PRZEGLĄD PSYCHOLOGICZNY – THE REVIEW OF PSYCHOLOGY
2026
DOI: 10.31648/przegldpsychologiczny.12481
Otrzymano: 11.03.2026 ● Poprawiono: 7.08.2026 ● Zaakceptowano: 25.08.2026

Poczucie umiejscowienia kontroli i reakcje emocjonalne jako wskaźniki prognozy w zakresie agresywnej i zadaniowej strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego

Danuta Borecka-Biernat[1]
Uniwersytet Wrocławski, Instytut Psychologii
https://orcid.org/0000-0003-1401-9821

Streszczenie

Cel: Celem badań była ocena udziału umiejscowienia poczucia kontroli sytuacji i reakcji emocjonalnych w generowaniu agresywnej i zadaniowej strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego.

Metoda: Badania przeprowadzono wśród 893 uczniów w wieku 13–15 lat. Posłużono się *Kwestionariuszem do badania poczucia kontroli* (KBPK) G. Krasowicz, A. Kurzyp-Wojnarskiej, *Trójczynnikowym inwentarzem stanów i cech osobowości* (TISCO) C. Spielbergera i K. Wrześniewskiego oraz *Kwestionariuszem do badania strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego* (KSMK) D. Boreckiej-Biernat.

Wyniki: W świetle przeprowadzonych badań stwierdzono, że silne przekonanie o wpływie innych na pozytywne i negatywne skutki zdarzeń oraz reagowanie na sytuacje konfliktu gniewem lub lękiem współwystępuje z tendencją do agresywnego reagowania na konflikt. Wyniki badań wykazały również, że silniejsze przekonanie dorastającego o własnych możliwościach kontrolowania pozytywnych i negatywnych następstw zdarzeń oraz reagowanie na konflikt ciekawością stwarza większe możliwości zadaniowego zmagania się z sytuacją konfliktu społecznego.

Wnioski: Rezultaty badań stanowią wskazówki teoretyczne w opracowaniu programów profilaktycznych i terapeutycznych wspierających rozwój tych właściwości młodego człowieka, które są istotne dla konstruktywnej (zadaniowej) strategii dbającej o wszystkich uczestników relacji i sporu. Nauczenie młodych ludzi konstruktywnych sposobów radzenia

[1] Adres do korespondencji: danuta.borecka-biernat@uwr.edu.pl.

sobie z sytuacjami konfliktowymi jest ważnym elementem przygotowania ich do życia w społeczeństwie.

Słowa kluczowe: młodzież, poczucie umiejscowienia kontroli, emocje, strategie radzenia sobie, sytuacja konfliktu społecznego

Sytuacja konfliktu z drugim człowiekiem uchodzi za jedną z podstawowych trudnych sytuacji społecznych w życiu każdego z nas. Możliwość konfliktu interpersonalnego występuje wszędzie tam, gdzie zachodzą interakcje pomiędzy ludźmi. Konflikty międzyludzkie mogą dotyczyć osób w różnym wieku i w różnych środowiskach. Nie sposób się od nich uchronić, choćby dlatego, że stanowią naturalną konsekwencję interakcji między ludźmi, z których każdy posiada indywidualne cechy charakteru, predyspozycje, umiejętności. Są bowiem projekcją indywidualności poszczególnych jednostek, które charakteryzuje różnorodność poglądów i postaw.

Dorośli zazwyczaj nie doceniają tego, jak z wieloma sytuacjami trudnymi muszą się zmierzyć każdego dnia młodzi ludzie. Wiek dorastania jest ważnym etapem w życiu każdego człowieka, przepełnionym kryzysem, konfliktem. Młody człowiek w okresie dorastania tkwi w kilku środowiskach: szkoły, klasy szkolnej, grupy młodzieżowej czy rodziny. Możliwość wystąpienia konfliktu istnieje na każdej płaszczyźnie. W kontaktach społecznych zarysowują się konflikty z nauczycielami, sprzeczki z kolegami ze szkoły czy z sympatią oraz kłótnie z rodzicami i innymi członkami rodziny (Garstka, 2011; Gurba, 2013, 2020; Guszkowska i in., 2001; Honess i in., 1997; Jaworski, 2000; Lachowska, 2010; Lohman i Jarvis, 2000; Polak, 2010; Rostowska, 2001; Różańska-Kowal, 2004; Sikorski, 2010). Konflikt rozgrywający się na tych trzech płaszczyznach społecznych jest integralną częścią życia młodego człowieka, jest powszechny i nie można go uniknąć.

Trudna sytuacja interakcji społecznych pobudza młodego człowieka do aktywności ukierunkowanej na odzyskanie równowagi pomiędzy wymaganiami a możliwościami i/lub poprawę stanu emocjonalnego. Aktywność, którą podejmuje w złożonych okolicznościach, rozpatruje się w konkretnym kontekście sytuacyjnym, jako strategie radzenia sobie w aktualnej sytuacji trudnej (Heszen-Niejodek, 2000; Wrześniewski, 1996). Jak już wspomniano, szczególnie stresujące dla dorastającej młodzieży jest środowisko szkolne – zwłaszcza sytuacje konfliktu z nauczycielami i kolegami ze szkoły, z sympatią oraz kłótnie z jednym lub obojgiem rodziców i innymi członkami rodziny. Warto zatem zwrócić uwagę, jak młodzież radzi sobie z sytuacjami konfliktowymi, które występują w szkole, w relacjach z rówieśnikami czy w domu rodzinnym. Liczne badania i potoczna nawet obserwacja wskazują, że dorastająca młodzież dysponuje niemałym repertuarem strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych, m.in. w sytuacjach konfliktu społecznego. Umiejętność radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego może przybierać dwie formy strategii działań: destruktywną i konstruktywną (Borecka-Biernat i Čiuladienė, 2015; Donaldson i in., 2000; Frączek, 2003; Gawryś, 2002; Kobus i Reyes, 2000; Lachowska, 2010; Sikora i Pisula, 2002; Trylińska-Tekielska, 2007). Strategia destruktywna nie jest ukierunkowana na

rozwiązanie i przezwyciężenie sytuacji konfliktu, ma ograniczoną wartość z punktu rozwiązania konfliktu, nastawiona jest jedynie na obniżenie przykrego napięcia emocjonalnego i/lub osiągnięcie dobrego samopoczucia. Dzieje się to m.in. przez agresję przybierającą formę inicjowanego ataku fizycznego i/lub werbalnego skierowanego przeciw określonym osobom, wyrządzającą szkody w ich fizycznym, psychicznym i społecznym dobrostanie. Zaś strategia konstruktywna w formie zadaniowego zmagania się z sytuacją konfliktu społecznego zmierza do rozwiązania i przezwyciężenia konfliktu. Mieszczą się tu próby dokonania zmian w obrębie sytuacji konfliktowej spostrzeganej jako zagrożenie bądź przez zmianę własnego działania, bądź przez zmianę zagrażającego otoczenia.

Poznawcze i emocjonalne przesłanki agresywnej i zadaniowej strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego

Wyniki badań i obserwacje wskazują na indywidualne zróżnicowanie reakcji na trudności i obrony przed nadmiernym napięciem emocjonalnym wśród młodych ludzi (Pisula i Sikora, 2008). Oznacza to, że poszczególne osoby stosują określone, sobie właściwe sposoby radzenia, które oprócz czynników sytuacyjnych są w dużym stopniu wyznaczone przez cechy osobowości jednostki. Należałoby postawić pytanie, dlaczego pewne młode osoby w sytuacji konfliktu społecznego wybierają strategię destruktywną (agresji) a inne strategię konstruktywną (zadaniową). Przy poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie pomocna okazała się koncepcja psychologicznego mechanizmu zachowania się człowieka w sytuacjach trudnych w opracowaniu M. Tyszkowej (1986). W psychologicznym mechanizmie zachowania się w sytuacjach trudnych istotną rolę, według tej autorki, odgrywają podstawowe struktury poznawcze osobowości, określające sposób poznawczego i emocjonalnego percypowania i interpretowania przez podmiot sytuacji trudnej, co zwrotnie wpływa na zachowanie się w tej sytuacji.

Aktywne oddziaływanie człowieka na otaczającą go rzeczywistość zależy nie tylko od obiektywnych cech danej sytuacji, ale również, w jaki sposób spostrzega on związek między własnym działaniem i jego następstwami (Drwal, 1978). Różnice w spostrzeganiu sytuacji, w których człowiek działa, są związane z istnieniem określonego kontinuum. Rozciąga się ono od wiary, że wzmocnienia, które otrzymuje, są niezależne od jego własnego zachowania do wiary, że wzmocnienia te są zależne od jego własnego zachowania. Od tej subiektywnej percepcji zależy, czy spotykające człowieka powodzenia i niepowodzenia zależne są od szczęścia, przypadku, od woli osób obdarzonych władzą lub są nieprzewidziane – mówimy wtedy o „poczuciu zewnętrznej kontroli", czy też rezultat działań zależy od jego własnego zachowania lub od względnie trwałych właściwości i wówczas określa się to, jako „poczucie wewnętrznej kontroli".

Poczucie umiejscowienia kontroli jest ważnym indywidualnym czynnikiem modyfikującym funkcjonowanie człowieka w trudnych sytuacjach, określających stosowane strategie radzenia sobie problemem. Człowiek efektywniej radzi sobie z trudnościami, podejmuje próby ich rozwiązywania, przezwyciężania, gdy ma poczucie kontroli nad sytuacją. Wiara we własne możliwości sterowania

wydarzeniami i wpływu na nie, wolność wyboru i skutecznego oddziaływania na rzeczywistość, niepoddawania się presji innych sprzyja aktywnemu sposobowi radzenia sobie w sytuacjach trudnych (Adesina, 2012; Borecka-Biernat, 2006; Cook i Sloane, 2001; Dijkstra, Beersma i Evers, 2011; Gasparski, 2002; Kurtek, 2005; Miller i in., 1986; Taylor, 2010). Można więc powiedzieć, że poczucie wewnętrznej kontroli i związana z tym wiara w swoje możliwości wpływania na bieg wydarzeń pozwalają na samodzielne, aktywne działanie o charakterze zadaniowym, zwłaszcza w sprawach ważnych dla jednostki.

Z kolei osoby o poczuciu zewnętrznej kontroli gorzej funkcjonują w sytuacjach trudnych. Na ogół brak możliwości sprawowania kontroli nad przykrymi zdarzeniami wpływa ujemnie na efektywność ich funkcjonowania i satysfakcji z wykonywanych zadań. Najczęściej mają przekonanie o niemożliwości wpływania na zmianę sytuacji trudnej, stąd też nie wykazują koncentracji na źródle problemu, ale na sobie, nastawiając się na obronę zagrożonego „ego". Powoduje to stosowanie agresywnej strategii zaradczej i jej rutynowe stosowanie, bez względu na poziom zagrożenia (Borecka-Biernat, 2006; Breet, Mayburgh i Poggenpoela, 2010; Deming, Lochman, 2008; Rostowska, 2001; Österman i in., 1999).

Człowiek na zagrożenie reaguje emocjonalnie. W sytuacji trudnej emocje mają przeważnie zabarwienie negatywne. Może doświadczyć uczucia gniewu, złości i lęku. Czasem w sytuacji trudnej pojawia się zadowolenie z możliwościami przezwyciężenia trudności. Emocje gniewu i złości prowadzą do zachowań agresywnych, irytacji, wybuchów wściekłości i innych z pozoru nieuzasadnionych reakcji emocjonalnych, które można zaobserwować w różnego typu zachowaniach o charakterze destruktywnym (Berkowitz, 1992; Borecka-Biernat, 2006; Deffenbacher, 1992; Domińska-Werbel, 2014; Gross, Halperin, Porat, 2013; Kossewska, 2008; Skorny, 1987).

Także lęk jest stanem przykrym dla człowieka, wywołanym przez sytuację zagrożenia i dlatego dąży on do uwolnienia się od tej emocji. Strategie radzenia sobie z lękiem stanowią różne formy aktywności ukierunkowane na usuwanie zagrożenia przez jego likwidację, wycofanie się czy ucieczkę z sytuacji lub zabezpieczenie się przed negatywnymi skutkami zagrożenia (Borecka-Biernat, 2006; Łosiak, 2009). W literaturze dotyczącej sposobów radzenia sobie z lękiem znajdujemy również dane świadczące, że kiedy człowiek nie ma już gdzie uciekać, wtedy lęk może być powodem ataku (Borecka-Biernat, 2006; Janowski 2005; Nowosad 2002; Sikorski, 2015). Dość powszechnie zakłada się, że lęk jest czynnikiem wpływającym na poziom agresji człowieka w sytuacjach zagrożenia.

Warto zauważyć, że wpływ lęku na zachowanie zależy od jego nasilenia (Kubacka-Jasiecka, 1986; Leary i Kowalski, 2001; Nitendel-Bujakowa, 2001). Człowiek w sytuacji zagrożenia opanowany silnym lękiem wycofuje się z sytuacji, w której musiałoby dojść do konfrontacji jego napięcia emocjonalnego z realnym czy przewidywanym zagrożeniem lub nastawia się na obronę zagrożonego „ja" przez agresję, która zakłada konieczność zbliżenia się do przedmiotu zagrożenia, aby go zniszczyć, co umożliwia zredukowanie napięcia lękowego. Przy słabym i umiarkowanym poziomie lęku jednostka aktywnie zmaga się z trudnościami, przeszkodami, doświadcza satysfakcji z pokonywania trudności i wzmocnień ważnych dla poczucia własnej wartości.

Warto jeszcze dodać, że trudne sytuacje społeczne mogą spowodować u człowieka zadowolenie i pozytywne emocje wynikające z przezwyciężenia trudności (Lazarus, 1991). Pozytywne emocje sprzyjają zabawie, myśleniu, twórczości oraz zwiększają elastyczność reakcji, co wzmacnia eksperymentowanie, odkrywanie nowych zjawisk, szukanie nowych rozwiązań (Fredrickson, 2001; Spielberger i Reheiser, 2009). Ciekawość stanowi jedną z możliwych reakcji emocjonalnych o znaku dodatnim, wywołana przez sytuację trudną traktowana nie jako zagrożenie, lecz jako wyzwanie. Zgodnie z mechanizmem działania emocji ciekawość motywuje do poszukiwania nowych informacji oraz zachęca do działania i poszerzenia doświadczeń (Doliński, 2000; Spielberger, Reheiser, 2009; Voss i Keller, 1983). Większa ciekawość sprzyja silniejszemu przekonaniu znajdowania dróg do celu i mobilizowania się do wysiłku, a co za idzie, przekonaniu o możliwości poradzenia sobie z trudnościami (Łaguna i Bąk, 2007). Stymuluje ona zachowania poszukiwawcze i eksploracyjne, które przyczyniają się do rozwiązania problemów (Spielberger, Reheiser, 2003).

Ogólnie można stwierdzić, iż podstawowym sposobem regulacji emocji są strategie radzenia sobie z sytuacjami trudnymi.

Problem badawczy

Badania empiryczne skupiono wokół poznawczych i emocjonalnych uwarunkowań strategii agresywnego i zadaniowego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rolę poczucia umiejscowienia kontroli oraz poziomu i treści emocji. Zmierzały one do odpowiedzi na następujące pytanie badawcze:

1. Jaki zespół zmiennych poznawczych i emocjonalnych różnicuje strategie agresywnego i zadaniowego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego?

Tak sformułowane pytanie badawcze pozwala na postawienie następującej hipotezy, do której weryfikacji posłuży analiza wyników przeprowadzonych badań empirycznych:

H1: W związku z odmiennością strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego poczucie umiejscowienia kontroli, poziom i rodzaj emocji będą miały wartość różnicującą strategie agresywnego i zadaniowego radzenia sobie. Młodzież o zewnętrznym poczuciu kontroli i wysokim poziomie gniewu, lęku i niższym poziomie ciekawości stosuje strategię agresywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Z kolei młodzież o wewnętrznym poczuciu kontroli i niskim poziomie gniewu, lęku i wysokim poziomie ciekawości stosuje strategię zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że większość badań nad strategiami radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych, w tym w konfliktach

społecznych, została przeprowadzona ponad dziesięć lat temu, dlatego też prowadzone badania pozwalają na uzupełnienie i aktualizację wiedzy w tym zakresie (Adesina, 2012; Borecka-Biernat, Čiuladiene, 2015; Domińska-Webel, 2014; Gross i in., 2013; Gurba, 2020; Lachowska, 2010; Sikorski, 2015; Taylor, 2010).

Metoda

Osoby badane i przebieg badań

Przebadano grupę 468 dziewcząt i 425 chłopców w wieku 13–15 lat. Ogółem w przeprowadzonych badaniach wzięło udział 893 osób. Badani byli uczniami szkół publicznych z Wrocławia i okolicznych miejscowości. Zastosowano wybór losowy szkół, jednak nie wszystkie wylosowane szkoły zgodziły się na przeprowadzenie badań, dlatego też w kilku przypadkach zwrócono się do szkół niewylosowanych, z którymi tego rodzaju współpraca była możliwa. Badania uczniów przeprowadzono najczęściej na lekcjach wychowawczych. Badania miały charakter grupowy, a udział w nich był dobrowolny. Uczniowie podpisywali się pseudonimami lub inicjałami. Przed przystąpieniem do badania uczestnicy, którzy otrzymali zgodę rodziców na udział w badaniu, zostali dokładnie poinstruowani, co mają robić. Badania przeprowadzono zgodnie z zasadami psychologicznych badań naukowych.

Podstawowym kryterium doboru badanych uczniów był wiek. Wpływ wieku na dobór strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego analizowanego w grupie 13–15 lat (podokres wczesnej adolescencji). Wiek dorastania jest ważnym etapem w życiu każdego człowieka, ponieważ jest uważany za moment przejściowy między dzieciństwem a dorosłością. Towarzyszy mu wiele zmian i niejednokrotnie jest to burzliwy etap. Określany jest jako okres buntu i naporu. Dojrzewanie jest czasem intensywnych zmian w życiu młodego, dorastającego człowieka. Dokonuje się w nim wiele zmian biologicznych, psychicznych, mentalnych, motywacyjnych i w postawach społecznych, które sprawiają, że młodzież ma niejednokrotnie wiele problemów z dostosowaniem swojego postępowania do nowych sytuacji, zadań i ról społecznych (Czerwińska-Jasiewicz, 2015). Okres dojrzewania jest okresem niestałości w zachowaniu nastolatka, okresem konfliktów z otoczeniem, samym sobą i często towarzyszącym mu poczuciu niezrozumienia (Obuchowska, 1996). Ze względu na rozwój krytycznej oceny otaczającej rzeczywistości i wzmożone kształtowanie się obrazu własnej osoby, wzrost siły procesów emocjonalnych i niemożność ich kontrolowania, labilność emocjonalną, przechodzenie z jednego bieguna przeżyć emocjonalnych na inny, supremację sfery uczuciowej nad innymi dziedzinami życia psychicznego oraz nowe formy kontaktów społecznych i bezpośredniość w zachowaniu, młodzież w wieku 13–15 lat wydaje się być dobrym podmiotem badań do poznania strategii radzenia sobie w sytuacji silnego napięcia emocjonalnego, jaką jest konflikt społeczny.

Narzędzia badawcze

W badaniach zastosowano następujące metody:

1. *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli* (KBPK) autorstwa G. Krasowicz i A. Kurzyp-Wojnarskiej (1990) składa się z 46 pytań z wymuszonym wyborem; 36 z nich to pozycje diagnostyczne, a pozostałe 10 to pytania buforowe. Pytania diagnostyczne dotyczą prostych sytuacji z życia młodzieży szkolnej, tworzą dwie skale: *Skalę sukcesów* (S) i *Skalę porażek* (P). Pytania dotyczące zdarzeń pomyślnych tworzą *Skalę sukcesów* (S), a pytania dotyczące zdarzeń niepomyślnych – *Skalę porażek* (P). Suma wyników uzyskanych w skalach sukcesów i porażek tworzy wskaźnik zgeneralizowanego poczucia kontroli (S+P). Niskie wyniki w kwestionariuszu KBPK wskazują na poczucie zewnętrznej kontroli następstw zdarzeń, a wysokie – na poczucie wewnętrznej kontroli następstw zdarzeń. Kwestionariusz charakteryzuje się zadawalającą rzetelnością (współczynnik zgodności wewnętrznej KR-20 dla skali S wynosi 0,54, a dla skali P wynosi 0,69) i trafnością kryterialną.
2. *Trójczynnikowy inwentarz stanów i cech osobowości* (TISCO) jest polską wersją amerykańskiego testu *Saint-Trait Personality Inventory* (STPI) opracowanego przez zespół C. Spielbergera (Wrześniewski, 1991). TISCO składa się z dwóch niezależnych części. Część pierwsza (SPI) jest przeznaczona do pomiaru lęku, gniewu i ciekawości, traktowanych jako stany emocjonalne, odczuwane w danym momencie. Część druga (TPI) używana jest do badania tych samych emocji, traktowanych jako cechy osobowości. Tak więc test zawiera 6 skal: *Lęk* – jako stan i lęk, jako cecha, *Gniew* – jako stan i gniew, jako cecha oraz *Ciekawość* – jako stan i ciekawość, jako cecha. Każda z skal składa się z 10 krótkich, prostych stwierdzeń, odnoszących się do subiektywnych odczuć jednostki. Badani udzielają odpowiedzi na czteropunktowej skali częstotliwości, gdzie 1 oznacza *wcale/prawie nigdy*, 2 *raczej nie/czasem*, 3 *często/umiarkowanie* i 4 *prawie zawsze/bardzo*. Wyniki obliczane są oddzielnie dla każdej z podskal. Na potrzeby badań własnych wykorzystano trzy podskale ze skali SPI i skali TPI do badania poszczególnych emocji ujmowanych, jako stan i jako cecha. Rzetelność polskiej wersji inwentarza TISCO jest zbliżona do oryginalnej i współczynniki zgodności wewnętrznej alfa wynoszą od 0,82 do 0,92 dla części pierwszej (SPI), dla części drugiej zaś (TPI) od 0,68 do 0,88 w zależności od próby. Ich wartości świadczą o zgodności wewnętrznej. Trafność TISCO sprawdzono w dwóch zakresach: trafności teoretycznej i trafności diagnostycznej. Wyniki dotyczące trafności TISCO są zadowalające i są zbliżone do oryginalnej wersji STPI.
3. *Kwestionariusz KSMK* opracowany przez D. Borecką-Biernat (2012) przeznaczony jest do badania strategii radzenia w sytuacji konfliktu społecznego podejmowanej przez młodzież w wieku dorastania. Składa się z opisu 33 sytuacji konfliktu społecznego. Do każdej sytuacji podano 4 zachowania wyrażające radzenie sobie z sytuacją konfliktu społecznego – pierwsze odnosi się do agresywnego radzenia („A"), drugie do unikowego radzenia („U"), trzecie do uległego radzenia („Ul"), a czwarte do zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego („Z"). Wyniki uzyskuje się dla każdej skali oddzielnie

poprzez sumowanie zaznaczonych zachowań w 33 sytuacjach należących do danej skali. Na potrzeby badań własnych wykorzystano *Skalę* („A") *agresywnego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego* i *Skalę* („Z") *zadaniowego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*. Kwestionariusz charakteryzuje się dobrą rzetelnością (współczynnik zgodności wewnętrznej α-Cronbacha wynosi około, bądź powyżej 0,70) i trafnością diagnostyczną.

Wyniki

W celu ustalenia poznawczo-emocjonalnych wskaźników predyktywności strategii agresji i strategii zadaniowej radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego, przy uwzględnieniu wyników w jednej skali kwestionariusza KBPK: zgeneralizowane poczucie kontroli (S+P) i w sześciu skalach kwestionariusza TISCO: *Gniew–stan*, *Lęk–stan*, *Ciekawość–stan*, *Gniew–cecha*, *Lęk–cecha*, *Ciekawość–cecha* zastosowano analizę dyskryminacyjną. Pozwala ona na uchwycenie indywidualnych zróżnicowań osób badanych ze względu na ich strategię radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Dyskryminanty jako wskaźniki prognozy dostarczają podstaw (w określonym procencie) do trafnego przewidywania przynależności badanych do jednej dwu wyodrębnionych strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego (Brzeziński, 1984). W niniejszych badaniach są to grupy młodzieży o wysokim poziomie strategii agresji i wysokim poziomie strategii zadaniowej w sytuacji konfliktu społecznego. Grupy o wysokim poziomie strategii agresji i wysokim poziomie strategii zadaniowej radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego wydzielono ze względu na wysokie wyniki w skalach: *Agresja* (190 ogółem, 93 dziewczęta, 97 chłopcy) i *Zadanie* (132 ogółem, 73 dziewczęta, 59 chłopcy) kwestionariusza KSMK.

Przedstawione zostaną dane dotyczące młodzieży (ogółem badanych), która w radzeniu sobie w sytuacji konfliktu społecznego stosuje strategie agresji oraz młodzieży (ogółem badanych), która w radzeniu sobie w sytuacji konfliktu społecznego stosuje strategie zadaniową (zob. tabela 1).

Do równania dyskryminacyjnego zostało włączonych pięć zmiennych poznawczo-emocjonalnych spośród siedmiu, różnicujących w łącznym działaniu młodzież o strategii agresywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego od młodzieży o strategii zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Są to następujące determinanty: zgeneralizowane poczucie kontroli, gniew ujmowany jako stan emocjonalny, ciekawość ujmowana jako stan emocjonalny, gniew ujmowany jako cecha osobowości i ciekawość ujmowana jako cecha osobowości. Konfiguracja średnich wyników: niższy poziom zgeneralizowanego poczucia kontroli (M = 21,41), wyższy poziom gniewu rozumianego jako chwilowy stan emocjonalny (M = 19,65), niższy poziom ciekawości rozumianej jako chwilowy stan emocjonalny (M = 25,92), wyższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania gniewem (M = 24,21) i niższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania ciekawością (M = 27,62) decyduje w istotnym

stopniu o przynależności do grup tych dorastających osób, które w sytuacji konfliktu społecznego stosują strategie agresji. Natomiast wyższy poziom zgeneralizowanego poczucia kontroli ($M = 25{,}67$), niższy poziom gniewu rozumianego jako chwilowy stan emocjonalny ($M = 15{,}51$), wyższy poziom ciekawości rozumianej jako chwilowy stan emocjonalny ($M = 27{,}37$), niższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania gniewem ($M = 19{,}69$) i wyższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania ciekawością ($M = 29{,}18$) decyduje w istotnym stopniu o przynależności do grup tych dorastających osób, które w radzeniu sobie w sytuacji konfliktu społecznego stosują strategie zadaniową.

Tabela 1

Zmienne poznawczo-emocjonalne wyodrębnione jako dyskryminanty różnicujące młodzież stosującą agresywną (A) i zadaniową (Z) strategie radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego z uwzględnieniem płci

Badani	Dyskrymianty	Lambda Wilksa	*F* usun.	*p*	1-Toler. (R kwadr.)
Ogółem	LOC (S+P)	0,82	46,57	< 0,001	0,05
	Gniew–stan	0,77	9,17	0,003	0,22
	Ciekawość–stan	0,77	6,03	0,01	0,11
	Gniew–cecha	0,79	23,78	< 0,001	0,27
	Ciekawość–cecha	0,77	6,11	0,02	0,24
Lambda Wilksa: 0,76; przybl. F (5, 546) = 35,22; $p < 0{,}001$					
Dziewczęta	LOC (S+P)	0,86	35,57	< 0,001	0,02
	Gniew–cecha	0,81	20,02	< 0,001	0,15
	Ciekawość–cecha	0,79	12,75	< 0,001	0,14
Lambda Wilksa: 0,75; przybl. F (3, 272) = 29,77; $p < 0{,}001$					
Chłopcy	LOC (S+P)	0,80	17,53	< 0,001	0,06
	Lęk–stan	0,78	8,80	0,003	0,03
	Ciekawość–stan	0,77	7,00	0,009	0,04
	Gniew–cecha	0,81	22,81	< 0,001	0,09
Lambda Wilksa: 0,75; przybl. F (4, 271) = 22,56; $p < 0{,}001$					

Źródło: opracowanie własne.

Pięć tych zmiennych poznawczo-emocjonalnych zamieszczone w tabeli 1 wyjaśniają 24% wariancji. Trafność przyporządkowania poszczególnych osób do grupy o strategii agresywnej radzenia sobie w sytuacji konfliktu bądź do grupy o strategii zadaniowej radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego na podstawie tych pięciu dyskryminant łącznie traktowanych jest umiarkowana i sięga 73,37%, przy czym jest niewiele większa jest trafność kwalifikowana do grupy dorastających, stosujących w radzeniu sobie w sytuacji konfliktu społecznego strategię agresji (73,54%) niż do grupy dorastających, stosujących strategię zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego (73,18%). Szczegółowe wyniki przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Procent przewidywanego trafnego zakwalifikowania badanej młodzieży do grupy stosującej agresywną (A) i zadaniową (Z) strategię radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego na podstawie funkcji dyskryminacyjnej dotyczącej zmiennych poznawczych i emocjonalnych

Badani	Grupa faktyczna	Grupa przewidywana		Ogółem
		A	Z	
Ogółem	A	214 73,54%	77 26,46%	291 100%
	Z	70 26,82%	191 73,18%	261 100%
Dziewczęta	A	94 68,61%	43 31,39%	137 100%
	Z	37 26,62%	102 73,38%	139 100%
Chłopcy	A	119 77,27%	35 22,73%	154 100%
	Z	43 35,25%	79 64,75%	122 100%

Źródło: opracowanie własne.

Nasuwa się pytanie, jakie zestawienia zmiennych poznawczo-emocjonalnych są charakterystyczne dla dziewcząt i chłopców o strategii agresywnego radzenia sobie i zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego? W każdym wypadku chodzi o wyodrębnienie takiego zespołu zmiennych poznawczo-emocjonalnych, których wybór różnicuje porównanie w ramach każdej płci grupy dorastających o strategii agresywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego i strategii zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego.

Przeprowadzona analiza dyskryminacyjna wszystkich siedmiu zmiennych poznawczo-emocjonalnych z uwzględnieniem podziału dziewcząt na dwie grupy, pozwoliła na wyodrębnienie trzech dyskryminant: zgeneralizowane poczucie kontroli, gniew ujmowany jako cecha osobowości i ciekawość ujmowana jako cecha osobowości (zob. tabela 1). Okazało się, że niższy poziom zgeneralizowanego poczucia kontroli (M = 19,39), wyższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania gniewem (M = 23,91) i niższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania ciekawością (M = 27,02) decyduje w istotnym stopniu o przynależności do grup tych dorastających dziewcząt, które w radzeniu sobie w sytuacji konfliktu społecznego stosują strategie agresji. Natomiast wyższy poziom zgeneralizowanego poczucia kontroli (M = 24,52), niższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania gniewem (M = 20,32) i wyższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania ciekawością (M = 28,73) decyduje głównie o tym czy u badanych dziewcząt będzie występowała strategia zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego.

Te trzy zmienne zamieszczone w tabeli 1 wyjaśniają łącznie 25% wariancji. Trafność przyporządkowania poszczególnych dziewcząt do grup o strategii agresywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego i strategii zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego na podstawie trzech dyskryminant jest umiarkowana i wynosi 71,02%. Trafność zaliczania dziewcząt do strategii zadaniowego radzenia sobie wynosi 73,38%, a do strategii agresywnego radzenia sobie wynosi 68,61% (zob. tabela 2).

Zobaczmy teraz, jakie zmienne poznawczo-emocjonalne wejdą do równania różnicującego chłopców, którzy stosują strategię agresji z chłopcami, którzy stosują strategię zadaniową. Dane zawarte w tabeli 1 pozwolą odpowiedzieć na to pytanie. Spośród siedmiu zmiennych poznawczo-emocjonalnych cztery weszły do równania dyskryminacyjnego: zgeneralizowane poczucie kontroli, lęk ujmowany jako stan emocjonalny, ciekawość ujmowana jako stan emocjonalny i gniew ujmowany jako cecha osobowości. Następująca konstelacja poznawczo-emocjonalnych dyskryminant: niższy poziom zgeneralizowanego poczucia kontroli (M = 21,41), wyższy poziom lęku ujmowany jako chwilowy stan emocjonalny (M = 22,38), niższy poziom ciekawości rozumianej jako chwilowy stan emocjonalny przeżywany w związku z konfliktem (M = 25,92) i wyższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania gniewem (M = 24,21) decyduje o tym czy u badanych chłopców w radzeniu sobie w sytuacji konfliktu społecznego będzie występować strategia agresji. Natomiast układ wyników w zakresie wymienionych zmiennych: wyższy poziom zgeneralizowanego poczucia kontroli (M = 25,67), niższy poziom lęku ujmowany jako chwilowy stan emocjonalny (M = 20,84), wyższy poziom ciekawości rozumianej jako chwilowy stan emocjonalny przeżywany w związku z konfliktem (M = 27,37) i niższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania gniewem (M = 19,69) decyduje w istotnym stopniu o przynależności chłopców do grup tych osób, które w sytuacji konfliktu społecznego stosują strategię zadaniowego radzenia sobie.

Te cztery zmienne, które weszły do równania dyskryminacyjnego, wyjaśniają łącznie 25% zmienności. Trafność przyporządkowania poszczególnych chłopców do grupy o strategii agresywnego radzenia sobie i strategii zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego na podstawie funkcji dyskryminacyjnej, a więc biorąc pod uwagę te cztery dyskryminanty, jest umiarkowana i wynosi 71,74%. Przy czym większa jest trafność kwalifikowania chłopców do grupy o strategii agresywnego radzenia sobie (77,27%) niż do grupy o strategii zadaniowego radzenia sobie (64,75%). Szczegółowe wyniki przedstawia tabela 2.

Bazując na powyższych wynikach, można zauważyć zgeneralizowane zewnętrzne poczucie kontroli, wyższy poziom gniewu ujmowany jako stan emocjonalny, wyższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania gniewem, wyższy poziom lęku ujmowany jako stan emocjonalny, niższy poziom ciekawości rozumianej jako chwilowy stan emocjonalny przeżywany w związku z konfliktem i niższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania ciekawością młodzieży (ogółem, uwzględniając płeć) stosującej strategię agresywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego w porównaniu z młodzieżą (ogółem, uwzględniając płeć) stosującą w radzeniu sobie w sytuacji konfliktu społecznego strategię zadaniową.

Z kolei analiza wyników młodzieży (ogółem uwzględniając płeć) stosującej w sytuacji konfliktu społecznego strategię zadaniową w porównaniu z młodzieżą (ogółem uwzględniając płeć) stosującą w sytuacji konfliktu społecznego strategie agresji, ujawniła zgeneralizowane wewnętrzne poczucie kontroli, niższy poziom gniewu ujmowany jako stan emocjonalny, niższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania gniewem, niższy poziom lęku ujmowany jako stan emocjonalny, wyższy poziom ciekawości rozumianej jako chwilowy stan emocjonalny przeżywany w związku z konfliktem i wyższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania ciekawością.

Reasumując, w świetle dokonanej weryfikacji statystycznej należy stwierdzić, iż rolę dyskryminant, które pozwalają na 24–25-procentową trafność przewidzieć strategie agresywną i zadaniową radzenia sobie młodzieży dorastającej (ogółem, ze względu na płeć) w sytuacji konfliktu, pełni zespół określonych zmiennych poznawczo-emocjonalnych: zgeneralizowane poczucie kontroli, gniew ujmowany jako stan emocjonalny i jako cecha osobowości, lęk ujmowany jako stan emocjonalny oraz ciekawość ujmowana jako stan emocjonalny i jako cecha osobowości. Przeprowadzona analiza materiału empirycznego potwierdziła zasadność sformułowanej hipotezy.

Dyskusja

Poczucie umiejscowienia kontroli jest to istotna zmienna modyfikująca funkcjonowanie młodego człowieka w trudnych sytuacjach społecznych, takich jak konflikt. Celem atakujących zachowań w konflikcie jest pokonanie przeciwnika, zmuszenie go do uległości i tym samym poszerzenie zakresu własnej kontroli (Balawajder, 2010). W toku analizy wyników badań stwierdzono, że konfliktowe relacje z innymi (np. wzajemna niechęć, nieżyczliwość, obwinianie się), pojawiające się w społecznie zorganizowanym systemie działalności młodego człowieka, to formy zachowania współwystępujące najczęściej z zgeneralizowanym poczuciem zewnętrznej kontroli. Silniejsze przekonanie o wpływie innych na pozytywne i negatywne skutki własnych działań (zgeneralizowane umiejscowienie poczucia kontroli w kierunku zewnętrznym) sprzyja nasileniu strategii agresywnego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. Spychanie odpowiedzialności za własne sukcesy do sfery przypadku, szczęścia, uśmiechu losu lub sprzyjającego zbiegu okoliczności, może powodować u młodzieży skłonność do agresywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Tendencja do poczucia kontroli zewnętrznej u młodzieży stosującej strategie agresji w sytuacji konfliktu społecznego, przejawia się też w obliczu porażek. Najczęściej przyczynę niepowodzenia widzą w przeznaczeniu, pechu, złym losie, złośliwości innych ludzi czy w innych czynnikach zewnętrznych, na które nie mają wpływu.

Prawdopodobna wydaje się zatem prawidłowość, że brak wiary w możliwość uzyskania pożądanych rezultatów własnych działań czy brak poczucia odpowiedzialności za niepowodzenia sprzyja ujawnieniu przez młodzież strategii agresji w sytuacji konfliktu społecznego. Świadczy to o tym, że na ogół adolescenci mają

przekonanie o niemożliwości wpływu na zmianę takiej sytuacji, więc nie koncentrują się na źródle problemu, ale na sobie, nastawiając się na obronę zagrożonego „ja". Powoduje to przyjmowanie strategii obrony w postaci agresywnego reagowania i wzmacnianie jej w takim przypadku przez rutynowe stosowanie (Borecka-Biernat, 2024; Breet i in., 2010; Deming i Lochman, 2008; Rostowska, 2001).

Młodzież dorastająca zaangażowana w sytuację konfliktu społecznego niewątpliwie doświadcza różnych emocji. Wśród doznań przeważają emocje negatywne, np. gniew i lęk. Występują także pozytywne emocje takie jak ciekawość. Przedstawione rezultaty badań wskazują, ze młodzież stosująca w sytuacjach konfliktu społecznego strategię agresji przejawia wyższy poziom gniewu rozumiany jako chwilowy stan emocjonalny i wyższy poziom wyuczonej dyspozycji behawioralnej do reagowania gniewem. Oznacza to, że w sytuacji stwarzającej zagrożenie dla adolescentów realizacji ich własnych dążeń wraz ze wzrostem poziomu gniewu o zróżnicowanej genezie (stan, cecha) będzie rósł poziom strategii agresji radzenia sobie (Borecka-Biernat, 2024; Deffenbacher, 1992; Deming i Lochman, 2008; Domińska-Werbel, 2014). Rezultat taki wydaje się odpowiadać konkluzji, którą sformułował S. Rubinsztejn (1964, s. 612), że „w związku z powstawaniem społecznych sprzeczności, jako realnych faktów emocjonalnych, rodzi się ludzkie oburzenie, zgorszenie, wrogość, nienawiść".

Emocją związaną z agresję jest również lęk wywołany przez sytuacje zagrożenia faktycznego lub subiektywnego, zarówno wewnętrznego jak i zewnętrznego, które działa aktualnie bądź w przeszłości (Doliński, 2000; Łosiak, 1995; Wrześniewski, 1983). Wyuczona dyspozycja do spostrzegania obiektywnie niegroźnych sytuacji jako zagrażających i reagowanie na nie stanami lęku, nieproporcjonalnie silnymi do wielkości obiektywnego zagrożenia, ma bezpośredni związek z wyuczoną dyspozycją do agresywnego radzenia sobie z sytuacją konfliktu społecznego. Należy zauważyć, iż poszukiwania uwarunkowań agresywnej strategii radzenia sobie wśród lęku jako stan emocjonalny odczuwany w związku z konfliktem, przyniosły zamierzony rezultat w przypadku chłopców. Pozwala to przypuszczać, że u chłopców wraz z podwyższeniem się poziomu lęku jako stanu będzie rósł poziom strategii agresji. Warto zwrócić uwagę, że w gronie dziewcząt widoczna jest niezależność wysokiego poziomu lęku jako stanu od agresywnej strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Podejmując próbę wyjaśnienia tego zjawiska, można – jak sądzimy – odwołać się do różnych form zachowań agresywnych. Należy przypuszczać, że wysoki poziom lęku jako stanu u dziewcząt wzbudza formy zachowań agresywnych nie wprost, reprezentujące nieufne, nieprzychylne czy wrogie nastawienia do otoczenia (Leary i Kowalski, 2001; Nitendel-Bujakowa, 2001). Świadczy to o tym, że agresja pełniąca funkcję redukcji lęku, pojawiającego się w sytuacji konfliktu społecznego, jest agresją obronną (Borecka-Biernat, 2006). W interesujący sposób współistnienie lęku i agresji przedstawia J. Ranschburg (1993, s. 137). Podkreśla on, że agresja oraz lękliwość stanowią dwa bieguny tego samego zjawiska i wyjaśnia tę zależność, porównując do dwustronnego płaszcza: „jeżeli strona lękliwa jest na zewnątrz, agresja skieruje się do wewnątrz, jeżeli natomiast agresja znajduje się na wierzchu, wewnątrz będzie można odnaleźć lękliwość".

Przedstawione wyniki badań poświadczyły efekty innych badań wskazujących, że pobudzenie emocjonalne o dużym nasileniu i zabarwieniu negatywnym,

spowodowane trudnościami w rozwiązywaniu problemu, stanowi podstawę do zachowań agresywnych (Domińska-Werbel, 2014; Kossewska, 2008; Łosiak, 2009).

Sposób percepcji relacji między własnym zachowaniem a wzmocnieniami po nim następującymi ma wpływ na występowanie zróżnicowania strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Przeprowadzone badania wskazują, że tendencja do przypisywania odpowiedzialności za skutki własnych działań czynnikom wewnętrznym, daje młodemu człowiekowi możliwość aktywnego oddziaływania na sytuację konfliktu społecznego, mającego na celu zmianę jej lub własnego w niej położenia. Osoby dorastające prezentujące poczucie kontroli w kierunku wewnętrznym zadaniowo radzą sobie z problemem, podejmują próby przezwyciężenia pojawiających się trudności (Kościelak, 2010). Świadome własnej inicjatywy w kwestii rozwiązania konfliktu, działają konstruktywnie i dążą do pokojowego rozstrzygnięcia sporu. Przekonanie o wewnętrznej kontroli pozytywnych następstw zdarzeń umożliwia im skuteczniejsze manipulowanie środowiskiem, ponieważ mają one powody sądzić, że podejmowane przez nich działania przynoszą oczekiwane rezultaty. Warto zauważyć, że młodzież radząca sobie zadaniowo w sytuacji konfliktu społecznego potrafi wziąć odpowiedzialność nie tylko za sukcesy, ale również za porażki. Spotykające ją niepowodzenia są przez nią odbierane jako brak zdolności, wynik niedostatecznego wkładu pracy czy zbyt małego zaangażowania się z ich strony. Z tego wynika, że spostrzegana przez młodzież przyczynowa zależność między tym „co i jak robi" a rezultatami własnych zachowań ma wpływ na podjęcie strategii zadaniowej nastawionej na rozwiązanie pojawiającego się konfliktu (Adesina, 2012; Borecka-Biernat, 2006; Cook i Sloane, 2001; Dijkstra i in., 2011; Miller i in., 1986; Taylor, 2010).

Młodzież dorastająca zaangażowana w sytuacje konfliktu społecznego niewątpliwie doświadcza różnych emocji. Wśród doznań przeważają emocje negatywne, np. złość, gniew, lęk, strach, smutek, żal. Występują także pozytywne emocje, takie jak nadzieja, radość, zadowolenie, ulga, zainteresowanie, ciekawość (Lazarus, 1999). Wiążą się one z możliwością pokonania trudności. Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego stwierdza się, że dorastający, którzy w sposób zadaniowy „sterują" swoim zachowaniem w sytuacji konfliktu społecznego, charakteryzują się niskim poziomem gniewu i lęku o zróżnicowanej genezie (stan, cecha). Pozwala to na przypuszczenie pojawienia się adaptacyjnej funkcji emocji negatywnych przy ich niższym nasileniu (zależnie od sytuacji), bowiem uruchamia ona procesy myślowe, sprzyjające koncentracji na problemie, mobilizuje jednostkę do wysiłku czy umożliwia skuteczne przezwyciężenie trudności (Sęk, 2008; Sikorski, 2015).

Młodzież stosująca w sytuacji konfliktu społecznego strategię zadaniową uzyskuje wyższy poziom w zakresie emocji ciekawości jako stanu i ciekawości jako cechy. Ciekawość pełni u nich funkcję czynnika motywującego do podjęcia działań ukierunkowanych na poradzenie sobie ze zdarzeniami, które je wywołały (Frijda, 2002). Sprzyja ona myśleniu i twórczości oraz zwiększa elastyczność reakcji, co wzmacnia eksperymentowanie, odkrywanie nowych zjawisk i szukanie nowych rozwiązań (Fredrickson, 2001). Jak się okazuje, ciekawość prowadzi do przekonania o zdolności znajdowania drogi do celu, mobilizuje do podejmowania wysiłku i sprzyja przeświadczeniu o zdolności pokonania trudności (Łaguna, Bąk,

2007). Wyniki te wskazują, że im wyższy poziom stanu ciekawości przeżywanej w związku z sytuacją konfliktu i wyższy poziom ciekawości, jako stałej dyspozycji osobowościowej, tym silniejsze u młodzieży dążenie do porozumienia się z partnerem w celu znalezienia wspólnego rozwiązania spornych kwestii, które będą dobre dla każdego z nich i dla przyszłości ich związku. W literaturze można znaleźć badania potwierdzające zaobserwowaną zależność, choćby u takich autorów, jak: D. Doliński (2000), B. Fredrickson (2001), D. deCatanzaro (2003), I. Jelonkiewicz i K. Kosińska-Dec (2008), D. Domińska-Werbel (2014), D. Borecka-Biernat (2024).

Uogólniając zreferowane wyniki badań, można powiedzieć, że silniejsze przekonanie o wpływie innych na pozytywne i negatywne skutki własnych działań i pobudzenie emocjonalne o dużym nasileniu i zabarwieniu negatywnym (gniew, lęk) spowodowane trudnościami w rozwiązaniu problemu sprzyja ujawnieniu przez młodzież strategii agresji w sytuacji konfliktu społecznego. Z kolei silniejsze przekonanie o własnych możliwościach kontrolowania pozytywnych i negatywnych następstw zdarzeń i wyższy poziom ciekawości o zróżnicowanej genezie (stan, cecha) tym silniejsze u młodzieży dążenie do rozwiązania i przezwyciężenia sytuacji konfliktu przez zmianę własnego działania czy otoczenia zagrażającego realizacji ich celów. Wydaje się, że rezultaty badań stanowią wskazówki teoretyczne w opracowaniu programów profilaktycznych i terapeutycznych kreujących jednostkę aktywną, zdolną do podejmowania wysiłków zmierzających do rozwiązania i przezwyciężenia konfliktów oraz radzącą sobie w sposób konstruktywny z problemami dotyczącymi szkoły, kolegów i domu rodzinnego.

Oświadczenia

Oświadczenie o konflikcie interesów
Autorka oświadcza, że nie występuje potencjalny konflikt interesów w odniesieniu do badań, autorstwa ani publikacji niniejszego artykułu. Autorka nie posiada istotnych interesów finansowych ani niefinansowych, które wymagałyby ujawnienia, ani żadnych konkurencyjnych interesów związanych z treścią artykułu. Autorka potwierdza również, że nie jest powiązana ani zaangażowana w działalność żadnej organizacji lub podmiotu, który mógłby mieć interes finansowy lub niefinansowy w tematyce lub materiałach omówionych w niniejszym manuskrypcie.

Podmioty, które wniosły wkład w powstanie publikacji oraz ich udział
Nie dotyczy

Zgody etyczne
Nie dotyczy

Oświadczenie o dostępności danych
Dane mogą zostać udostępnione innym badaczom na uzasadnioną prośbę, skierowaną bezpośrednio do Autorki korespondencyjnej.

Oświadczenie o finansowaniu
Nie dotyczy

Oświadczenia i deklaracje dotyczące wykorzystania AI
Nie dotyczy

Deklaracja wkładu autorów w powstanie manuskryptu
Danuta Borecka-Biernat: Konceptualizacja, Zarządzanie danymi, Analiza formalna, Badania, Metodologia, Pisanie – wersja pierwotna, Pisanie – przegląd i redakcja

Bibliografia

Adesina, O. J. (2012). Emotional intelligence, locus of control and conflict handling skills as predictors of non-violent behaviour among university students in south-western Nigeria. *IFE Psychologia*, *20*(2), 31–38.

Balawajder, K. (2010). Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* (s. 137–179). Difin.

Berkowitz, L. (1992). O powstawaniu i regulowaniu gniewu i agresji. *Nowiny Psychologiczne*, *1–2*, 87–105.

Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Borecka-Biernat, D. (2012). Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. *Psychologia Wychowawcza*, 1–2, 86–118.

Borecka-Biernat, D., Čiuladiene, G. (2015). Strategies for coping with situations of social conflict versus sex and age of Polish pupils of secondary schools in Vilnius. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu społecznego: przyczyny–sposoby rozwiązywania–skutki.* (s. 149–169). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Borecka-Biernat, D. (2024). Locus of control and emotional responses as determinants of young people's preferred coping strategies in social conflict situations. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, *37*(2), 61–79. http://dx.doi.org/10.17951/j.2024.37.2.61-79

Breet, L., Mayburgh, C., Poggenpoel, M. (2010). The relationship between the perception of own locus of control and aggression of adolescent boys. *South African Journal of Education*, *30*, 511–526.

Brzeziński, J. (1984). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. PWN.

Cook, H., Sloane, J. (2001). Locus of control and cooperative behavior in 10-year-old children. *The Journal of Social Psychology*, *125*(5), 619–630.

Czerwińska-Jasiewicz, M. (2015). *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia.* Difin.

deCatanzaro, D. A. (2003). *Motywacje i emocje. W ujęciu ewolucyjnym, fizjologicznym, rozwojowym i społecznym*. Zysk i S-ka.

Deffenbacher, J. (1992). Trait anger: Theory, findings and implications. W: C. Spielberger i J. Butcher (red.), *Advances in personality assessment* (s. 177–201). Lawrence Erlbaum Associates.

Deming, A. M., Lochman, J. E. (2008). The relation of locus of control, anger and impulsivity to boys aggressive behavior. *Behavioral Disorders*, *33*(2), 108–119. https://doi.org/10.1177/019874290803300205

Dijkstra, M. T. M., Beersma, B., Evers, A. (2011). Reducing conflict-related employee strain: The benefits of an internal locus of control and a problem-solving conflict management strategy. *Work & Stress*, *25*(2), 167–184.

Doliński, D. (2000). Emocje, poznanie i zachowanie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 369–394). GWP.

Domińska-Werbel, D. (2014). *Psychologiczne uwarunkowania strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*. WPWSZ.

Donaldson, D., Prinstein, M. J., Danovsky, M., Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: Implications with clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, *70*(3), 351–359. https://doi.org/10.1037/h0087689

Drwal, R. (1978). Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań. *Materiały do Nauczania Psychologii* (s. III, t. 3), 307–345.

Frączek, A. (2003). Wszystko o twojej agresji. *Charaktery*, *7*, 28–30.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden –and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218–276. https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218

Frijda, N. (2002). Emocje są funkcjonalne na ogół. W: P. Ekman i R. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia* (s. 20–24). GWP.

Garstka, T. (2011). Konflikt pokoleń w domu i szkole. *Głos Nauczycielski*, *8*, 12.

Gasparski, P. (2002). Umiejscowienie kontroli a gotowość do zapobiegania zagrożeniom. *Czasopismo Psychologiczne*, *8*(1), 87–94.

Gawryś, M. (2002). Rozwiązywanie konfliktów w klasie. *Edukacja i Dialog*, *8*, 35–39.

Gross, J. J., Halperin, E., Porat, R. (2013). Emotion regulation in intractable conflicts. *Current Directions in Psychological Science*, *22*(6), 423–429. https://doi.org/10.1177/0963721413495871

Gurba, E. (2013). *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Gurba, E. (2020). Konflikt rodziców z nastolatkami jako źródło doświadczanego stresu. W: A. Senejko i A. Czapiga (red.), *Oswojenie traumy. Przegląd zagadnień. Psychologia traumy* (s. 125–144). Impuls.

Guszkowska, M., Gorący, A., Rychta-Siedlecka, J. (2001). Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży. *Edukacja Otwarta*, *4*, 155–164.

Heszen-Niejodek, I. (2000). Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3, s. 465–493). GWP.

Honess, T. M., Charman, E. A., Zani, B., Cicognani, E., Xerri, M. L., Jackson, A. E., Bosam, H. A. (1997). Conflict between parents and adolescents: Variation by family constiution. *British Journal of Developmental Psychology*, *15*(3), 367–385. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00527.x

Janowski, M. (2005). Radzenie sobie z lękiem, smutkiem i złością. *Chowanna*, *1*(24), 92–107. https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2005.24.07

Jaworski, R. (2000). Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem. W: R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk (red.), *Problemy człowieka w świecie psychologii* (s. 27–54). Wydawnictwo Naukowe NOVUM.

Jelonkiewicz, I., Kosińska-Dec, K. (2008). Jasna strona stresu młodzieży (emocje pozytywne w radzeniu sobie). W: I. Heszen i J. Życińska (red.), *Psychologia zdrowia. W poszukiwaniu pozytywnych inspiracji* (s. 151–166). Wydawnictwo SWPS „Academica".

Kobus, K., Reyes, O. (2000). A descriptive study of urban Mexican American adolescents' perceived stress and coping. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *22*, 163–178.

Kościelak, R. (2010). *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonania o własnej skuteczności zdrowiu i chorobie*. Impuls.

Kossewska, J. (2008). Zasoby osobowe a agresja interpersonalna u młodzieży gimnazjalnej. W: H. Wrona-Polańska (red.), *Zdrowie – stres – choroba w wymiarze psychologicznym* (s. 145–159). Impuls.

Krasowicz, G., Kurzyp-Wojnarska, A. (1990). *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli (KBPK). Podręcznik*. Laboratorium Technik Diagnostycznych im. B. Zawadzkiego.

Kubacka-Jasiecka, D. (1986). *Struktura ja a związek między agresywnością i lękliwością*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kurtek, P. (2005). Regulacyjna rola poczucia kontroli w radzeniu sobie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia w sytuacjach trudnych. *Przegląd Psychologiczny*, *3*, 277–294.

Lachowska, B. (2010). Style rozwiązywania konfliktów i ich efekty w relacji między rodzicami i adolescentami – prezentacja narzędzi pomiaru. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczy. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* (s. 180–206). Difin.

Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.

Lazarus, R. (1999). Stałość i niestałość emocji. W: P. Ekman i R. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia* (s. 75–80). GWP.

Leary, M., Kowalski, R. (2001). *Lęk społeczny*. GWP.

Lohman, B. J., Jarvis, P. A. (2000). Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studied in the family context. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*, 15–43. https://doi.org/10.1023/A:1005117020812

Łaguna, M., Bąk, W. (2007). Emocje i przekonania na temat ja. Dwa kierunki wyjaśniania ich wzajemnych relacji. W: A. Błachnio i A. Gózik (red.), *Bliżej emocji* (s. 205–217). Wydawnictwo KUL.

Łosiak, W. (1995). Umiejscowienie kontroli, percepcja sytuacji a lęk w sytuacji egzaminacyjnej. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych* (t. XLVII), 107–114.

Łosiak, W. (2009). *Stres i emocje w naszym życiu*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Miller, P., Lefcourt, H., Holmes, J., Ware, E., Saleh, W. (1986). Marital locus of control and marital problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(1), 161–169. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.161

Nitendel-Bujakowa, E. (2001). Lęki szkolne jako wyznacznik funkcjonowania dziecka. *Problemy poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego*, *1*, 15–37.

Nowosad, D. (2002). Lęk i agresja w zachowaniu młodzieży szkół licealnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3–4, 131–142.

Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania: psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. WSiP.

Österman, K, Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Charpentier, S., Caprara, G. V., Pastorelli, C. (1999). Locus of control and three types of agression. *Aggressive Behavior*, 25, 61–65.

Pisula, E., Sikora, R. (2008). Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem przez młodzież w wieku 12–17 lat. *Przegląd Psychologiczny*, *4*, 405–422.

Polak, K. (2010). Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież* (s. 23–39). Difin.

Ranschburg, J. (1993). *Lęk, gniew, agresja*. WSiP.

Rostowska, T. (2001). *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie. Analiza psychologiczna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Różańska-Kowal, J. (2004). Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, *3*, 203–214.

Rubinsztejn, S. (1964). *Podstawy psychologii ogólnej*. Książka i Wiedza.

Sęk, H. (2008). Udział pozytywnych emocji w osiąganiu zdrowia. W: I. Heszen i J. Życińska (red.), *Psychologia zdrowia w poszukiwaniu pozytywnych inspiracji* (s. 73–88) SWPS Academica.

Sikora, R., Pisula, E. (2002). Przyczyny stresu i strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w wieku 14–16 lat. *Polskie Forum Psychologiczne*, *7*(2), 110–122.

Sikorski, W. (2010). Konflikty w rodzinie uwarunkowane wadliwą komunikacją. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym: jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* (s. 116–134). Difin.

Sikorski, W. (2015). Lęk komunikacyjny u uczniów a ich sposoby reagowania w sytuacjach konfliktu w klasie szkolnej. W: D. Borecka-Biernat i M. Cywińska (red..), *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej* (s. 126–146). Difin.

Skorny, Z. (1987). Dziecko agresywne-objawy, przyczyny, przeciwdziałanie. W: W. Pomykało (red.), *Vademecum dla rodziców dzieci od lat 6 do 10* (s. 97–102). Wydawnictwo Współczesne.

Spielberger, C. D., Reheiser, E. C. (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression and curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *1*(3), 271–302. https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01017.x

Taylor, M. (2010). Does locus of control predict young adult conflict strategies with superiors? An examination of control orientation and the organizational communication conflict instrument. *North American Journal of Psychology*, *12*(3), 455–458.

Trylińska-Tekielska, E. (2007). Rola dzieci i rodziców w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych. *Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo*, *1*, 21–33.

Tyszkowa, M. (1986). *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. PWN.

Voss, H., Keller, H. (1983). *Curiosity and exploration. Theory and results*. Academic Press.

Wrześniewski, K. (1983). *Wybrane zagadnienia lęku. Teoria i pomiar*. WAM.

Wrześniewski, K. (1991). Trójczynnikowy inwentarz stanów i cech osobowości. *Przegląd Lekarski*, *2*, 222–225.

Wrześniewski, K. (1996). Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru. W: I. Heszen-Niejodek i Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 44–64). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.