	0,03	0,02	-0,05	0,08	-0,07	- 0,32*
BP W	0,16	-0,11	0,01	0,17	0,22	0,01	-0,25*	0,15	0,17	0,01
BPZ	0,22	0,37**	0,33**	0,29*	0,27*	0,14	0,24	0,02	0,16	0,13
A	0,03	-0,13	-0,10	-0,15	-0,05	-0,31*	-0,10	0,03	-0,25*	-0,10
U	0,11	-0,16	0,00	0,07	0,16	0,17	0,05	0,20	0,06	-0,07
R	-0,13	0,20	0,10	0,02	-0,08	0,09	0,04	-0,17	0,12	0,17

Źródło: badania własne

*p≤0,05 **p≤0,01 ***p≤0,001

Analiza korelacyjna w badanej grupie uczennic, ujęta w tabeli 17, wskazuje na istotne statystycznie, dodatnie i o zróżnicowanej sile związku między samoświadomością a



poszczególnymi pytaniami ankietowymi. Wyższemu poziomowi samoświadomości indywidualnej i refleksyjnej towarzyszy skłonność do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho_{SI} = 0,47$, $\rho_{SR} = 0,40$). Im wyższy jest poziom samoświadomości indywidualnej, obronnej, zewnętrznej i refleksyjnej tym większa jest tendencja do analizowania myśli i zachowań (ANK.6.2; $\rho =$ od 0,27 do 0,42), a także wyższemu poziomowi samoświadomości obronnej, zewnętrznej i refleksyjnej towarzyszy skłonność do analizowania konsekwencji swoich działań (ANK.7.1; $\rho =$ od 0,29 do 0,36). Ponadto większej samoświadomości indywidualnej i refleksyjnej towarzyszy częstsze zastanawianie się nad tym co słuszne, a co nie (ANK.7.2; $\rho_{SI} = 0,35$, $\rho_{SR} = 0,40$), a samoświadomości indywidualnej - dążenie do postępowania w zgodzie z zasadami moralnymi (ANK.7.4; $\rho_{SI} = 0,27$). Im wyższy jest poziom samoświadomości refleksyjnej tym silniejsza jest tendencja do uczciwego postępowania (ANK.8; $\rho_{SR} = 0,25$).

Liczne są istotne statystycznie związki, w większości o umiarkowanej sile, pomiędzy poszczególnymi pytaniami ankietowymi a uczuciami moralnymi. W grupie badanych uczennic, w sytuacji naruszenia norm moralnych, tendencji do przeżywania uczuć doświadczanych w związku z zaabsorbowaniem tym jak jest się odbieranym przez innych (AWS), doświadczaniem obniżonego poczucia własnej wartości (AGW), przyjęciem odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy (APS) towarzyszy skłonność do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho =$ od 0,30 do 0,40) i analizowania myśli oraz zachowań (ANK.6.2; $\rho =$ od 0,33 do 0,37). Im większa jest skłonność do przeżywania dodatnich emocji w sytuacji naruszenia norm moralnych (Aup) tym mniejsza jest skłonność do analizowania tego co słuszne a co nie (ANK.7.2; $\rho = -0,27$). Większe natężenie przeżyć, które znamionuje niepokój i lęk przed zewnętrznymi sankcjami (ASK) towarzyszy tendencji do analizowania konsekwencji swoich działań (ANK.7.1; $\rho = 0,43$). Z kolei tendencji do przeżywania uczuć doświadczanych w związku z zaabsorbowaniem tym jak jest się odbieranym przez innych (AWS), doświadczaniem obniżonego poczucia własnej wartości (AGW), przyjęciem odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy oraz koncentracji na konkretnym niewłaściwym zachowaniu (APS) towarzyszy większa świadomość konsekwencji swoich działań (ANK.7.1; $\rho =$ od 0,43 do 0,47). Ponadto kobiety o większej tendencji do doświadczania uczuć związanych z tym jak są odbierane przez innych (AWS) oraz doświadczaniem obniżonego poczucia własnej wartości (AGW) częściej analizują co jest słuszne, a co nie (ANK.7.2; $\rho_{AWS} = 0,29$, $\rho_{AGW} = 0,26$), natomiast kobiety odczuwające niedojrzałość, dodatnie emocje przy naruszaniu norm (Aup) dokonują takiej analizy rzadziej (ANK.7.2; $\rho = -0,27$). Ponadto uczennicom ze skłonnością do doświadczania



uczuciu związanych z przyjęciem odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy oraz koncentracji na konkretnym niewłaściwym zachowaniu (APS) towarzyszy poczucie powinności, aby postępować słusznie (ANK.8; $\rho = 0,26$).

W badanej grupie uczennic, w sytuacji realizowania norm moralnych, skłonności do doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych (BUN) towarzyszy skłonność do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho = 0,25$), natomiast w mniejszym stopniu uważają, że zawsze należy postępować zgodnie z zasadami moralnymi, nawet jeśli jest to trudne (ANK.7.4; $\rho = -0,33$). Tendencja do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacjach realizowania norm (BNN) współwystępuje z mniejszą skłonnością do uczciwego postępowania (ANK.8; $\rho = -0,32$). Nasilenie tendencji do przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych związanych zwykle z podniesieniem poczucia własnej wartości, w obliczu realizowania własnych norm moralnych (BPW) współwystępuje z mniejszą skłonnością do analizowania tego co słuszne a co nie (ANK.7.2; $\rho = -0,25$). Skłonności do doświadczania uczuć wyrażających koncentrację na normach przestrzeganych w danej sytuacji, nie zaś na „ja” i własnych zasługach (BPZ) towarzyszy skłonność do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho = 0,37$) i analizowania myśli oraz zachowań (ANK.6.2; $\rho = 0,33$), większa świadomość wpływu zachowania na innych (ANK.6.3; $\rho = 0,29$), lepsze rozumienie przyczyn swoich uczuć w różnych sytuacjach (ANK.6.4; $\rho = 0,27$).

Badane kobiety ujawniające silniejszą tendencję do zastanawiania się nad konsekwencjami swoich działań (ANK.7.1; $\rho = -0,31$) i do uczciwego postępowania (ANK.7.4; $\rho = -0,25$) charakteryzują się rzadszym stosowaniem agresywnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (A).

Tabela 18

Współzależności między pytaniami ankietowymi (nr 9, 13-20) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych w grupie kobiet (N = 63)

Zmi enne	A N K. 9	AN K.1 3	AN K.1 4	AN K.1 5	ANK .16.1	ANK .16.2	ANK .16.3	AN K.1 7	AN K.1 8	AN K.2 0
SI	0,42* **	-0,22	-0,03	-0,03	0,30*	0,15	-0,04	0,23	0,51* **	0,10
SO	0,19	0,16	-0,13	-0,09	0,21	0,24	0,04	0,30*	0,21	0,23
SZ	0,24	-0,04	0,00	-0,25	0,27*	0,34**	0,02	0,39*	0,31*	0,19

								*		
SR	0,02	0,10	0,06	-0,27*	0,27*	0,19	-0,12	0,43*	0,48*	0,39*
								**	**	*
AN	0,03	-0,11	0,21	0,14	-0,13	-0,24	0,30*	-0,17	0,11	-0,11
U										
Aup	-0,09	-0,04	0,23	0,22	-0,23	-0,32*	0,28*	-0,20	-0,06	-0,02
Aue	0,22	-0,21	0,08	-0,10	0,15	0,16	0,13	0,08	0,28*	-0,01
AS	0,34*	-0,25	-0,17	-0,08	0,20	0,14	0,18	0,43*	0,31*	0,18
K	*							**		
AW	0,32*	-0,09	-0,08	-0,09	0,07	0,18	0,08	0,44*	0,31*	0,13
S	*							**		
AG	0,23	-0,01	0,06	0,00	0,09	0,05	0,17	0,28*	0,39*	0,07
W									*	
APS	0,20	-0,01	-0,15	-0,11	0,36**	0,19	0,02	0,37*	0,34*	0,04
								*	*	
BU	0,12	0,02	0,19	0,06	-0,17	-0,13	-0,01	-0,06	0,07	-0,04
N										
BN	0,34*	-0,16	-0,01	0,06	0,17	0,04	0,01	0,06	0,04	-0,12
N	*									
BP	-0,05	-0,26*	-0,14	-0,16	0,14	0,19	-0,05	0,21	0,22	0,04
W										
BPZ	0,14	-0,08	-0,06	-0,08	0,19	0,04	0,04	0,35*	0,36*	0,08
								*	*	
A	-0,05	-0,08	0,17	0,20	-0,19	-0,16	0,25*	-0,25*	-0,07	0,01
U	0,05	-0,09	0,17	-0,06	0,08	0,06	0,24	0,13	0,13	0,01
R	-0,01	0,09	-0,24	-0,07	0,10	0,05	-0,24	0,05	-0,04	-0,02

Źródło: badania własne.

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Analiza korelacyjna, przedstawiona w tabeli 18, wskazuje, że w badanej grupie kobiet częstszemu doświadczeniu przemocy ze strony rówieśników (ANK.9) towarzyszy większa samoświadomość indywidualna (SI; $\rho = 0,42$), tendencją do przeżywania uczuć, które znamionuje niepokój i lęk przed zewnętrznymi sankcjami (ASK; $\rho = 0,34$), zaabsorbowanie tym jak jest się odbieranym przez innych (AWS; $\rho = 0,32$), a także skłonność do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacjach realizowania norm (BNN; $\rho = 0,34$). Badane kobiety, które rzadziej są świadkami sytuacji przemocy rówieśniczej (ANK.13) ujawniają mniejszą skłonność tendencji do przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych związanych zwykle z podniesieniem poczucia własnej wartości, w obliczu realizowania własnych norm moralnych (BPW; $\rho = -0,26$). Uczennice o wyższym poziomie samoświadomości refleksyjnej bardziej negatywnie oceniają przemoc rówieśniczą (ANK.15; $\rho_{SR} = -0,27$). Wyższemu poziomowi samoświadomości indywidualnej, zewnętrznej i refleksyjnej, a także uczuć wynikających z poczucia odpowiedzialności w sytuacji naruszenia



norm, towarzyszy tendencja do bardziej surowego podejścia w karaniu sprawców przemocy (ANK.16.1; $\rho_{SI} = 0,30$, $\rho_{SZ} = 0,27$, $\rho_{SR} = 0,27$, $\rho_{APS} = 0,36$). Podobnie również mniejszą tendencję do usprawiedliwiania przemocy rówieśniczej (ANK.16.2) ujawniają kobiety z wyższym poziomem samoświadomości zewnętrznej ($\rho_{SZ} = 0,34$), z kolei skłonności do usprawiedliwiania przemocy towarzyszy większy poziom niedojrzałych, dodatnich stanów emocjonalnych w związku z naruszeniem norm moralnych ($\rho_{Aup} = -0,32$). Preferowanie stosowania agresywnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (A) współwystępuje z poczuciem rozumienia przyczyn dla których ktoś stosuje przemoc rówieśniczą, bez jej usprawiedliwiania (ANK.16.3; $\rho = 0,25$), czemu towarzyszy również większy poziom niedojrzałych, dodatnich stanów emocjonalnych w związku z naruszeniem norm moralnych ($\rho_{Aup} = 0,28$). Silniejszemu przekonaniu o możliwości skutecznego przeciwdziałania przemocy (ANK.20) w badanej grupie uczennic towarzyszy wyższy poziom samoświadomości refleksyjnej (SR; $\rho = 0,39$).

W badanej grupie uczennic przekonaniu o tym, że świadomość własnych emocji pomaga podejmować moralnie słuszne decyzje (ANK.17) oraz częstszemu myśleniu o tym jak decyzje moralne wpływają na samopoczucie (ANK.18) towarzyszy wyższy poziom samoświadomości zewnętrznej (SZ; $\rho_{ANK.17} = 0,39$, $\rho_{ANK.18} = 0,31$) i refleksyjnej (SR; $\rho_{ANK.17} = 0,43$, $\rho_{ANK.18} = 0,48$), a także wyższy poziom lęku przed zewnętrznymi sankcjami w przypadku naruszenia norm moralnych (ASK; $\rho_{ANK.17} = 0,43$, $\rho_{ANK.18} = 0,31$) i tego jak jest się odbieranym przez innych (AWS; $\rho_{ANK.17} = 0,44$, $\rho_{ANK.18} = 0,31$), większe natężenie uczuć wynikających z poczucia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy (APS; $\rho_{ANK.17} = 0,37$, $\rho_{ANK.18} = 0,34$), wyższy poziom doznań emocjonalnych, których wspólnym ogniwem jest doświadczanie obniżonego poczucia własnej wartości oraz dotkliwych przeżyć w stosunku do własnej osoby (AGW; $\rho_{ANK.17} = 0,28$, $\rho_{ANK.18} = 0,39$), a także emocje towarzyszące z koncentracji na normach w sytuacji ich realizowania (BPZ; $\rho_{ANK.17} = 0,35$, $\rho_{ANK.18} = 0,36$). Ponadto przekonaniu o tym, że świadomość własnych emocji pomaga podejmować moralnie słuszne decyzje (ANK.17) towarzyszy większy poziom samoświadomości obronnej (SO; $\rho = 0,30$), mniejsza tendencja do stosowania agresywnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (A; $\rho = -0,25$). Z kolei częstszemu myśleniu o tym jak decyzje moralne wpływają na samopoczucie (ANK.18) towarzyszy wyższy poziom samoświadomości indywidualnej (SI; $\rho = 0,51$), skłonność do obarczania innych odpowiedzialnością za własną transgresję moralną (Aue; $\rho = 0,28$).



Tabela 19

Współzależności między samoświadomością, uczuciami moralnymi i radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych w grupie kobiet (N = 63)

Zmienne	SI	S O	SZ	S R	A N U	A up	A ue	A S K	A W S	A G W	A PS	B U N	B N	B P W	B P Z	A	U	R
SI	---																	
SO	0,4 1* **	---																
SZ	0,4 2* **	0,6 9* **	---															
SR	0,5 2* **	0,3 8* *	0,5 5* **	---														
ANU	0,1 6	0,2 9*	0,1 6	0,1 4	---													
Aup	- 0,1 1	0,1 4	0,0 5	0,1 2	0,8 4* **	---												
Aue	0,4 1* **	0,4 4* **	0,3 7* *	0,1 5	0,5 6* **	0,1 1	---											
ASK	0,4 9* **	0,5 1* **	0,6 4* **	0,4 3* **	0,1 3	- 0,0 1	0,3 8* *	---										
ASW	0,4 6* **	0,5 7* **	0,5 4* **	0,5 0* **	0,0 9	0,0 2	0,2 9*	0,6 6* **	---									
ASG	0,4 7* **	0,6 6* **	0,4 8* **	0,4 2* **	0,3 8* *	0,2 1	0,4 6* **	0,5 5* **	0, 65	0, -	---							
ASW																		
AP	0,4 9* **	0,4 4* **	0,4 3* **	0,4 7* **	0,0 9	- 0,0 2	0,2 8*	0,5 5* **	0, 64	0, 5	---							
ASW																		
BUN	0,1 5	0,3 7* *	0,2 2	0,1 9	0,4 1* **	0,3 3* *	0,2 9*	0,1 8	0, 29	0, 4	0, 21	---						
BUN																		
BNN	0,3 6* *	0,2 2	0,3 5* *	0,1 7	0,1 8	0,1 3	0,2 6*	0,4 2* **	0, 39	0, 3	0, 7*	0, 4*	---					
BNN																		
BP	0,0 0	- 0,1 3	0,1 1	0,1 6	- 0,1 6	- 0,1 1	0,0 4	0,2 3	0, 09	- 0, 4	0,2 9*	- 0, 27	0, 21	---				
BP																		



BP	0,4	0,1	0,2	0,4	-	-	0,1	0,4	0,	0,	0,5	0,	0,	0,	--		
Z	7*	1	6*	0*	0,0	0,1	9	2*	34	3	7*	22	46	41	-		
	**		*		8	9		**	**	8	**	**	**	**			
										*			*	*			
										*							
A	-	-	-	-	0,1	0,2	0,0	-	-	-	-	0,	0,	-	-	---	
	0,0	0,1	0,2	0,1	8	0	1	0,1	0,	0,	0,1	23	03	0,	0,		
	7	0	2	8				3	10	0	5			23	2		
										2					5		
U	-	-	0,0	-	0,0	-	0,3	0,1	0,	0,	-	-	0,	-	-	0,25	---
	0,0	0,0	5	0,1	7	0,0	0*	5	07	2	0,0	0,	00	0,	0,	*	
	2	3		3		8				0	7	09		04	0		
															6		
R	0,0	0,0	0,1	0,2	-	-	-	0,0	0,	-	0,1	-	-	0,	0,	-	-
	9	7	0	0	0,1	0,0	0,1	4	01	0,	7	0,	0,	16	2	0,71	0,8
					3	7	7			0		08	02	1	***	1*	-
										8						**	

Źródło: badania własne

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Analiza korelacyjna w badanej grupie uczennic, zawarta w tabeli 19, wykazała liczne istotne statystycznie, w większości o umiarkowanej sile związku między różnymi obszarami samoświadomości i uczuciami moralnymi. Wyższemu poziomowi samoświadomości indywidualnej, obronnej, zewnętrznej i refleksyjnej towarzyszy większe natężenie doświadczanych stanów emocjonalnych związanych z naruszaniem norm moralnych, jak i ich realizowaniem. Im wyższy jest poziom samoświadomości indywidualnej, obronnej i zewnętrznej tym większa jest tendencja do doświadczania uczuć znamionujących niepokój i lęk przed zewnętrznymi sankcjami (ASK; $\rho_{SI} = 0,49$; $\rho_{SO} = 0,51$, $\rho_{SZ} = 0,64$), tym większa jest skłonność do odczuwania uczuć związanych zwłaszcza będących efektem zaabsorbowania tym, jak jest się odbieranym przez innych (AWS; $\rho_{SI} = 0,46$; $\rho_{SO} = 0,57$, $\rho_{SZ} = 0,54$) oraz wynikających z doświadczania obniżonego poczucia własnej wartości oraz dotkliwych przeżyć w stosunku do własnej osoby (AGW; $\rho_{SI} = 0,47$; $\rho_{SO} = 0,66$, $\rho_{SZ} = 0,48$) w sytuacji naruszania norm moralnych. Wyższy poziom samoświadomości refleksyjnej (SR) najbardziej związany jest z tendencją do doświadczania emocji towarzyszących temu jak się jest odbieranym przez innych (AWS; $\rho_{SZ} = 0,50$). W sytuacji natomiast realizowania norm moralnych wyższy poziom samoświadomości obronnej sprzyja skłonności do doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych (BUN; $\rho_{SO} = 0,37$). Wyższy poziom samoświadomości indywidualnej i zewnętrznej towarzyszy tendencji do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych (BNN; $\rho_{SI} = 0,36$, $\rho_{SZ} = 0,35$). Wyższy poziom samoświadomości indywidualnej, zewnętrznej i refleksyjnej współwystępuje z tendencją do doświadczania



uczuciu wyrażających koncentrację na normach przestrzeganych w danej sytuacji, nie zaś na „ja” i własnych zasługach (BPZ; $\rho_{SI} = 0,47$, $\rho_{SZ} = 0,26$, $\rho_{SR} = 0,40$). Brak jest istotnych statystycznie powiązań między samoświadomością a strategiami radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych w badanej grupie kobiet.

Analiza współzależności w badanej grupie uczennic między uczuciami moralnymi a radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych wskazuje, że skłonności do stosowania unikowych strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (U) towarzyszy skłonność do doświadczania uczuć związanych z eksternalizowaniem odpowiedzialności (Aue; $\rho = 0,30$).

Interkorelacje w obrębie zmiennych reprezentujących poszczególne mierzone obszary samoświadomości wskazuje na istotne statystycznie związki, o umiarkowanej i dużej sile, szczególnie między samoświadomością obronną i zewnętrzną ($\rho = 0,69$), natomiast najslabiej są ze sobą powiązane samoświadomość obronna i refleksyjna ($\rho = 0,38$). W obszarze uczuć moralnych są liczne istotne statystycznie, o dodatnim znaku i umiarkowanej sile współzależności pomiędzy poszczególnymi rodzajami uczuć wynikającymi zarówno z naruszania, jak i realizowania norm moralnych. Najsilniejszy związek (pomijając wynikający ze struktury skali związek uczuć najbardziej niedojrzałych – ANU z Aup; $\rho = 0,84$) jest między doświadczeniami, które są efektem zaabsorbowania tym, jak jest się odbieranym przez innych (AWS) a przeżyciami, które znamionuje niepokój i lęk przed zewnętrznymi sankcjami (ASK, $\rho = 0,66$). Najmniej natomiast istotnych statystycznie korelacji z innymi obszarami uczuć moralnych ujawniono dla uczuć niedojrzałych, dodatnich w sytuacji przekroczenia norm (Aup) oraz tendencji do przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych związanych zwykle z podniesieniem poczucia własnej wartości, w obliczu realizowania własnych norm moralnych (BPW). W zakresie poszczególnych strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych ujawniono, że im większa jest tendencja do stosowania racjonalnej strategii radzenia sobie tym rzadziej stosowane są strategie agresywne (A; $\rho = -0,71$) i unikowe (U; $\rho = -0,70$), a także obie te strategie są ze sobą związane istotnie statystycznie, aczkolwiek korelacja jest słaba ($\rho = 0,25$) w badanej grupie uczennic.



5.4. Analiza korelacji między skalami zastosowanych testów w badanej grupie badanych mężczyzn

W tabeli 20 zestawiono współzależności między pytaniami ankietowymi (nr 5-8) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych w grupie mężczyzn.

Tabela 20

Współzależności między pytaniami ankietowymi (nr 5-8) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych w grupie mężczyzn (N = 33)

Zmi enne	A N K. 5	AN K.6. 1	AN K.6. 2	AN K.6. 3	AN K.6. 4	AN K.7. 1	AN K.7. 2	AN K.7. 3	AN K.7. 4	A N K. 8
SI	-0,06	0,29	0,30	0,05	0,14	0,10	0,02	0,05	0,15	0,00
SO	-0,14	0,58** *	0,30	-0,01	-0,33	-0,36*	-0,14	0,45**	0,02	0,19
SZ	0,01	0,39*	0,00	-0,04	-0,17	-0,12	-0,05	0,13	0,07	0,16
SR	0,08	0,10	0,16	0,12	0,08	0,14	0,18	-0,02	0,32	0,14
AN U	0,05	0,09	0,09	0,04	0,18	-0,09	-0,32	-0,01	-0,42*	-0,10
Aup	0,08	-0,15	-0,06	-0,02	0,24	-0,03	-0,35*	-0,06	-	-0,11
Aue	-0,08	0,50**	0,42*	0,17	-0,08	-0,19	-0,04	0,28	0,45**	0,08
ASK	0,16	0,15	0,34	0,02	-0,07	0,04	-0,01	0,21	-0,06	0,25
AW S	-0,13	0,58** *	0,23	0,24	-0,28	0,03	0,10	0,32	0,07	0,28
AG W	-0,09	0,47**	0,55** *	0,39*	-0,13	-0,15	-0,26	0,22	-0,28	0,07
APS	-0,18	0,44*	0,47**	0,49**	-0,11	0,09	0,03	0,23	0,11	0,33
BU N	0,09	0,40*	0,10	-0,05	-0,09	-0,10	0,08	0,06	0,00	0,02
BN N	0,11	0,21	0,02	-0,04	0,07	0,01	-0,01	0,05	-0,05	0,00
BP W	0,04	-0,17	-0,03	0,03	0,25	0,13	-0,16	-0,14	0,01	-0,13
BPZ	-0,34	0,16	0,28	0,37*	0,26	0,10	0,00	-0,02	0,18	0,22
A	0,11	-0,19	-0,30	-0,06	-0,16	-0,25	-0,15	0,15	-0,14	-0,12
U	0,10	0,17	0,02	-0,15	-0,08	-0,01	-0,01	0,07	0,07	0,07
R	-0,09	0,02	0,15	0,22	0,21	0,26	0,17	-0,20	0,13	0,06

Źródło: badania własne.

*p≤0,05 **p≤0,01 ***p≤0,001

Analiza korelacyjna w badanej grupie mężczyzn, ujęta w tabeli 20, wskazuje, że im wyższy jest poziom samoświadomości obronnej (SO), tym większa jest tendencja do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho = 0,58$) i do zrozumienia punktu



widzenia innych ludzi, mimo braku zgody z nimi (ANK.7.3; $\rho = 0,45$), natomiast mniejsza jest tendencja do analizowania konsekwencji swoich działań (ANK.7.1; $\rho = -0,36$). Ponadto większej samoświadomości zewnętrznej towarzyszy tendencja do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho = 0,39$).

W grupie badanych uczniów, w sytuacji naruszenia norm moralnych, tendencji do przeżywania uczuć doświadczanych w związku z eksternalizowaniem odpowiedzialności (Aue), zaabsorbowania tym jak jest się odbieranym przez innych (AWS), doświadczania obniżonego poczucia własnej wartości (AGW), przyjęcia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy oraz koncentracji na konkretnym niewłaściwym zachowaniu (APS) towarzyszy skłonność do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho =$ od 0,44 do 0,58) i analizowania myśli oraz zachowań (ANK.6.2; $\rho =$ od 0,42 do 0,55 – poza zmienną AWS). Tendencji do doświadczania obniżonego poczucia własnej wartości (AGW), przyjęcia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy oraz koncentracji na konkretnym niewłaściwym zachowaniu (APS) towarzyszy większa świadomość wpływu własnego zachowania na innych (ANK.6.3; $\rho_{AGW} = 0,39$, $\rho_{APS} = 0,49$). Im większa jest skłonność do przeżywania dodatnich emocji w sytuacji naruszenia norm moralnych (Aup) tym mniejsza jest skłonność do postępowania zgodnie z zasadami (ANK.7.4; $\rho = -0,45$) i analizowania tego co słuszne a co nie (ANK.7.2; $\rho = -0,35$). W badanej grupie osób, w sytuacji realizowania norm moralnych, skłonności do doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych (BUN) towarzyszy skłonność do zastanawiania się nad własnymi emocjami (ANK.6.1; $\rho = 0,40$). Skłonności do doświadczania uczuć wyrażających koncentrację na normach przestrzeganych w danej sytuacji, nie zaś na „ja” i własnych zasługach (BPZ) towarzyszy większa świadomość wpływu zachowania na innych (ANK.6.3; $\rho = 0,37$).

Tabela 21

Współzależności między pytaniami ankietowymi (nr 9, 13-20) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych w grupie mężczyzn (N = 33)

	A N K. 9	AN K.1 3	AN K.1 4	AN K.1 5	ANK .16.1	ANK .16.2	ANK .16.3	AN K.1 7	AN K.1 8	AN K.2 0
Zmi enne										
SI	0,10	-0,10	0,03	-0,10	0,11	0,09	-0,20	0,28	0,30	0,11
SO	0,18	-0,08	-0,02	0,03	-0,10	-0,11	-0,15	-0,22	0,28	-0,13
SZ	0,16	-0,25	-0,02	0,07	0,03	-0,05	-0,22	0,21	0,06	-0,31



SR	0,32	-0,35*	-0,16	-0,08	0,27	0,09	0,05	0,48*	0,16	-0,14
								*		
AN	0,32	-0,32	0,15	0,44*	-0,50**	-0,31	-0,08	0,19	0,25	0,04
U										
Aup	0,19	-0,25	0,24	0,38*	-0,42*	-0,30	-0,11	0,18	0,06	0,03
Aue	0,38*	-0,20	-0,04	0,20	-0,32	-0,11	0,16	-0,09	0,52*	0,07
									*	
AS	0,05	-0,09	0,06	-0,09	0,26	0,14	-0,13	-0,08	0,04	-0,14
K										
AW	0,36*	-0,25	0,00	0,09	-0,10	-0,09	0,06	0,04	0,37*	-0,03
S										
AG	0,15	0,02	0,06	0,09	-0,21	-0,08	-0,12	-0,09	0,24	-0,03
W										
APS	-0,07	0,10	-0,19	-0,38*	0,37*	0,12	-0,22	0,07	-0,02	0,17
BU	0,55*	-0,28	-0,07	0,27	-0,23	0,04	0,11	0,03	0,28	0,14
N	**									
BN	0,63*	-	0,01	0,41*	-0,31	-0,10	0,00	0,12	0,39*	-0,06
N	**	0,48*								
		*								
BP	0,22	-0,08	0,00	-0,10	0,43*	0,18	-0,10	0,10	-0,17	0,26
W										
BPZ	0,08	-0,18	-0,34	-0,13	0,16	-0,05	-0,27	0,30	0,18	0,32
A	0,39*	-0,24	0,30	0,66*	-0,47**	-0,24	0,10	-0,12	0,09	-0,17
				**						
U	0,30	-	-0,11	-0,07	0,04	-0,11	0,22	0,09	0,25	-0,08
		0,52*								
		*								
R	-	0,46*	-0,33	-	0,59***	0,38*	-0,17	0,14	-0,31	0,19
	0,50*	*		0,59*						
	*			**						

Źródło: badania własne.

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Analiza korelacyjna w badanej grupie uczniów (mężczyzn), przedstawiona w tabeli 21, wskazuje, że częstszemu doświadczaniu przemocy ze strony rówieśników (ANK.9) towarzyszy mniejsza tendencja do stosowania racjonalnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (R; $\rho = -0,50$) i większa skłonność stosowania strategii agresywnej (A; $\rho = 0,39$). Uczniowie ci także charakteryzują się większą tendencją do przeżywania uczuć doświadczanych w związku z eksternalizowaniem odpowiedzialności (Aue; $\rho = 0,38$), zaabsorbowaniem tym jak jest się odbieranym przez innych (AWS; $\rho = 0,36$), a także skłonnością do doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych (BUN; $\rho = 0,55$) oraz do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacjach realizowania norm (BNN; $\rho = 0,63$). Badani mężczyźni, którzy rzadziej są świadkami sytuacji przemocy rówieśniczej (ANK.13) ujawniają większą skłonność do stosowania strategii racjonalnej (R; $\rho = 0,46$) i w mniejszym stopniu strategii unikowej (U; $\rho = -0,52$) w trudnych sytuacjach społecznych, a



także ujawniają mniejszą samoświadomość refleksyjną (SR; $\rho = -0,35$) i rzadziej oczekują dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacjach realizowania norm (BNN; $\rho = -0,48$). Uczniowie ujawniający niedojrzałe, dodatnie uczucia w związku z naruszaniem norm moralnych oraz częściej stosujący agresywne a rzadziej racjonalne strategie radzenia sobie i przejawiają tendencję do bardziej pozytywnego oceniania przemocy rówieśniczej (ANK.15; $\rho_{Aup} = 0,38$, $\rho_A = 0,66$, $\rho_R = -0,59$), natomiast uczniowie mało skłonni do doświadczania poczucia skruchy w sytuacji naruszenia norm moralnych i oczekujący nagrody zewnętrznej za realizowanie norm moralnych bardziej negatywnie oceniają przemoc rówieśniczą (ANK.15; $\rho_{ASK} = -0,38$, $\rho_{BNN} = 0,41$). Uczniowie przeżywający bardziej dojrzałe emocje w sytuacji naruszenia norm moralnych, a także doświadczający uczuć wynikających z poczucia odpowiedzialności w sytuacji naruszenia norm, jak również przeżywający pozytywne uczucia związane z podniesieniem poczucia własnej wartości oraz koncentracji na normach, jak też stosujący racjonalne, a nie agresywne, strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych ujawniają tendencję do bardziej surowego podejścia w karaniu sprawców przemocy (ANK.16.1; $\rho_{ANU} = -0,50$, $\rho_{Aup} = -0,42$, $\rho_{APS} = 0,37$, $\rho_{BPW} = 0,43$, $\rho_A = -0,47$, $\rho_R = 0,59$). Podobnie również mniejszą tendencję do usprawiedliwiania przemocy rówieśniczej (ANK.16.2) ujawniają uczniowie stosujący racjonalne strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych ($\rho_R = 0,38$).

Przekonaniu o tym, że świadomość własnych emocji pomaga podejmować moralnie słuszne decyzje (ANK.17) towarzyszy wyższy poziom samoświadomości refleksyjnej (SR; $\rho = 0,48$). W badanej grupie uczniów częstszemu myśleniu o tym jak decyzje moralne wpływają na samopoczucie (ANK.18) sprzyja skłonność do obarczania innych odpowiedzialnością za własną transgresję moralną (Aue; $\rho = 0,52$), wyższy poziom uczuć dotyczący tego jak jest się odbieranym przez innych (AWS; $\rho = 0,37$) i tendencja do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacjach realizowania norm (BNN; $\rho = 0,39$).



BP	0,1	-	-	0,3	0,0	0,1	-	0,2	-	-	0,0	0,	0,	---			
W	6	0,2	0,1	4	6	2	0,1	6	0,	0,	6	10	33				
		5	6				4		09	1							
										0							
BP	0,2	0,1	-	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,	0,	0,3	0,	0,	0,	--		
Z	5	3	0,0	6	6	3	6	3	18	3	8*	25	37	47	-		
			4							0		*	**				
A	-	-	-	-	0,0	0,0	-	-	-	-	-	0,	0,	-	-	---	
	0,1	0,1	0,0	0,0	5	7	0,0	0,3	0,	0,	0,5	07	12	0,	0,		
	6	4	1	9			6	1	15	0	0*			24	3		
										7	*				4		
U	0,1	0,2	0,3	0,5	-	-	0,1	0,2	0,	-	0,0	0,	0,	0,	0,	-	---
	8	3	3	2*	0,0	0,1	6	0	11	0,	3	16	03	02	0	0,17	
				*	7	8				0					1		
										4							
R	-	-	-	-	-	0,0	-	0,1	-	-	0,4	-	-	0,	0,	-	-
	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0	0,1	0	0,	0,	2*	0,	0,	28	2	0,74	0,4
	1	5	5	4	0		9		03	0		26	23		3	***	2*
										7							

Źródło: badania własne.

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Analiza korelacyjna w badanej grupie mężczyzn, zawarta w tabeli 22, wykazała, że wraz z większym poziomem samoświadomości indywidualnej (SI) nasila się tendencja do obarczania innych (lub okoliczności) odpowiedzialnością za transgresję moralną (Aue; $\rho = 0,40$). Wyższy poziom samoświadomości zewnętrznej (SZ) skorelowany jest z większą skłonnością do odczuwania uczuć znamionujących niepokój i lęk przed zewnętrznymi sankcjami (ASK; $\rho = 0,38$). Wyższy poziom samoświadomości obronnej (SO), w badanej grupie uczniów, sprzyja tendencji do przerzucania odpowiedzialności na innych w sytuacji naruszenia norm moralnych (Aue; $\rho = 0,57$), a także większa jest skłonność do odczuwania uczuć będących efektem zaabsorbowania tym, jak jest się odbieranym przez innych (AWS; $\rho = 0,54$), a także uczuć znamionujących niepokój i lęk przed zewnętrznymi sankcjami (ASK; $\rho = 0,41$), emocji wynikających z doświadczania obniżonego poczucia własnej wartości oraz dotkliwych przeżyć w stosunku do własnej osoby (AGW; $\rho = 0,51$) oraz uczuć wynikających z poczucia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy (APS; $\rho = 0,38$). Wysoki poziom samoświadomości refleksyjnej (SR) współwystępuje z silniejszą tendencją do stosowania unikowej strategii w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami społecznymi (U; $\rho = 0,52$). Nasilenie uczuć wynikających z poczucia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy w sytuacji naruszenia norm moralnych (APS) w badanej grupie uczniów predysponuje do częstszego stosowania racjonalnej (R; $\rho = 0,42$) a rzadziej agresywnej (A; $\rho = -0,50$) strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych.



Interkorelacje w obrębie zmiennych reprezentujących poszczególne mierzone obszary samoświadomości wskazują na istotne statystycznie związki, o umiarkowanej sile, między samoświadomością obronną a zewnętrzną ($\rho = 0,49$), a także między samoświadomością indywidualną a obronną ($\rho = 0,44$) oraz refleksyjną ($\rho = 0,36$). W obszarze uczuć moralnych tendencja do doświadczania niedojrzałych emocji w sytuacji naruszenia norm moralnych (ANU) dodatnio koreluje ze skłonnością do doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych (BUN; $\rho = 0,39$) i oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacji realizowania norm moralnych (BNN; $\rho = 0,58$). Tendencja do przrzucania odpowiedzialności za postępowanie niezgodne z normami moralnymi (Aue) jest silnie i dodatnio związana z tendencją do odczuwania uczuć będących efektem zaabsorbowania tym, jak jest się odbieranym przez innych (AWS; $\rho = 0,71$), a także emocji wynikających z doświadczania obniżonego poczucia własnej wartości oraz dotkliwych przeżyć w stosunku do własnej osoby (AGW; $\rho = 0,67$). Z kolei uczucia znamionujące niepokój i lęk przed zewnętrznymi sankcjami (ASK) towarzyszą większemu poczuciu emocji wynikających z obniżonego poczucia własnej wartości (AGW; $\rho = 0,36$), tendencji do odczuwania uczuć będących efektem zaabsorbowania tym, jak jest się odbieranym przez innych (AWS; $\rho = 0,49$), a także uczuć wynikających z poczucia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy w sytuacji naruszenia norm moralnych (APS; $\rho = 0,49$). Doświadczanie uczuć dotyczących tym jak jest się postrzeganym (AWS) w sytuacji naruszenia norm moralnych sprzyja nasileniu uczuć wynikających z poczucia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy w sytuacji naruszenia norm moralnych (APS; $\rho = 0,57$), z obniżonego poczucia własnej wartości (AGW; $\rho = 0,62$), a także dwie ostatnie skale są ze sobą dodatnio skorelowane ($\rho = 0,59$). Skale dotyczące doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych (BUN) i oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacji realizowania norm moralnych (BNN) są istotnie statystycznie i dodatnio skorelowane z większością skal dotyczących uczuć w sytuacji naruszenia norm moralnych, a zwłaszcza dotyczącymi uczuć odnoszących się do tego jak jest się postrzeganym (AWS; $\rho_{BUN} = 0,61$, $\rho_{BNN} = 0,50$) i przrzucania odpowiedzialności (Aue; $\rho_{BUN} = 0,77$). Ponadto skale dotyczące doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych (BUN) i oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych w sytuacji realizowania norm moralnych (BNN) są istotnie statystycznie i dodatnio skorelowane ($\rho = 0,69$). W zakresie poszczególnych strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych ujawniono, że im większa jest tendencja do stosowania racjonalnej strategii radzenia sobie tym rzadziej stosowane są strategie



agresywne (A; $\rho = -0,74$) i unikowe (U; $\rho = -0,42$), natomiast obie te strategie nie są ze sobą związane istotnie statystycznie w badanej grupie uczniów.

5.5. WERYFIKACJA HIPOTEZ BADAWCZYCH I WNIOSKI

Hipoteza główna została potwierdzona. Analiza korelacyjna wykazała istotne statystycznie związki między samoświadomością a uczuciami moralnymi oraz stosowanymi strategiami radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych. Analiza porównawcza wykazała także istotne statystycznie różnice między badanymi uczennicami i uczniami.

Hipoteza H1 została potwierdzona. Analiza korelacyjna wykazała, że w badanej grupie osób wyższemu poziomowi samoświadomości indywidualnej, obronnej, zewnętrznej i refleksyjnej towarzyszy większe natężenie doświadczanych stanów emocjonalnych związanych z naruszaniem norm moralnych, a zwłaszcza będących efektem zaabsorbowania tym, jak jest się odbieranym przez innych, a także doświadczania obniżonego poczucia własnej wartości oraz dotkliwych przeżyć w stosunku do własnej osoby. Badani o wyższej samoświadomości refleksyjnej (SR) i indywidualnej (SI) częściej doświadczali emocji takich jak poczucie winy, wstyd czy skrucha w sytuacjach naruszania norm moralnych. Wyniki sugerują, że osoby o wyższym poziomie samoświadomości są bardziej podatne na autorefleksję i oceny moralne, co prowadzi do silniejszych emocji w obliczu naruszania norm. Dodatnie korelacje (ANK.6.1 i SR) wskazują, że refleksyjność wspiera proces przetwarzania uczuć moralnych. Według koncepcji Zaborowskiego (1989) samoświadomość umożliwia lepsze zrozumienie siebie i oceny swoich działań.

Hipoteza H2 została potwierdzona. Analiza korelacyjna wykazała, że w sytuacji realizowania norm moralnych wyższy poziom samoświadomości indywidualnej, obronnej, zewnętrznej i refleksyjnej sprzyja skłonności do doświadczania ujemnych stanów emocjonalnych, tendencji do oczekiwania dodatkowych wzmocnień zewnętrznych. Ponadto wyższy poziom samoświadomości indywidualnej, zewnętrznej i refleksyjnej współwystępuje z tendencją do doświadczania uczuć wyrażających koncentrację na normach przestrzeganych w danej sytuacji, nie zaś na „ja” i własnych zasługach. Zdolność do autorefleksji pozwala nie tylko analizować naruszenia norm, ale również czerpać satysfakcję z działań zgodnych z wartościami. Zadaniem Hobfolla (1998/2006), pozytywne emocje to zasoby, które zwiększają motywację do działania zgodnego z zasadami moralnymi. Kobiety, które w tym



badaniu charakteryzują się wyższą refleksyjnością, mogą efektywniej przekształcać doświadczenia związane z realizowaniem norm w trwałe zasoby emocjonalne.

Hipoteza H3 została potwierdzona częściowo. Analiza korelacyjna wykazała, że im wyższy jest poziom samoświadomości w badanej grupie uczniów tym rzadziej stosują oni agresywne strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych, natomiast nie uzyskano istotnych statystycznie związków między samoświadomością a racjonalną strategią radzenia sobie. Wyniki potwierdzają, że samoświadomość działa jak mechanizm regulujący strategie radzenia sobie. Kobiety, które częściej wykazują poziom samoświadomości refleksyjnej, mają większą zdolność do analizy stresorów i podejmowania konstruktywnych działań, podczas gdy mężczyźni częściej reagują impulsywnie. Zgodnie z teorią stresu Lazarusa (1984) istotną rolę w doborze strategii radzenia sobie odgrywa poznawcza ocena sytuacji.

Hipoteza H4 została potwierdzona. Analiza korelacyjna wykazała, że w sytuacji naruszenia norm moralnych badani uczniowie bardziej przeżywający uczucia wynikające z poczucia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy, znamionujące niepokój i lęk przed zewnętrznymi sankcjami, będące efektem zaabsorbowania tym, jak jest się odbieranym przez innych ujawniają mniejszą tendencję do stosowania agresywnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych. Częstszemu stosowaniu racjonalnych (zadaniowych) strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych z kolei towarzyszy tendencja do doświadczania uczuć wynikających z poczucia odpowiedzialności za zaistniały z winy podmiotu stan rzeczy w sytuacji naruszenia norm moralnych. Z kolei skłonności do stosowania unikowych strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych towarzyszy skłonność do doświadczania uczuć związanych z eksternalizowaniem odpowiedzialności i lękiem przed zewnętrznymi sankcjami. Silniejsze przeżywanie uczuć moralnych, takich jak poczucie winy i wstydu (AGW, AWS), wiązało się z częstszym wyborem racjonalnych strategii radzenia sobie (R) i rzadszym stosowaniem strategii agresywnych (A). Poczucie winy i wstyd działają jako wewnętrzne mechanizmy alarmowe, które mobilizują do bardziej przemyślanych decyzji. Według Lazarusa (1984), negatywne emocje mogą stymulować aktywne strategie radzenia sobie.

Hipoteza H5 została potwierdzona. Analiza współzależności między uczuciami moralnymi a radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych wskazuje na rzadsze stosowanie strategii agresywnej występuje u uczniów w większym stopniu doświadczających uczuć towarzyszących realizowaniu istotnych dla nich norm moralnych. Uczniowie bardziej przeżywający uczucia będące efektem przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych



związanych zwykle z podniesieniem poczucia własnej wartości i wyrażających koncentrację na przestrzeganych normach częściej stosują racjonalne strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych i jednocześnie ujawniają mniejszą tendencję do stosowania agresywnej strategii radzenia sobie w tego typu sytuacjach. Pozytywne emocje mogą wzmacniać zasoby emocjonalne i społeczne (Hobfoll,1998/2006), co sprzyja podejmowaniu racjonalnych działań. Kobiety, u których uczucia te występują częściej, mogą korzystać z tych zasobów do lepszego radzenia sobie z trudnymi sytuacjami społecznymi.

Hipoteza H6 została potwierdzona częściowo. Analiza porównawcza wykazała, że badane uczennice charakteryzują się wyższym poziomem samoświadomości indywidualnej, obronnej i refleksyjnej, a także w większym stopniu doświadczają uczuć i stanów emocjonalnych związanych z naruszaniem, jak i realizowaniem własnych norm moralnych, natomiast badani uczniowie (mężczyźni) częściej stosują agresywne strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych. Kobiety częściej zastanawiają się nad moralnymi konsekwencjami działań i zgłaszają przemoc. Mężczyźni są bardziej liberalni wobec karania sprawców przemocy. Warto wspomnieć, że większość badanych deklaruje prospołeczne reakcje na przemoc rówieśniczą (51%), ale aż 25% badanych ignoruje problem. Jednocześnie tylko 11% badanych zgłasza przemoc nauczycielowi, a jeszcze mniej (5%) rodzicom. Chociaż większość badanych deklaruje gotowość do działania w sytuacjach przemocy, wysoki odsetek ignorowania problemu wskazuje na potencjalne bariery, takie jak brak wiary w skuteczność interwencji czy obawy przed reakcją otoczenia.

Podsumowując, Kohlberg (Mazur,2006) zakładał, że rozwój moralny przechodzi przez trzy główne poziomy (przedkonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny), z których każdy odzwierciedla bardziej zaawansowane rozumowanie moralne. Na podstawie badań można wnioskować, że kobiety poprzez swoje zaangażowanie w analizę moralnych konsekwencji działań, mogą być bardziej skłonne do rozumienia perspektywy innych (poziom postkonwencjonalny). Badani mężczyźni, którzy rzadziej zastanawiają się nad wpływem swoich działań na innych, mogą znajdować się na niższym poziomie rozumowania moralnego. Zaborowski (1989) wyróżnił cztery formy samoświadomości: indywidualną, obronną, zewnętrzną i refleksyjną. Samoświadomość indywidualna wiąże się z emocjonalnym przetwarzaniem treści w oparciu o strukturę "ja", osobiste schematy oraz standardy. Ten rodzaj samoświadomości oddziałuje na selekcyjonowanie przetwarzanych treści i aktywizację samooceny. Osoby o wysokim poziomie tej formy samoświadomości są często egocentryczne, introwertywne i wykazują poczucie kontroli wewnętrznej. Z kolei samoświadomość obronna dotyczy przetwarzania treści wewnętrznych i zewnętrznych na



podłożu lęku i zagrożenia. Charakteryzuje się ona silnym skupieniem na sobie, a jej nasilenie pojawia się w sytuacjach stresu lub porażki. Osobą o dużym nasileniu tej formy samoświadomości mogą doświadczać lęku, niezadowolenia z siebie, poczucia winy, zwątpienia, pesymizmu, utraty wiary w siebie czy braku zaufania do innych. Świadomość zewnętrzna koncentruje się na obiektywnym i społecznie uwarunkowanym przetwarzaniu informacji. Natomiast samoświadomość refleksyjna jest najwyższą formą samoświadomości umożliwiającą efektywną samoregulację, realizację własnych celów i twórcze przystosowanie się do środowiska. Jest ona powiązana z dojrzałością moralną i społeczną, wspiera budowanie konstruktywnej tożsamości oraz sprzyja rozwojowi jednostki. W przeprowadzonych badaniach kobiety osiągnęły wyższe wyniki w samoświadomości indywidualnej (SI), refleksyjnej (SR) i obronnej (SO). Wyższe wyniki w SI wskazują na większą zdolność do identyfikowania i nazywania emocji, a w SR na zdolność do analizy wpływu swoich działań na innych. To może tłumaczyć skłonność do częstszej analizy moralnych konsekwencji (ANK.7.2) i reagowania na przemoc (ANK.19). Mężczyźni, uzyskując niższe wyniki w SR, mogą mieć trudności z przewidywaniem konsekwencji swoich działań. Wyższe wyniki w skali agresji (A) mogą wskazywać na defensywną reakcję wynikającą z niższego poziomu refleksji nad emocjami i sytuacjami społecznymi. Badania wskazują, że osoby, które częściej stosują strategie zadaniowe, charakteryzują się zdolnością do oceny stresorów jako wyzwania i aktywnie radzą sobie z nimi. Natomiast osoby, które wykazują częstsze stosowanie agresywnych strategii, mogą postrzegać trudne sytuacje jako zagrożenie, co skłania je do mniej konstruktywnych i bardziej impulsywnych działań. Według Hobfolla (1998/2006) ludzie starają się chronić i wzmacniać zasoby (emocjonalne, społeczne i materialne). Utrata zasobów postrzegana jest jako stresor, a strategie radzenia sobie w trudnej sytuacji zależą od dostępnych zasobów. Jak pokazują badania kobiety gromadzą zasoby związane z autoregulacją i wsparciem społecznym. Dzięki temu lepiej reagują na sytuacje wymagające moralnych decyzji i częściej zgłaszają przemoc (ANK.19). Mężczyźni, częściej stosujący agresywne strategie, mogą próbować chronić zasoby związane z pozycją społeczną lub statusem w grupie. To tłumaczy tendencję do ignorowania przemocy.



ZAKOŃCZENIE

Badania ukazują wieloaspektowe różnice między badanymi w zakresie rozumowania moralnego, samoświadomości oraz strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych. Wyniki te podkreślają znaczenie wspierania refleksyjności i świadomości własnych emocji jako istotnych elementów dalszego rozwoju edukacyjnego i osobistego człowieka. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na konieczność promowania konstruktywnych strategii radzenia sobie z wyzwaniami społecznymi, szczególnie wśród młodych mężczyzn, którzy mogą być bardziej narażeni na przyjmowanie nieadaptacyjnych wzorców zachowań. W kontekście wychowawczym i edukacyjnym niezmiernie ważnym jest również uświadamianie młodym ludziom negatywnych konsekwencji biernych postaw wobec przemocy, co powinno stanowić integralny element programów profilaktycznych. Zintegrowane podejście do rozwoju moralności oparte na trosce i zasadach sprawiedliwości nie tylko zwiększa skuteczność interwencji wychowawców, psychologów i pedagogów, ale sprzyja również budowaniu bardziej zrównoważonego i empatycznego społeczeństwa, w którym refleksja, świadomość emocjonalna oraz odpowiedzialność odgrywa główną rolę.

W świetle uzyskanych wyników badań istotne wydaje się także rozwijanie programów edukacyjnych, które kładą nacisk na budowanie kompetencji emocjonalnych i społecznych, umożliwiające skuteczne radzenie sobie z trudnymi sytuacjami oraz podejmowanie decyzji zgodnych z normami moralnymi. Ważnym jest zachęcanie młodzieży do refleksji nad własnymi postawami oraz promowanie wartości opartych na współodczuwaniu, odpowiedzialności i aktywnym reagowaniu na przejawy agresji i niesprawiedliwości.

Wspieranie samoświadomości oraz zdolności do regulacji emocji może nie tylko zwiększyć odporność psychiczną młodych ludzi, ale również przyczynić się do zwiększenia zaangażowania w działania prospołeczne. Długofalowo, tego rodzaju działania mogą odegrać istotną rolę w kształtowaniu jednostek zdolnych do krytycznego myślenia, samodzielnego podejmowania decyzji i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Ważnym aspektem dalszych badań powinno być również zwrócenie uwagi na kontekst kulturowy i środowiskowy, które może wpływać na rozwój moralny i sposób radzenia sobie ze stresem. Przyszłe analizy mogą dostarczyć cennych wskazówek dotyczących dostosowania strategii edukacyjnych do specyficznych potrzeb różnych grup społecznych, co pozwoli na jeszcze skuteczniejsze wspieranie młodych ludzi w ich rozwoju emocjonalnym i społecznym.



BIBLIOGRAFIA

- Białek, M. (2017). Mechanika moralności. Dylematy moralne i intuicyjne rozumienie dobra i zła. *Czasopismo Psychologiczne- Psychological Journal*, 23(1), 9-19. DOI: 10.14691/CPJ (23.01.09).
- Boom, J. (2011). Egocentrism in moral development: Gibbs, Piaget, Kohlberg. *New Ideas in Psychology*, 29, 355-363. DOI: 10.1016/j.newideapsych (30.07.2024).
- Bora, E. (2009). Theory of mind in schizophrenia spectrum disorders. *Turkish Journal of Psychiatry*, 20, 269-281.
- Borecka-Biernat, D. (2003). Kwestionariusz radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych. *Przegląd Psychologiczny*, 46(1), 9-36.
- Brugman, D., van der Meulen, K., Gibbs, J.C. (2023). Moral judgment, self-serving cognitive distortions, and peer bullying among secondary school adolescents. *Journal of Moral Education*. DOI: 10.1080/03057240.2023.2209289 (06.05.2024).
- Crittendon, P.M., Ainsworth, M.D.S. (1989). Child maltreatment and attachment theory. W: D. Cicchetti, V. Carlson (red.) *Child maltreatment: Theory and research in the causes and consequences of child abuse and neglect*, 432-463. New York: Cambridge University Press.
- Czyżowska, D. (2010). Związek między rozwojem myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych w okresie dorastania. *Psychologia Rozwojowa*, 15 (2), 47-59.
- Czyżkowska, D., Oleszkowicz, A. (2010). Związek między rozwojem myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych w okresie dorastania. *Psychologia Rozwojowa*, 15(2), 47-59.
- Czyżkowska, N., Epa, R., Dudek, D., Siwek, M., Gierowski, J.K. (2013). Rozwój moralny i emocje moralne w kontekście zaburzeń psychicznych. *Psychiatria*, 10 (3-4), 116-123.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., Mathy, R.M. (1987). Prosocial Development in Middle Childhood: A longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 23 (5), 712-718.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Farnicka, M. (2018). Psychospołeczne uwarunkowania zachowań agresywnych we wczesnej adolescencji. *Psychologia Wychowawcza*, 14, 7-26.



Farnicka, M., Grzegorzewska, I. (2020). Agresja dzieci i młodzieży. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (545-556). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gibbs, J.C. (1993). Moral-cognitive intervention. W: A.P. Goldstein, C.R. Huff (red.). *The gang intervention handbook* (s. 159-185). Champaign, IL: Research Press.

Gibbs, J. (2003). *Moral development and reality. Beyond the theory of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gruca-Miąsik, U. (2019). Teoria rozumowania moralnego- zarys syntezy. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 5, 123-141. DOI: 10.4467/24504564PMP.19.006.11101 (01.08.2024)

Grusec, J.E., Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the childish internalization of values: A reconceptualization and identification as predictors of current points of view. *Development Psychology*, 30, 4-19.

Hann, N. (1965). Coping and defense mechanisms related to personality inventories. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 373-378.

Heszen-Niejodek, I. (1991). Radzenie sobie z konfrontacją stresową (wybrane zagadnienia). *Nowiny Psychologiczne*, 1-2, 13-26.

Heszen- Niejodek, I. (1996). Stres i radzenie sobie- główne kontrowersje. W: I. Heszen- Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu* (12-43). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytet Śląski.

Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu*. Warszawa: PWN.

Hobfoll, S.E. (1998/2006). *Stres, kultura I społeczność*. Przeł. M. Kacmajor. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

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

Hurlock, E. (1976). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.



Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. New York: Harper & Row.

Kornas-Biela, D. (1983). Psychologiczne koncepcje rozwoju moralnego. *Roczniki Filozoficzne*, XXXI (4), 55-85.

Kozielecki, J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.

Kretek, H.A. (2012). Rozwój moralny dzieci i młodzieży w ujęciu teorii psychologicznych. *Nauczycie i Szkoła*, 1 (51), 55-69.

Lapsley, D., Carlo, G. (2014). Moral Development at the Crossroads: New Trends and Possible Futures. *Developmental Psychology*, 50 (1), 1-7.

Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Loeber, R., Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

Łosiak, W. (1995). Podstawowe koncepcje stresu i radzenia sobie. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 12, 13-23.

Maslow, A.H., Mittlemann, B. (1941). *Principles of abnormal psychology*. New York: Harpers.

Maslow, A.H. (1949). The expressive component of behavior. *Psychological Review*, 56, 261-272.

Mazur, B. (2006). Rozwój moralny a metody podejmowania decyzji- analiza porównawcza kultur. *Prakseologia*, 146, 53-64. <https://bibliotekanauki.pl/articles/469060.pdf>(02.08.2024).

Mendelson, M., Straker, G. (1999). Social perspective taking and use of discounting in children`s perception of other`s helping behavior. *Journal of Genetic Psychology*, 160 (1), 69-83.



Newcomb, T.M. (1962). Dwa typy nastawienia wobec przeszkód. W: A. Malewski (red.), *Zagadnienia psychologii społecznej* (s.195-208). Warszawa: PWN.

O'Connor, L.E., Berry, J.W., Weiss, J., Gillbert, P. (2002). Guilt, fear submission, and empathy in depression. *Journal of Affective Disorders*, (71), 19-27. DOI: 10.1016/S0165-0327(01)00408-6 (22.08.2024).

Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2019). Dorastanie. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 276-303). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Palmer, E.J. (2003). An overview of the relationship between moral reasoning and offending. *Australian Psychologist*, 38, 165-174.

Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pilarska, A. (2010). Cechy samoświadomości a nasilenie symptomów depresji. *Roczniki Psychologiczne*, XIII (2), 183-199.

Plopa, M. (1996). *Stres w izolacji morskiej. Psychospołeczne uwarunkowania*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., Boxtel van, H., Merk, W.M. (2007). A Meta-Analysis of the Distinction between Reactive and Proactive Aggression in Children and Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 522-535. DOI: 10.1007/s10802-007-9109-4.

Premarck, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4), 515-526. DOI: 10.1017/S0140525X00076512 (22.08.2024).

Rest, J.R. (1983). Morality. W: I.H. Flavell, E. M. Markman (red.) *Handbook of Child Psychology, vol. III: Cognitive Development* (s. 556-629). New York: John Wiley.



Reykowski, J. (1966). *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa: PWN.

Roberts, W., Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child development*, 67 (2), 449-470.

Rosenzweig, S. (1944). An outline of frustration theory. W: J. McV. Hunt (red.), *Personality and behavior disorders* (t.1, 379-388). New York: Ronald Press).

Rubinstein, S.L. (1964). *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Słowińska, A., Zbieg, A., Oleszkowicz, A. (2014). Kwestionariusz ruminacji-refleksji (RRQ) Paula D. Trapnella i Jennifer D. Cambell-polska adaptacja metody. *Polskie Forum Psychologiczne*, 9(4), 457-478. DOI: 10.14656/PFP20140403 (29.07.2024).

Strus, W. (2010). Skala Uczuć Moralnych (SUM)- Konstrukcja i właściwości psychometryczne. *Studia Psychologica*, 10, 273-313.

Strus, W., Ślaski, S. (2007). Samoświadomość a uczucia i rozumowanie moralne. *Studia Psychologica*, 7, 13-36.

Szałański, J. (2001). Formy samoświadomości u osób po próbach samobójczych. *Acta Universitatis Lodziensis Folia Psychologica*, 5, 15-23.

Ślaski, S., Zaborowski, Z. (2007). Związki form samoświadomości z sytuacjami i ich wpływ na atrybucje. *Roczniki Psychologiczne*, X (1), 59-70.

Śliwak, J., Zarzycka, B. (2011). *Typy samoświadomości a poczucie osamotnienia*. Pobrane z: <https://www.researchgate.net/publication/257235650> (25.07.2024).

Tomaszewski, T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tomaszewski, T. (1966). *Aktywność człowieka*. W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T.



Tomaszewski, *Psychologia jako nauka o człowieku (197-252)*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.

Trempała, J. (2019). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tyszkowa, M. (1986). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zaborowski, Z. (1989). *Psychospołeczne problemy samoświadomości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zaborowski, Z. (2000). *Teoria treści i form samoświadomości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak".

Zelazo, P.D., Helwig, C.C., Lau, A. (1996). Intention, Act and Outcome in Behavioral Prediction and Moral Judgment. *Child Development*, 67 (5), 2478-2492.
DOI:10.2307/1131635 (22.08.2024).



SPIS TABEL

Tabela 1 *Stadia i poziomy rozwoju moralnego według J. Piageta i L. Kohlberga*

Tabela 2 *Stadia rozwoju samoświadomości według Z. Zaborowskiego*

Tabela 3 *Zmienne i ich wskaźniki*

Tabela 4 *Dane opisowe osób badanych – zmienne demograficzne (N = 100)*

Tabela 5 *Kobiety i mężczyźni w poszczególnych grupach wiekowych (N = 96)*

Tabela 6 *Odpowiedzi osób badanych w poszczególnych pytaniach ankiety dotyczących samoświadomości, refleksyjności, moralności (N = 100)*

Tabela 7 *Odpowiedzi osób badanych w poszczególnych pytaniach ankiety dotyczących agresji, przemocy, moralnego postępowania (N = 100)*

Tabela 8 *Odpowiedzi osób badanych na pytanie ankietowe „Jak reagujesz, gdy jesteś świadkiem przemocy rówieśniczej?” (N = 100)*

Tabela 9 *Średnie wyniki uzyskane przez osoby badane w samoświadomości, uczuciach moralnych, radzeniu sobie w trudnych sytuacjach społecznych (N = 100)*

Tabela 10 *Porównanie kobiet i mężczyzn w zmiennych ankietowych (N = 96)*

Tabela 11 *Porównanie kobiet i mężczyzn w pytaniach ankietowych nr 10, 11, 12 (N = 96)*

Tabela 12 *Porównanie kobiet i mężczyzn w pytaniu ankietowym (nr 19): Jak reagujesz, gdy jesteś świadkiem przemocy rówieśniczej? (N = 96)*

Tabela 13 *Porównanie kobiet i mężczyzn w samoświadomości, uczuciach moralnych, radzeniu sobie w trudnych sytuacjach społecznych (N = 96)*

Tabela 14 *Współzależności między pytaniami ankietowymi (nr 5-8) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych (N = 100)*

Tabela 15 *Współzależności między pytaniami ankietowymi (nr 9, 13-20) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych (N = 100)*

Tabela 16 *Współzależności między samoświadomością, uczuciami moralnymi i radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych (N = 100)*

Tabela 17 *Współzależności między pytaniami ankietowymi (nr 5-8) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych w grupie kobiet (N = 63)*

Tabela 18 *Współzależności między pytaniami ankietowymi (nr 9, 13-20) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych w grupie kobiet (N = 63)*



Tabela 19 *Współzależności między samoświadomością, uczuciami moralnymi i radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych w grupie kobiet (N = 63)*

Tabela 20 *Współzależności między pytaniami ankietowymi (nr 5-8) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych w grupie mężczyzn (N = 33)*

Tabela 21 *Współzależności między pytaniami ankietowymi (nr 9, 13-20) a samoświadomością, uczuciami moralnymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych w grupie mężczyzn (N = 33)*

Tabela 22 *Współzależności między samoświadomością, uczuciami moralnymi i radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych w grupie mężczyzn (N = 33)*



ZAŁĄCZNIKI

Badanie

* Wymagane

Szanowni Państwo,

Serdecznie zapraszam do udziału w badaniu, które ma na celu zbadanie zależności między formami samoświadomości, uczuciami moralnymi oraz poziomem rozwoju moralnego w kontekście zachowań agresywnych w trudnych sytuacjach społecznych. Wyniki ankiety zostaną wykorzystane wyłącznie do celów naukowych, a dane będą analizowane zbiorczo. Wszystkie odpowiedzi są cenne i pomogą lepiej zrozumieć badane zagadnienia. Uprzejmie proszę o szczerze odpowiedzi na wszystkie pytania. Dziękuję za poświęcony czas i udział w badaniu.

1. Wiek *

2. Płeć *

- Kobieta
- Mężczyzna
- Inne

3. Miejsce zamieszkania *

- wieś
- miasto do 100 tysięcy
- miasto do 500 tysięcy
- miasto powyżej 500 tysięcy

4. Środowisko rodzinne: *

- Pełna rodzina
- Niepełna rodzina
- Inne



5. Proszę zaznaczyć, na ile zgadzasz się z poniższym stwierdzeniem .

	zdecydowanie się nie zgadzam	raczej się nie zgadzam	nie mam zdania	raczej się zgadzam	zdecydowanie się zgadzam
Jestem świadomy/a swoich mocnych i słabych stron.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Zaznacz odpowiedź. *

	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
Czy często zastanawiasz się nad swoimi emocjami?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jak często analizujesz swoje myśli i zachowania?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Czy jesteś świadomy/a, jak twoje zachowanie wpływa na innych?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Czy potrafisz zrozumieć, dlaczego czujesz się w określony sposób w różnych sytuacjach?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Proszę zaznaczyć, na ile zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami . *

	zdecydowanie się nie zgadzam	raczej się nie zgadzam	nie mam zdania	raczej się zgadzam	zdecydowanie się zgadzam
Zastanawiam się nad konsekwencjami i swoich działań dla innych ludzi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Często analizuję sytuacje pod kątem tego, co jest słuszne, a co nie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Staram się zrozumieć punkt widzenia innych ludzi, nawet jeśli się z nimi nie zgadzam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uważam, że zawsze należy postępować zgodnie z zasadami moralnymi, nawet jeśli jest to trudne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Jak ważne jest dla Ciebie, aby zawsze postępować uczciwie? *

bardzo nieważne	nieważne	neutralne	ważne	bardzo ważne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Jak często doświadczasz agresji ze strony rówieśników (fizycznej, słownej, psychicznej)? *

nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Czy kiedykolwiek byłeś/aś świadkiem przemocy rówieśniczej? *

- tak
- nie

11. Czy kiedykolwiek doświadczyłeś agresji ze strony rówieśników? *

- tak
- nie

12. Czy kiedykolwiek uczestniczyłeś/aś w akcie przemocy rówieśniczej jako sprawca? *

tak

nie

13. Jak często jesteś świadkiem przemocy rówieśniczej w szkole? *

codziennie	kilka razy w tygodniu	kilka razy w miesiącu	rzadziej	nigdy
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Jak często zgłaszasz akty przemocy rówieśniczej nauczycielom, rodzicom lub innym dorosłym? *

zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Jak oceniasz przemoc rówieśniczą? *

bardzo negatywnie	negatywnie	neutralnie	pozytywnie	bardzo pozytywnie
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Zaznacz na ile zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami. *

	zdecydowanie się nie zgadzam	raczej się nie zgadzam	nie mam zdania	raczej się zgadzam	zdecydowanie się zgadzam
Osoby stosujące przemoc wobec rówieśników powinny być surowo karane.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usprawiedliwia nie przemocy rówieśniczej jest nie do przyjęcia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozumiem, dlaczego niektórzy uczniowie stosują przemoc, ale nie usprawiedliwiam tego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Czy uważasz, że twoja świadomość własnych emocji pomaga ci podejmować moralnie słuszne decyzje? *

- zdecydowanie nie raczej nie nie wiem raczej tak zdecydowanie tak
-

18. Jak często myślisz o tym, jak twoje decyzje moralne wpływają na twoje samopoczucie? *

- nigdy rzadko czasami często bardzo często
-

19. Jak reagujesz, gdy jesteś świadkiem przemocy rówieśniczej? *

- Ignoruję to
- Staram się interweniować
- Zgłaszam to nauczycielowi
- Zgłaszam to rodzicom
- Inne

20. Czy uważasz, że można skutecznie przeciwdziałać przemocy rówieśniczej? *

- zdecydowanie nie raczej nie nie wiem raczej tak zdecydowanie tak
-