

# Dziecięca agresja a umiejętność mentalizowania

JOANNA KOSSEWSKA

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej\*

Zachowania agresywne występujące u dzieci i młodzieży w rozmaity sposób łączy się z rozwojem złożonych kompetencji, zarówno społecznych, jak i poznawczych. Niniejsze opracowanie stanowi próbę analizy związków zachodzących między agresją a rozwojem procesu mentalizacji, który jest jednym z istotnych aspektów szeroko rozumianego poznania społecznego. Pojęcie mentalizacji jest wieloaspektowym konstruktem zbliżonym, choć szerszym znaczeniowo, aniżeli teoria umysłu. Rozwój procesu mentalizacji i kształtowanie teorii umysłu, jako jej poznawczego aspektu, wydają się pozostawać w odmiennych relacjach do zachowań agresywnych w zależności od podstawowej funkcji teleologicznej, jaką pełni zachowanie agresywne w funkcjonowaniu jednostki. W związku z nową reformą systemu edukacji, która obniża wiek realizacji obowiązku szkolnego, na podstawie współczesnych wyników badań poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czy fakt ten może mieć wpływ na wzrost zachowań agresywnych u uczniów na pierwszym etapie kształcenia.

SŁOWA KLUCZOWE: mentalizacja, teoria umysłu, agresja proaktywna, agresja reaktywna, dzieci, młodzież.

Powszechnie obserwuje się nasilenie groźnych społecznie zjawisk, takich jak agresja. Różne formy znęcania się i dokuwania rówieśnikom (*bullying*) są stałym i groźnym elementem funkcjonowania dzieci i młodzieży we wszelkich typach szkół. Nierzadko także nauczyciele i wychowawcy narażeni są na doświadczanie przemocy ze strony uczniów, co jest jednym z czynników stresotwórczych i przyczyną wypalenia zawodowego (Grzegorzewska, 2008). Obniża się wiek młodych agresorów, a wraz z rozwojem cywilizacji i cyfryzacji oraz osłabianiem się naturalnych więzi rodzinnych i społecznych, pojawiają się

nowe formy agresywnych zachowań (np. cyberprzemoc i *cyberbullying*; Kowalski, Limber i Agatston, 2010). Coraz bardziej wyszukane stają się metody i formy działania osób uwikłanych w zachowania agresywne, a obserwowany powszechnie wzrost częstotliwości tych zachowań wydaje się dotyczyć szczególnie młodzieży uczęszczającej do gimnazjum – placówki edukacyjnej powstałej w ramach reformy systemu edukacji w Polsce w 1999 r. Sytuacja przejścia do szkoły wyższego szczebla wymaga od uczniów renegotjowania swojego statusu, wypracowanego w ramach wcześniej nawiązywanych relacji interpersonalnych (Jacobson, 2010; Pellegrini, Melhuish, Jones, Trojanowska i Gilden, 2002). Obecnie Polski

---

Artykuł powstał w ramach regularnych obowiązków związanych z prowadzeniem działalności naukowej w Katedrze Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

© Instytut Badań Edukacyjnych

---

\* Adres do korespondencji: ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków. E-mail: joanna.kossewska@up.krakow.pl

system edukacji stoi u progu nowej reformy, która obniża wiek rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego. Warto zastanowić się, czy fakt ten może mieć wpływ na wzrost zachowań agresywnych u uczniów na pierwszym etapie kształcenia.

Szereg złożonych kompetencji, zarówno społecznych, jak i poznawczych, może regulować zachowania agresywne u dzieci i młodzieży. Niniejsze opracowanie stanowi próbę analizy związków zachodzących pomiędzy agresją a rozwojem procesu mentalizacji, który – choć znaczeniowo zbliżony – obejmuje jednak inne pole semantyczne niż konstrukt teorii umysłu<sup>1</sup> i stanowi jeden z istotnych aspektów szeroko rozumianego poznania społecznego. Przesłanki leżące u podstaw zasadności takich analiz wynikają z przyjętych założeń:

- Przypuszcza się, że istnieje pozytywny związek pomiędzy umiejętnością mentalizowania a zachowaniami prospołecznymi (Baird i Astington, 2004), natomiast kierunki zależności pomiędzy rozwojem umiejętności odczytywania stanów mentalnych innych osób a zachowaniami agresywnymi są rozmaite (Sutton, Smith i Swettenham, 1999b).
- Różne kierunki związków zachodzących pomiędzy rozwojem procesu mentalizacji a zachowaniami agresywnymi mogą stwarzać konieczność weryfikacji założeń i procedur stosowanych programów profilaktycznych. Wiele programów reduku-

jących agresję ukierunkowanych jest na rozwijanie umiejętności przyjmowania perspektywy innych osób, lecz można przewidywać, iż efekt będzie odwrotny do zakładanego, jeżeli dzieci będą wykorzystywały umiejętności mentalizowania w celu osiągnięcia korzyści własnych, ale bez analizy konsekwencji swojego zachowania (Sutton i in., 1999b).

- Analiza związków pomiędzy rozwojem teorii umysłu a zachowaniami agresywnymi może poszerzyć naszą wiedzę o poznawczych mechanizmach regulacji zachowania oraz ukierunkować nowe badania empiryczne i działania praktyczne.
- Konkluzje wynikające z analiz mogą stanowić argument za lub przeciw obniżeniu wieku obowiązku szkolnego – opierający się na wynikach badań dotyczących agresji u uczniów oraz antycypacji możliwych kierunków rozwoju zachowań społecznych.

### **Agresja i *bullying* jako zachowania interpersonalne**

Trudności w zakresie konceptualizacji niejednorodnego i zróżnicowanego w formie oraz treści zjawiska agresji przenoszą się również na sferę jego definiowania i operacjonalizacji. Pomimo istnienia licznych ujęć definicyjnych większość badaczy przyjmuje, iż cechą kryterialną jest orientacja na zadanie krzywdy innym osobom, czyli intencjonalność sprawcy (Bandura, 1973; Berkowitz, 1989; Frączek, 1993; Ranschburg, 1993). Agresja jest więc szczególnym rodzajem zachowania interpersonalnego, podejmowanego i realizowanego przez jednostkę w celu wywołania negatywnych konsekwencji dla innych osób, ukierunkowanego na krzywdzenie ich poprzez zadanie bólu fizycznego, psychicznego lub pozbawienie własności. Istnieje wiele różnorodnych systemów klasyfikacyjnych agresji, lecz przyjmując kryterium celowościowe

<sup>1</sup> Termin „teoria umysłu” (*theory of mind*, ToM) został po raz pierwszy zastosowany przez Davida Premacka i Guy’a Woodruffa (1978) do określenia umiejętności, dzięki której ssaki naczelne (szympansy i człowiek) mogą wnioskować o stanach umysłu innych jednostek, natomiast termin „mentalizacja” został wprowadzony przez Petera Fonagyego (1991) do opisu umiejętności pojmowania własnych lub cudzych świadomych bądź nieświadomych stanów umysłowych, która rozwija się w kontekście relacji przywiązania. W tym artykule pojęcia te stosowane będą wymiennie, gdyż odstąpiono od próby szczegółowej analizy teoretycznej na rzecz prezentacji konkluzji wynikających ze współczesnych badań prowadzonych w tym obszarze.

i funkcjonalne, można wyróżnić dwa zasadnicze jej typy: agresję reaktywną (emocjonalną, wrogą) i agresję proaktywną (instrumentalną).

Agresja reaktywna jest reakcją o silnym emocjonalnym zabarwieniu na wcześniejszą rzeczywistą lub wyobrażoną prowokację, jest więc odwetową odpowiedzią na rzeczywiste lub potencjalne zagrożenia lub zachowania zaczepne ze strony innych ludzi. Często bywa impulsywną, wynikającą z aktywacji układu autonomicznego, reakcją na frustrację (Berkowitz, 1989; Hubbard i in., 2002). Jej celem jest odreagowanie napięcia, rozładowanie silnych emocji wywołanych zachowaniem partnera interakcji, a także wywołanie u niego bólu lub cierpienia w odwecie za domniemane krzywdy i negatywne, własne stany emocjonalne.

Proaktywna agresja jest natomiast uważana za zachowanie motywowane chęcią osobistych zysków i oczekiwaniem pozytywnego wyniku interakcji lub silną potrzebą dominacji, ujawniającą się w sytuacji zachwiania poczucia mocy. Jej bezpośrednim celem nie jest spowodowanie cierpienia, lecz osiągnięcie innych ważnych dla jednostki celów, np. uzyskania kontroli nad grupą, prestiżu, podziwu i szacunku innych uczniów, opartego częściowo na strachu (Dodge, Lochman, Harnish, Bates i Pettit, 1997; Olweus, 1993; Pellegrini i in., 2002; Vitaro i Brendgen, 2005).

Chociaż badania zwykle potwierdzają wysoką korelację między reaktywną a proaktywną agresją (średnie  $r = 0,68$ ; Card i Little, 2006), analiza czynnikowa i metaanaliza wyników badań potwierdzają istotność rozróżnienia tych dwóch rodzajów agresji. Badania longitudinalne przeprowadzone w Finlandii (Salmivalli i Helteenvouri, 2007; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman i Kaukiainen, 1996; Salmivalli i Nieminen, 2002), ujawniające mechanizmy rozwojowe i zależności wynikające z kontekstu czasu, wskazują natomiast, iż agresja wroga

jest istotnym predyktorem agresji proaktywnej zarówno u dziewcząt, jak i chłopców w wieku szkolnym. Najwyższy poziom agresji wrogiej i instrumentalnej ujawniają dzieci uwikłane w podwójną rolę agresywnej ofiary, czyli takie, które poprzez zachowania agresywne wobec słabszych w jednej grupie społecznej próbują kompensować swoje cierpienia związane z byciem ofiarą w innym układzie społecznym.

Wydaje się, iż poziom obu typów agresji nie zależy od płci (Polman, de Castro, Koops, van Boxel i Merk, 2007), chociaż chłopcy częściej wchodzą w rolę szkolnego agresora, a także ofiary (Pufal-Struzik, 2013; Rose i Rudolph, 2006). Szkolna agresja wydaje się jednak przybierać różne formy w zależności od płci i wieku uczestników interakcji. Na przykład lżejszą formą *bullyingu* jest dokuczliwość lub złośliwość wobec rówieśników, zwykle traktowane jako niegroźny element szkolnych doświadczeń. Jednakże ze względu na swój permanentny charakter ich skutki bywają bardzo poważne zarówno dla ofiary, jak i dla agresora, u którego wytwarza się przekonanie o braku konsekwencji, mogące zachęcać do powtarzania takich zachowań w przyszłości. Wraz z wiekiem maleje liczba fizycznych aktów przemocy, a rośnie liczba aktów pośredniej przemocy symbolicznej, przybierającej formę izolowania, wykluczania z grupy rówieśniczej czy też ośmieszania osoby stawianej w roli ofiary. Występują one częściej u dziewcząt (Björkqvist, Lagerspetz i Kaukiainen, 1992; Rivers i Smith, 1994). Nasilenie zachowań agresywnych, zarówno w formie agresji wrogiej, jak i instrumentalnej związane jest z przyjmowaną w procesie grupowym rolą – agresora, ofiary, obrońcy ofiary lub niezaangażowanego obserwatora (Salmivalli i in., 1996; Sutton i Smith, 1999).

Badania prowadzone w krajach zachodnich ujawniają skalę zjawiska: ponad 80% uczniów doświadczyło szkodliwych

skutków *bullyingu* w ciągu swojej kariery szkolnej, uczestnicząc w takiej relacji interpersonalnej w różnych rolach: agresora, ofiary, świadka lub tła społecznego (Jacobson, 2010). Badanie prowadzone w polskich szkołach (Kliś, 2000) wśród uczniów kończących szkołę podstawową ujawniły, że intensywność negatywnego zjawiska dokuczania rówieśnikom jest podobna do odnotowanej w krajach zachodnich. Ponad połowa badanych uczniów potrafiła wskazać sprawców aktów przemocy, jeszcze więcej dostrzegło ofiary dręczenia, natomiast 20% respondentów jawnie przyznało się do aktywnego dręczenia kolegów. Nowsze badania (Komendant-Brodowska, Giza-Poleszczuk i Baczko-Dombi, 2011) przeprowadzone w trzech typach szkół (podstawowa, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne) również ujawniły, że ponad 25% uczniów doświadcza skutków tego typu przemocy szkolnej, będąc ofiarą aktów dręczenia lub ich sprawcą, ewentualnie odgrywając obie role naprzemiennie, w zależności od sytuacji społecznej. W badaniach międzykulturowych przeprowadzonych w 40 krajach Europy (Craig i in., 2009, za: Komendant-Brodowska i in., 2011) stwierdzono zróżnicowane geograficznie natężenie procederu dręczenia szkolnego. Na jednym krańcu plasują się kraje skandynawskie, na drugim Litwa, Łotwa i Estonia, natomiast polskie szkoły mieszczą się w środku kontinuum. Niezależnie od lokalizacji, dręczenie szkolne jest procesem: (a) *długotrwałego* stosowania przez agresora niesprowokowanej przemocy wobec ofiary, (b) zachodzącym w szkole, w której panuje *atmosfera zastraszenia*, (c) pomiędzy agresorem a ofiarą istnieje *dysproporcja w zakresie walorów lub dóbr materialnych*, a ofiara jest izolowana od wsparcia społecznego (Kliś, 2000; Sutton, Smith i Swatthernham, 1999a).

Agresja interpersonalna, obserwowana wśród młodzieży gimnazjalnej, może być traktowana jako pierwotnie wzbudzona

przez wiele różnych czynników reakcja, utrwalana w procesie społecznego uczenia się jako wewnętrzny schemat samoregulacji i uruchamiana w sytuacji stresotwórczej. Agresja jest więc formą zachowania się w sytuacji trudnej lub konfliktowej (Borecka-Biernat, 2011), w której niedostępne są inne sposoby zaspokojenia własnych potrzeb lub egzekwowania praw jednostki. Uciekanie się do agresywnych sposobów rozwiązywania konfliktów świadczy o braku umiejętności względnie bezkonfliktowego komunikowania się i zabezpieczenia swoich praw na drodze negocjacji.

Radzenie sobie z wymaganiami stawianymi przez otoczenie za pomocą agresji interpersonalnej stosowane jest częściej przez chłopców, pozostaje też w związku z niskim poziomem rozwoju osobowych zasobów, takich jak umiejętność empatyzowania lub wykorzystania właściwych zachowań asertywnych w celu rozwiązania sytuacji konfliktowych (Kossewska, 2008). Istotnym czynnikiem, który może modyfikować częstotliwość występowania zachowań agresywnych i poziom ich akceptacji wśród młodzieży gimnazjalnej, a także wpływać na poczucie winy za zachowania agresywne jest wsparcie społeczne (Prochwicz, 2008). Spostrzegane wsparcie ze strony rodziców zmniejsza akceptację zachowań agresywnych u uczniów klas gimnazjalnych oraz obniża ich gotowość do podejmowania działań agresywnych. Skuteczność wsparcia rodzicielskiego zależy od płci – w przypadku dziewcząt największy wpływ na obniżenie poziomu agresji ma rodzicielskie wsparcie informacyjne, a w przypadku chłopców – rodzicielskie wsparcie emocjonalne. Rola nauczycieli i rówieśników także nie pozostaje bez znaczenia, lecz związana jest z wywoływaniem poczucia winy za zachowania agresywne. U dziewcząt w wieku gimnazjalnym sprzyja mu spostrzegane wsparcie rodzicielskie i wsparcie udzielane przez nauczycieli. W przypadku chłopców wpływ na

poczucie winy za zachowania agresywne ma przede wszystkim wsparcie nauczycielskie i koleżeńskie.

Wspomniane wcześniej dwa rodzaje agresji mogą pełnić odmienne funkcje w rozwoju społecznym i socjalizacji, są także związane z różnymi umiejętnościami społecznymi, szczególnie związanymi z dekodowaniem bodźców natury społecznej (Crick i Dodge, 1994; Renouf i in., 2010; Schippel, Vasey, Cravens-Brown i Bretveld, 2003). W celu naszych dalszych rozważań na temat związków agresji z procesami mentalizacji, przyjęcie teleologicznego kryterium klasyfikacyjnego wydaje się zasadne.

### **Zdolności do mentalizacji a zachowania społeczne**

Mentalizacja stanowi typowo ludzką umiejętność rozumienia świadomych i nieświadomych stanów własnego umysłu oraz umysłów innych osób (Fonagy, 1991), a polega na percepcji zachowań oraz ich interpretacji odniesionej do nieobserwowanych bezpośrednio, intencjonalnych stanów mentalnych, takich jak: potrzeby, pragnienia, uczucia, przekonania oraz cele działania podmiotu. Proces mentalizacji ma istotne znaczenie dla funkcjonowania jednostki w codziennym życiu, umożliwia bowiem budowanie społecznych relacji i rozumienie zdarzeń o charakterze społecznym. Zaburzenia lub ograniczenia procesu mentalizacji implikują trudności w zakresie regulacji emocji i hamowania impulsywności, indukowanej szczególnie w kontekście interakcji społecznych (Bateman i Fonagy, 2010). Rozwój procesu mentalizacji, w odróżnieniu od rozwoju umysłowego mechanizmu teorii umysłu (Leslie, 1987, Premack i Woodruff, 1978), ściśle wiąże się z rozwojem relacji przywiązania z opiekunem oraz z rozwojem indywidualnego *self*.

Zdolność do mentalizacji rozwija się w kontakcie ze środowiskiem i powiązana

jest m.in. z poziomem aktualnie doświadczanego przez jednostkę stresu, który generuje pobudzenie emocjonalne w ramach aktywowanego systemu przywiązania (Fonagy, Bateman i Luyten, 2011). Rozwój reprezentacji stanów umysłowych oraz wykorzystanie jej do rozumienia i przewidywania zachowania jest procesem długotrwałym, a w jego przebiegu można wyróżnić kilka zasadniczych etapów. Małe dzieci (w wieku ok. 18 miesięcy) rozumieją, że inni ludzie kierują się intencjami (Meltzoff, 1995). Około 3. roku życia są w stanie uchwycić związek pomiędzy ludzkimi pragnieniami a zachowaniem, lecz jeszcze nie identyfikują przekonań na temat rzeczywistości, które mogą być prawdziwe lub też fałszywe (czyli zgodne lub niezgodne ze stanem rzeczywistym). Nie rozpoznają też różnicy między rzeczywistością a sposobem, w jaki się ona przedstawia lub jest reprezentowana w umyśle (Flavell, Flavell i Green, 1987). Reprezentacja stanów umysłowych staje się bardziej złożoną umiejętnością wówczas, gdy dziecko mające około 4 lat zaczyna wnioskować o danym zachowaniu lub je przewidywać w odniesieniu do wewnętrznych procesów umysłowych. Wtedy też większość dzieci rozumie, że inni ludzie mogą mieć własne przekonania na temat rzeczywistości, odmienne od ich własnych, a przekonania te mogą niekiedy być fałszywe.

Ten poziom rozumienia określanany jest jako reprezentacja pierwszego rzędu, do jej oceny służy test dwóch laleczek „Sally-Anne” (Baron-Cohen, Leslie i Frith, 1985; Wimmer i Perner, 1983), które uczestniczą w następującej scenie: laleczka Sally umieszcza przedmiot w wybranym miejscu pokoju, następnie wychodzi z pomieszczenia. Podczas jej nieobecności Anne przenosi schowany przez Sally przedmiot w inne miejsce. Większość czteroletnich dzieci rozumie, że Sally nie widziała, jak Anne przekładała przedmiot i że teraz

ma fałszywe przekonanie o jego lokalizacji. Wobec tego dzieci przewidują, iż Sally będzie szukała przedmiotu tam, gdzie go zostawiła (nawet jeśli już go tam nie ma).

Rozumienie fałszywych przekonań stanowi jednak tylko pojedynczy wskaźnik bardzo złożonej zdolności, która rozwija się przez całe życie i związana jest z różnorodnymi obszarami społecznych interakcji, takimi jak wspólna uwaga i zabawa w udawanie, komunikacja oraz wrażliwość na krytykę (Cutting i Dunn, 2002; Hughes i Dunn, 1997; Słomkowski i Dunn, 1996). Dzieci sześć-, siedmioletnie rozumieją już, że stany emocjonalne zależą nie tyle od rzeczywistości, lecz od przekonań i pragnień z nią związanych. Pragnienie Sally związane z odszukaniem schowanego przedmiotu i jej fałszywe przekonanie na temat jego aktualnej lokalizacji sprawiają, że kierując się do miejsca, w którym pozostawiła przedmiot, doświadczają pozytywnych emocji, jednakże w momencie odkrycia, że przedmiotu nie ma tam, gdzie go schowała, jej stan emocjonalny zmienia się na negatywny (Harris, Johnson, Hutton, Andrews i Cooke, 1989).

W okresie przedszkolnym większość dzieci rozumie różnicę pomiędzy rzeczywistością a przekonaniem (prawdziwym lub fałszywym) o niej, potrafi równocześnie uwzględniać własne i cudze reprezentacje umysłowe, zdając sobie sprawę, że reprezentacje mentalne mogą różnić się u poszczególnych osób, lub też w związku z otrzymaniem nowych informacji o istniejącej rzeczywistości. Przedszkolaki zdają sobie także sprawę z faktu, iż to właśnie indywidualne przekonania na temat rzeczywistości stanowią przyczynę zachowania i mogą służyć do jego wyjaśnienia lub przewidywania, potrafią także dokonać rozróżnienia pomiędzy rzeczywistością a sposobem, w jaki się ona przedstawia (Flavell i in., 1987; Gopnik i Astington, 1998; Wellman, Cross i Watson, 2001).

Zgodnie z wynikami badań poświęconych rozwojowi teorii umysłu około 6. roku życia dzieci osiągają bardziej zaawansowany poziom rozwoju, co wiąże się z formowaniem się przekonań o przekonaniach, czyli z umiejętnością rozumienia fałszywych przekonań drugiego rzędu (Liddle i Nettle, 2006; Perner i Wimmer, 1985). Obrazuje to następująca historyjka: dziewczynka i chłopiec znajdują się w pokoju. Dziewczynka kładzie książkę na półce i wychodzi z pokoju. Podczas jej nieobecności chłopiec przekłada książkę z półki na biurko. W tym samym czasie dziewczynka podgląda przez dziurkę od klucza i widzi, jak chłopiec przekłada książkę. Dzieci sześć-, siedmioletnie rozumieją, że dziewczynka wie, że chłopiec nie wie, iż ona widziała, gdzie przełożył książkę, więc wnioskuje, że chłopiec będzie sądził, iż dziewczynka, wróciwszy do pokoju, będzie szukała książki tam, gdzie widziała ją po raz ostatni.

Późniejsze osiągnięcia rozwojowe, pojawiające się w okresie od 8. do około 12. roku życia, obejmują: umiejętność interpretowania niejednoznacznych wydarzeń, rozumienia dylematów moralnych dotyczących racji i słuszności, subtelnych form ironii i społecznego oszustwa, takiego jak blef oraz białe kłamstwo, a także rozumienie sytuacji, w których przeżywa się mieszane i ambiwalentne emocje (Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones i Plaisted, 1999; Chandler, Sokol i Hallett, 2001; Happe, 1994; Harris i in., 1989). Przed 12. rokiem życia z pojawia się też umiejętność polegająca na odczytywaniu emocji i innych stanów mentalnych z subtelnych wskazówek mimicznych, np. spojrzenia (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore i Robertson, 1997). W podobnym okresie rozwija się również umiejętność rozumienia gafy w sytuacji społecznej oraz negatywnych emocji (zmieszania i zakłopotania) osoby, wobec której popełniono faux pas, czyli wypowiedziane zostały uwagi, których rozmówca wolałby

w danej sytuacji nie słyszeć. Przykładem może być następująca historyjka: James wręczył Richardowi samolot w prezencie urodzinowym. Kilka miesięcy później podczas wspólnej zabawy James przypadkowo zepsuł zabawkowy samolot. Richard wówczas powiedział, aby James się nie martwił, gdyż nigdy nie podobał mu się ten samolot, który ktoś ofiarował mu na urodziny. Rozumienie gafy i umiejętność podejmowania nieraniącego innych zachowania w sytuacji społecznej wymaga zdolności do różnicowania stanów psychicznych, pojawiających się u obu uczestników interakcji oraz różnicowania emocjonalnego znaczenia nadawanego wypowiedzianym słowom przez osoby o odrębnych doświadczeniach i oczekiwaniach (Baron-Cohen i in., 1999).

Zadania badające rozumienie faux pas nazywane „dziwnymi historyjkami” (Happe, 1994) pokazują współzależność dwóch procesów umożliwiających odczytywanie stanów mentalnych innych osób: poznawczego i emocjonalnego. W istotny sposób są one związane z agresją, zwłaszcza reaktywną, w której dominują wrogie emocje (Baron-Cohen i in., 1999, Crick, 1995, Crick i Dodge, 1994). Procesy te zaangażowane są w działanie dwóch komponentów teorii umysłu, które począwszy od okresu niemowlęcego – zgodnie z modelem opisanym przez Helen Tager-Flusberg i Kate Sullivan (2000), rozwijają się poniekąd niezależnie i na podstawie dwóch różnych procesów rozwojowych. Komponent społeczno-percepcyjny (*social-perceptual component*) – niezależny od rozwoju kompetencji językowych, zapewniający niezbędne społeczne know-how, pozwalający prowadzić negocjacje w zakresie ustalania i uwspólniania perspektyw, z jakich interpretowane są spostrzegane zjawiska i zdarzenia, rozwija się na kanwie wczesniemowlęcych umiejętności podążania za wzrokiem innej osoby i rozpoznawania jej emocji. Można sądzić, że tego rodzaju procesy mentalizacji są w dużej

mierze nieświadome i automatyczne, a ich główną funkcją jest dekodowanie społecznych wskazówek informujących o stanach wewnętrznych (na podstawie ekspresji emocjonalnej, prozodii). Drugi komponent – społeczno-poznawczy (*social-cognitive component*) – stanowi formalną wiedzę ujawnianą poprzez stwierdzenia (*proposition*), umożliwiającą rozumienie stanów mentalnych oraz antycypację zachowań i zależy od umiejętności językowych, szczególnie w zakresie stosowania zasad gramatycznych, pozwalających na przedstawienie wzajemnie powiązanych stwierdzeń o charakterze rekursji, np.: „Maria wie, że Jan (błędnie) myśli, że cukierki są w pudełku” (de Villiers i Pyers, 2002). Wyniki badań wskazują, że oba komponenty (a) są w różnorodny sposób powiązane z innymi kompetencjami poznawczymi, w tym także językowymi; (b) ujawniają się na różnych etapach rozwoju; (c) ich podstawy neurobiologiczne i mechanizmy neuronalne są odmienne; (d) odmienne są także trudności z nimi związane, ujawniające się w różnych zespołach klinicznych (np. autystyczne spektrum zaburzeń, zespół Williamsa; Tager-Flusberg i Sullivan, 2000).

Teoria umysłu jako reprezentacja odnosi się do rozumienia stanów mentalnych, takich jak: intencje, emocje, pragnienia, przekonania, i pozwala podmiotowi dostrzegać przejawy tych stanów w zachowaniu swoim i innych ludzi oraz odwoływać się do własnych bądź cudzych stanów psychicznych w celu wyjaśnienia obserwowanych i przewidywania przyszłych zachowań w sytuacjach społecznych (Astington, 2001). Ze względu na tak złożony charakter reprezentacji poznawczej, jaką jest teoria umysłu, fenomen ten jest uważany za kluczowy element zdolności do dekodowania i rozumienia sygnałów społecznych – a tym samym – w rozwoju adaptacyjnych zachowań społecznych i kompetencji społecznych (Astington 2001; Crick i Dodge, 1994; Hughes

i Leekam, 2004). Indywidualne różnice w rozwoju teorii umysłu i w przebiegu rozwoju procesu mentalizacji wśród przedszkolaków wynikają z różnic uwarunkowanych biologicznie, ale też z odmiennych doświadczeń socjalizacyjnych, zróżnicowanych wczesnodziecięcych form przywiązania do opiekuna oraz odmienności kulturowych; stanowią więc źródło zróżnicowania sposobów społecznego funkcjonowania dzieci wkraczających w progi szkoły (Renouf i in., 2010). Obligatoryjne obniżanie wieku obowiązku szkolnego może prowadzić do jeszcze większego, aniżeli obecnie, zróżnicowania rozwoju procesu mentalizacji u dzieci ze względu na indywidualne trajektorie rozwoju oraz zróżnicowane wpływy środowiskowe. Ich skutki wszakże powinny być niwelowane poprzez edukację przedszkolną, której jednym z priorytetów jest uwspólnianie dziecięcych doświadczeń.

### **Rola mentalizacji w zachowaniach agresywnych**

Teoria umysłu uważana jest za regulator zachowań agresywnych, a niski poziom rozwoju tej umiejętności stanowi czynnik warunkujący te zachowania (Capage i Watson 2001; Crick i Dodge, 1994; Shakoor i in., 2012; Sutton i in., 1999a), co przy braku innych zasobów pozwalających na satysfakcjonujące radzenie sobie w sytuacji trudnej, powoduje, iż agresja staje się właśnie adaptacyjnym sposobem zachowania dzieci i młodzieży w sytuacjach konfliktu społecznego (Kaukiainen i in., 1999).

Wyniki badań (Dodge, 1980; Shakoor i in., 2012) wskazują, że słabo rozwinięte umiejętności mentalizowania, rozumienia intencji i emocji innych osób mogą:

- utrudniać rozpoznawanie społecznych wskazówek, co prowadzi do braku adekwatności w relacjach społecznych, a w konsekwencji do wnikania się w rolę ofiary lub osoby wykorzystywanej,
- podnosić ryzyko stawania się ofiarą, ze względu na niskie umiejętności negocjowania w sytuacji konfliktu lub obrony swoich praw i interesów,
- powodować (zgodnie z modelem deficytu społecznych umiejętności), że w procesie odczytywania społecznych wskazówek i interpretowania dwuznacznych sytuacji zachowanie będzie uwarunkowane wrogimi emocjami i uprzedzeniami.

Badanie prowadzone w grupie dzieci w wieku przedszkolnym potwierdziły istnienie negatywnej zależności pomiędzy zachowaniami agresywnymi i buntowniczymi a rozwojem mentalizacji (Capage i Watson, 2001). Tę zależność potwierdziło także longitudinalne badanie (Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chang i Sameroff, 2011) poświęcone analizie wpływu czynników warunkujących interpersonalną agresję wobec rówieśników, ujawnianą przez uczniów młodszych klas szkoły podstawowej. Objęto nim dużą grupę dzieci w 3. roku życia, które zbadano powtórnie na początku edukacji szkolnej. Stwierdzono wtedy, iż indywidualny poziom interpersonalnej agresji jest raczej stały w czasie i nie jest ściśle związany z momentem zmiany placówki edukacyjnej. Istnieje jednak istotna korelacja między poziomem agresji w wieku przedszkolnym i szkolnym, co potwierdziły także liczne badania nad predykcyjnym charakterem agresji interpersonalnej i fizycznej w okresie wczesnego dzieciństwa a prześladowaniem rówieśników w okresie rozpoczęcia edukacji szkolnej i w młodszych klasach szkolnych (Baker, Raine, Liu i Jacobson, 2008; Card i Hodges, 2008; Giesbrecht, Leadbeater i Macdonald, 2011; Leadbeater i Hoglund, 2009).

Badanie zespołu Sheryl L. Olson (2011) ujawniły, iż mentalizacja jako element społecznego poznania wydaje się być związana z rozwojem zachowań agresywnych u dzieci, których natężenie jest odwrotnie proporcjonalne do poziomu rozwoju mentalizacji. Czynnikiem ryzyka dla



występowania agresywnego zachowania w obu kontrolowanych przez badaczy okresach rozwojowych były zdolności samoregulacji i mentalizacja oraz rodzicielskie formy negatywnych zachowań (stosowanie kar fizycznych oraz chłód emocjonalny i niska responsywność na potrzeby dziecka). Wyniki potwierdziły, że agresja u dzieci wynika zarówno z frustracji potrzeb, jak i społecznego modelowania (Bandura, 1973; Berkovitz, 1989), ujawniły także, że w okresie przejścia z przedszkola do szkoły, kiedy zmiana miejsca i relacji społecznych stanowi szczególnie czynnik stresotwórczy, agresja u dzieci związana jest z występowaniem interakcji między niskim poziomem rozwoju mentalizacji a niskim poziomem wsparcia emocjonalnego ze strony matki. Takie wsparcie, w sprzyjającym rozwojowi środowisku, może stanowić czynnik obniżający poziom napięcia i lęku, związanego z reorganizacją struktury fizycznej i społecznej przestrzeni szkolnej, w której dzieci muszą wypracować nowe więzi i zasady współżycia z nowymi członkami grupy społecznej. Niski poziom rozwoju teorii umysłu stanowi zatem czynnik ryzyka wystąpienia agresji zarówno w wieku przedszkolnym, jak i szkolnym, jeżeli współwystępuje z innymi indywidualnymi intrapsychicznymi (procesy samoregulacji) i zewnętrznymi uwarunkowaniami (zachowania i postawy rodziców, a szczególnie matki).

Interpretując powyższe wyniki w kontekście mentalizacji (Fonagy, Bateman i Luyten, 2011), warto zwrócić uwagę na kształtowanie się pozabezpiecznego wzorca przywiązania u dzieci doświadczających przemocy ze strony rodziców, lub w związku z brakiem responsywności matki na przekazywane przez nią sygnały, co prowadzi do ograniczenia rozwoju umiejętności regulacji emocji. Reprezentacja i regulacja emocji powstaje w złożonym procesie odzwierciedlania przez opiekuna stanów psychicznych dziecka, a zdolności

do samoregulacji rozwijają się w procesie modelowania aktywności regulacyjnej rodziców. Samokontrola i internalizacja zdolności regulacyjnych wynikają więc z wrażliwości rodziców i ich gotowości do współpracy z dzieckiem. System przywiązania ukształtowany we wczesnym dzieciństwie w relacji z opiekunem oddziałuje także na poziom regulacji stresu i pobudzenia. Sytuacja przejścia z bezpiecznego środowiska przedszkolnego do rywalizacyjnie nastawionego środowiska szkolnego jest źródłem silnego stresu, który aktywizuje proces pobudzenia, prowadząc do uruchomienia przedmentalizacyjnych form myślenia, których skutkiem mogą być właśnie zachowania agresywne.

Podobne wnioski płyną z longitudinalnego badania przeprowadzonego na reprezentacyjnej grupie 2232 dzieci bliźniaczych w Wielkiej Brytanii (Shakoor i in., 2012). Analizowano u nich związek rozwoju teorii umysłu w 5. roku życia z uwikłaniem w proceder *bullyingu* w wieku 12 lat. Okazało się, że słabo rozwinięte umiejętności mentalizowania w wieku przedszkolnym stanowią istotny predyktor odgrywania zarówno roli agresora, jak i podwójnej roli agresora-ofiary w wieku szkolnym. Stwierdzono także, że zależność ta pozostaje bez związku z zaburzeniami emocjonalnymi lub trudnościami przystosowawczymi dziecka lub ilorazem inteligencji. Teoria umysłu stanowi więc specyficzny czynnik emocjonalno-poznawczy, który determinuje odgrywanie różnych ról w procesie *bullyingu*, nie tylko agresora i agresywnej ofiary, lecz także ofiary, której zachowanie ze względu na trudności w odczytywaniu perspektywy innej osoby, może być przez rówieśników subiektywnie interpretowane jako irytujące i prowokujące, a przez to wyzwalające i usprawiedliwiająca agresję rówieśniczą.

Istnieją wszakże badania ujawniające pozytywny związek między rozwojem procesu mentalizowania a agresywnym

zachowaniem dzieci (Renouf i in., 2010). Zdolność do mentalizacji w okresie przed-szkolnym może w wieku szkolnym prowadzić do zwiększonej wrażliwości na krytykę (Dunn, 1995; Cutting i Dunn, 2002), która implikuje zaniżenie samooceny i podwyższenie niepokoju, co z kolei może wtórnie indukować wrogą postać agresji. Stwierdzono też, że umiejętność rozpoznawania stanów mentalnych innych osób może skłaniać dzieci i młodzież do manipulowania sytuacją społeczną w celu osiągnięcia bezpośrednich lub pośrednich korzyści z realizacji poszczególnych aktów przemocy wobec rówieśników (Sutton i in., 1999a). Agresywna młodzież, w porównaniu z mniej agresywnymi rówieśnikami, charakteryzuje się wyższym stopniem rozwoju teorii umysłu oraz bardziej adekwatnie ocenia i przewiduje stany psychiczne innych osób (np. przekonania, pragnienia, intencje i emocje) ujawniane w różnych sytuacjach społecznych, a w związku z tym, także sprawniej przewiduje i wyjaśnia zachowanie zarówno własne, jak i innych ludzi (Sutton i in., 1999a). Na podstawie cytowanych badań można wnioskować, iż agresywna młodzież wykorzystuje swoje umiejętności mentalizowania do uzyskania korzyści, nie licząc się jednak z konsekwencjami i cierpieniem ofiary. Na ofiarę wybiera zazwyczaj osobę, która nie otrzymuje społecznego i emocjonalnego wsparcia ze strony rodziny ani grupy rówieśniczej, jest odrzucana przez otoczenie lub izolowana i pośrednio daje agresorowi przyzwolenie na dręczenie (Salmivalli i in., 1996). Istnieją więc przesłanki, aby sądzić, że agresja jest formą strategicznego działania podejmowaną w konkretnych sytuacjach społecznych, a nie tylko przejawem impulsywności i braku kontroli emocjonalno-behawioralnej. Takie zachowanie agresywne dzieci i młodzieży nie zawsze należy więc traktować jako formę zachowania nieprzystosowawczego. Przeciwnie, niektóre zachowania agresywne

i formy znęcania się nad rówieśnikami mogą stanowić strategiczne zachowania przystosowawcze, służące sprawcy do realizacji indywidualnych celów w społecznej sytuacji rywalizacji o zasoby społeczne, informacyjne lub materialne. Agresorzy natomiast potrafią skutecznie i strategicznie równoważyć agresywne i prospołeczne oraz kooperacyjne zachowania. Wysokie kompetencje mentalizowania sprzyjają tego typu zachowaniom, jeżeli osoba nie posiada umiejętności zastosowania ich w społecznych interakcjach przy równoczesnej ewaluacji własnego zachowania w kategoriach moralnych (Arsenio i Lemerise, 2001).

Rozwój teorii umysłu może zatem pozo-stawać w odmiennych relacjach z zachowaniami agresywnymi właśnie w zależności od podstawowej funkcji, jaką pełni zachowanie agresywne w funkcjonowaniu jednostki.

### **Reaktywna i proaktywna agresja a komponenty teorii umysłu**

Zgodnie z przyjętym wcześniej podziałem zachowań, różnicującym agresję ze względu na cel na bierną (reaktywną) i czynną (proaktywną), odmienny jest też ich mechanizm regulacyjny. W pierwszym przypadku motywator biernego agresji stanowią negatywne stany emocjonalne, ujawniające się w formie złości lub frustracji, indukowane jako odpowiedź na rzeczywistą lub domniemaną prowokację. W przypadku proaktywnej agresji (jako planowanego zachowania) motywator stanowią antycypowane korzyści o charakterze materialnym lub społecznym, które jawią się jako nieodparta pokusa, stanowiąca cel, który jednostka chce osiągnąć, niezależnie od okoliczności i konsekwencji. Podczas reaktywnej i proaktywnej agresji występują zatem istotne różnice w podstawowych społecznych procesach poznawczych. Reaktywnie agresywne dzieci, w celu zrozumienia zaistniałej sytuacji społecznej, mogą bardziej

skupiać się na osobiście ocenianym rozwiązaniu sytuacji, aniżeli na przyjmowaniu perspektywy innych osób i ocenie sytuacji z uwzględnieniem różnych punktów widzenia. Indywidualistyczna ocena sytuacji społecznej najczęściej opiera się atrybucji prowadzącej do podejrzenia osoby, wobec której doszło do agresji, o wrogie zamiary. Stanowią one uzasadnienie agresywnego zachowania i usprawiedliwiają negatywne dla tej osoby skutki.

Z perspektywy procesów przetwarzania społecznych informacji dziecięce decyzje dotyczące zachowań agresywnych mają swoje źródło we wskazówkach płynących z otoczenia i w procesach podejmowania decyzji (Crick i Dodge, 1994). Agresywne dzieci prezentują specyficzny wzór procesów przetwarzania informacji. Mają większą skłonność, aniżeli ich nieagresywni rówieśnicy, do interpretowania wskazówek społecznych jako wrogich, do generowania agresywnych odpowiedzi czy oceniania agresywnych zachowań w sposób pozytywny (Crick i Dodge, 1996; Crick, Grotpeter i Bigbee, 2002; Dodge i in., 2003).

Zgodnie z hierarchicznym modelem społecznego przetwarzania informacji (Crick i Dodge, 1994) proces uruchamiania zachowań agresywnych składa się z pięciu następujących po sobie faz. Informacje pochodzą z magazynu pamięci (pamięć doświadczeń, wiedza o obiektach społecznych, schematy poznawcze) oraz zewnętrznego środowiska, w którym dziecko aktualnie się znajduje, w związku z podejmowaną interakcją. Najbardziej elementarną fazą jest (a) dekodowanie bodźców pochodzących ze środowiska wewnętrznego lub zewnętrznego na podstawie procesów selekcji uwagi. Następnie uruchamiana jest (b) umysłowa reprezentacja – czyli procesy mentalizacji, które pozwalają na interpretowanie dekodowanych wskazówek na podstawie wcześniejszych doświadczeń oraz przewidywanych skutków, a także wnioski o intencjach partnera

interakcji. Nawiązując do teorii mentalizacji Petera Fonagyego można sądzić, iż matrycę dla tych nieświadomie podejmowanych interpretacji stanowić mogą wzorce przywiązania (lekowy i ambiwalentny) nabyte we wczesnym dzieciństwie. Każda umysłowa reprezentacja związana jest z uruchomieniem możliwych i (c) dostępnych reakcji organizmu (werbalizacja, aktywność fizyczna, sekrecja hormonów, pobudzenia układu autonomicznego, zmiany afektywne), których wybór prowadzący do rozwiązania sytuacji społecznej dokonuje się poprzez odwołanie się do przeszłych doświadczeń, dostępnych w magazynie pamięci długotrwałej. Kolejna faza procesu sprowadza się do (d) oceny możliwej reakcji i wyboru najlepszej z nich, co w końcu prowadzi do (e) behawioralnego zastosowania najwyższego ocenionego sposobu reagowania.

Wydaje się jednak, że szczególnie u młodszych dzieci, o jeszcze nie w pełni rozwiniętych umiejętnościach mentalizowania, wrogie nastawienie do innych osób może dominować w sytuacjach nowych i trudnych (Katsurada i Sugawara, 1998; Kooops, Bosch i Monshouwer, 2002; Orobio de Castro, Veerman). Dzieci, które mają trudności z uwzględnieniem perspektywy innej osoby, mogą uruchamiać agresywne zachowanie podczas interakcji społecznych w sytuacjach realnej lub wyobrażonej prowokacji lub innych przewidywanych zagrożeń, gdyż decyzję podejmują na podstawie własnej, negatywnej oceny sytuacji, związanej z wcześniejszymi doświadczeniami socjalizacyjnymi (także wbudowanymi we wzorec pozabezpieczanego przywiązania), zamiast analizy intencji drugiej osoby (Pettit, Dodge i Brown, 1988; Runions i Keating, 2007).

Relacja między umiejętnościami mentalizowania a zachowaniami społecznymi może nie być liniowa, a często zmienia się w zależności od mediacyjnego wpływu kontekstu społecznego (Crick i Dodge, 1994).

Małe dzieci mają trudności z uwzględnianiem perspektywy innej osoby, więc muszą często polegać na własnej percepcji i ocenie rzeczywistości, a ta wynika z ich wcześniejszych doświadczeń nabytych w podobnych sytuacjach oraz ich subiektywnej interpretacji (Runions i Keating, 2007). Jeżeli te wcześniejsze doświadczenia są negatywne, dziecko może interpretować sytuację jako zagrożenie i reagować agresją. Społeczny kontekst nabytego doświadczenia poprzedzający aktualną sytuację może być decydującym czynnikiem uruchamiania reaktywnej agresji u dzieci młodszych o słabo rozwiniętych umiejętnościach mentalizowania. Często jest to doświadczanie przemocy psychicznej lub fizycznej ze strony rodziców oraz autorytarnego stylu wychowania z użyciem bezpośrednich środków przymusu jako metod wychowawczych, mających na celu dyscyplinowanie dziecka (Dodge i Somberg, 1987; Vitaro i Brendgen, 2005). Poczucie odrzucenia ze strony rodziców przenoszone jest następnie na rówieśnicze sytuacje społeczne, w których reaktywnie agresywne dzieci o niskim poziomie rozwoju teorii umysłu są często ponownie narażone na odrzucenie i prześladowanie (Poulin i Boivin, 2000; Salmivalli i Nieminen, 2002; Schwartz i in., 1998). Te negatywne doświadczenia w kontaktach z rówieśnikami utrwala się i prowadzą do dalszego wzrostu reaktywnych agresywnych zachowań (Salmivalli i Helteenvuori, 2007). Niski poziom rozwoju teorii umysłu wydaje się zatem czynnikiem ryzyka biernej agresji, szczególnie u dzieci, które są narażone na negatywne doświadczenia społeczne, gdyż pozabezpieczne wzorce przywiązania i surowe metody wychowawcze rodziców utrudniają rozwój procesu mentalizacji u dzieci i implikują trudności w zakresie regulacji zachowania.

W przeciwieństwie do biernej, agresja proaktywna jest powiązana z umiejętnościami społeczno-poznawczymi, takimi jak umiejętności przywódcze i poczucie

humoru (Dodge i Coie, 1987, Poulin i Boivin, 2000). Zazwyczaj nie wiąże się ona z atrybucją wrogiego nastawienia w wieloznacznych sytuacjach o negatywnych skutkach (Dodge i Somberg 1997; Schwartz i in., 1998). Dzieci podejmujące proaktywne zachowania agresywne zdają się rozumieć intencje innej osoby w różnych sytuacjach interakcji społecznych, nawet w tych, w których doświadczają negatywnych dla siebie skutków. Dzieci te wybierają odpowiednie agresywne strategie zachowania w sytuacjach społecznych, ponieważ spodziewają się, że doprowadzą one do korzyści osobistych (Crick i Dodge, 1996; Dodge i in., 1997). W przeciwieństwie do negatywnego związku biernej agresji z rozwojem teorii umysłu, agresja proaktywna może więc być pozytywnie z nim związana. Dzieci o wysokim poziomie rozwoju mentalizacji mogą świadomie wybrać agresywne zachowanie w pewnych sytuacjach społecznych, bo oczekują, że jest to skuteczna forma zachowania w celu osiągnięcia osobistych korzyści. Wyniki badań potwierdzają tę tezę i wskazują, iż teoria umysłu jest dodatnio związana z *bullyingiem* (Caravita, Di Blasio i Salmivalli, 2010), a także tendencją do wykorzystywania kłamstwa w sposób konsekwentny w sytuacjach społecznych (Talwar, Gordon i Lee, 2007).

Moderatorem relacji pomiędzy procesami mentalizacji a agresją, zarówno bierną, jak i proaktywną, może być brutalne traktowanie ze strony rówieśników (czyli wzajemna wiktyimizacja). Społeczny kontekst grupy nieformalnej i zjawiska wiktyimizacji skutkuje wzrostem agresji u dzieci pozostających w podwójnej roli ofiary-agresora. Doświadczenia wzajemnej wiktyimizacji mogą też powodować, iż niektóre dzieci świadomie wykorzystują zachowania agresywne w celu dominacji nad innymi.

Przeprowadzone analizy skłaniają do wniosku, że obniżenie wieku realizacji obowiązku szkolnego może sprzyjać

nasilonemu występowaniu agresji wrogiej i instrumentalnej u progu szkoły, zarówno ze względu na występujące u sześciolatków niedojrzałe formy mentalizowania oraz niedojrzałe mechanizmy regulacji zachowania (pamięć robocza, giętkość poznawcza, kontrola hamowania) i kontroli emocjonalno-behawioralnej, jak i wczesne doświadczenia socjalizacyjne prowadzące do wykształcenia się pozabezpieczonego wzorca przywiązania. Częstotliwość agresywnych form kontaktów interpersonalnych występujących na początku procesu edukacji sprzyjać będzie eskalacji zachowań agresywnych w późniejszym okresie, zmieniają się tylko formy konkretnych zachowań.

Zmiana środowiska z przedszkolnego na szkolne stanowi bardzo szczególne wyzwanie społeczne, poznawcze i emocjonalne. Efektywna realizacja tego wyzwania zależy od wcześniej opanowanych kompetencji umożliwiających podejmowanie działań zorientowanych na cel oraz umiejętności społecznych, a te zaś uzależnione są od procesu dojrzewania struktur i procesów neurologicznych oraz społecznego uczenia się. Za najważniejsze w tym procesie uznać można ośrodki w korze prefrontalnej, których sprawne dojrzewanie w okresie przedszkolnym pozwala zarówno na rozwój umiejętności mentalizowania, jak i funkcji wykonawczych.

### Literatura

- Arsenio, W. i Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10(1), 59–73.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72(3), 685–687.
- Baird, J. i Astington, J. (2004). The role of mental state understanding in the development of moral cognition and moral action. W: J. Baird i B. Sokol (red.), *Connections between theory of mind and socio-moral development: No. 103. New Directions for Child and Adolescent Development* (s. 37–49). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Baker, L. A., Raine, A., Liu, J. i Jacobson, K. C. (2008). Differential genetic and environmental influences on reactive and proactive aggression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1265–1278.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. i Frith, U. (1985). Does the autistic child have a «theory of mind»? *Cognition*, 21(1), 37–46.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C. i Robertson M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 38(7), 813–822.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, R. i Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407–418.
- Bateman, A. W., Fonagy, P. (2010). Mentalization-based treatment for borderline personality disorder. *World Psychiatry*, 9(1), 11–15.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59–73.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J. i Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127.
- Borecka-Biernat, D. (2011). Osobowościowe dyskryminanty strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*. Kraków: Impuls.
- Capage, L. i Watson, A. (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behaviors, and social skills in young children. *Early Education & Development*, 12(4), 613–628.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. i Salmivalli, C. (2010). Early adolescents’ participation in bullying: is ToM involved? *Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138–170.
- Card, N. A. i Hodges, E. V. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: correlations, causes,

- consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451–461.
- Card, N. A. i Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: a meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466–480.
- Chandler, M. J., Sokol, B. W. i Hallett, D. (2001). Moral responsibility and the interpretive turn: children's changing conceptions of truth and rightness. W: B. Malle, L. Moses i D. Baldwin (red.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition* (345–365). Cambridge: MIT Press.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7(2), 313–322.
- Crick, N. R. i Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Crick, N. R. i Dodge, K. A., (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993–1002.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. i Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73(4), 1134–1142.
- Cutting, A. L. i Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 849–860.
- Dodge, K. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51(1), 162–170.
- Dodge, K. A. i Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146–1158.
- Dodge, K. A. i Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to self. *Child Development*, 58(1), 213–224.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. i Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374–393.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E. i Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 37–51.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: the later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition Emotion*, 9(2–3), 187–201.
- Flavell, J., Flavell, E. i Green, F. (1987). Young children's knowledge about the apparent–real and pretend–real distinctions. *Developmental Psychology*, 23(6), 816–822.
- Fonagy, P. (1991). Thinking about thinking: some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient. *International Journal of Psychoanalysis*, 72(4), 639–656.
- Fonagy, P., Bateman, A. W. i Luyten, P. (2011). Introduction and overview. W: A. W. Bateman, P. Fonagy (red.), *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Frączek, A. (1993). Socjalizacja a intrapsychniczna regulacja agresji interpersonalnej. W: A. Frączek i H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja*. Warszawa: IP PAN, WSPS.
- Giesbrecht, G. F., Leadbeater, B. J. i Macdonald, S. W. S. (2011). Child and context characteristics in trajectories of physical and relational victimization among early elementary school children. *Development and Psychopathology*, 23(1), 239–252.
- Gopnik, A. i Astington, J. W. (1998). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance–reality distinction. *Child Development*, 59(1), 26–37.
- Grzegorzewska, M. K. (2008). Indywidualne i organizacyjne czynniki a poziom stresu w zawodzie nauczyciela. W: H. Wrona-Polańska (red.), *Zdrowie – stres – choroba. Perspektywa psychologiczna*. Kraków: Impuls.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129–154.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G. M. i Cooke T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 4(3), 379–400.
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F.,

- Relyea, N. i Simons, R. F. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 73(4), 1101–1118.
- Hughes, C. i Dunn, J. (1997). "Pretend you don't know": young children's talk about mental states in the context of pretend play. *Cognitive Development*, 12, 477–499.
- Hughes, C. i Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13(4), 590–619.
- Jacobson, R. B. (2010). A place to stand: intersubjectivity and the desire to dominate. *Studies in Philosophy and Education*, 29(1), 35–51.
- Katsurada, E. i Sugawara, A. I. (1998). The relationship between hostile attributional bias and aggressive behavior in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 623–636.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. i Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2), 81–89.
- Kliś, M. (2000). Zachowania agresywne a zagrożenia zdrowia psychicznego młodzieży szkolnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio D. Medicina. LV*, Suppl. VII, 93–101. Pobrano z [www.neurocentrum.pl/biblioteka/zagrozenie\\_zdrowia/klis.doc](http://www.neurocentrum.pl/biblioteka/zagrozenie_zdrowia/klis.doc)
- Komendant-Brodowska, A., Giza-Poleszczuk, A. i Baczek-Dombi, A. (2011). *Przemoc w szkole. Raport z badań*. Pobrano z <http://www.pomorska.pl/assets/pdf/PO457441020.PDF>
- Kossewska, J. (2008). Agresja interpersonalna a zasoby osobowe u gimnazjalistów. W: H. Wrona-Polańska (red.), *Zdrowie–stres–choroba. Perspektywa psychologiczna* (145–160). Kraków: Impuls.
- Kowalski R., Limber S. i Agatston P., (2010). *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Leadbeater, B. J. i Hoglund, W. L. G. (2009). The effects of peer victimization and physical aggression on changes in internalizing from first to third grade. *Child Development*, 80(3), 843–859.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94(4), 412–426.
- Liddle, B. i Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 4(3–4), 231–246.
- Meltzoff, A. (1995). Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31(5), 838–850.
- Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H. i Sameroff, A. J. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and Psychopathology*, 23(1), 253–266.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D. i Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: a meta-analysis. *Child Development*, 73(3), 916–934.
- Pellegrini, A. D., Melhuish, E., Jones, I., Trojanowska, L. i Gilden, R. (2002). Social contexts of learning literate language: the role of varied, familiar, and close peer relationships. *Learning and Individual Differences*, 12(4), 375–389.
- Perner J. i Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that...": attribution of second order beliefs by 5 to 10 year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437–471.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. i Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59(1), 815–829.
- Polman, H., Castro, B. O. de, Koops, W., Boxel, H. W. van i Merk, W. W., (2007). A metaanalysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(4), 522–535.
- Poulin, F. i Boivin, M., (2000). Reactive and proactive aggression: evidence of a two factor model. *Psychological Assessment*, 12(2), 115–122.
- Premack, D. i Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behaviour & Brain Sciences*, 4(1), 515–526.
- Prochwicz, K. (2008). Wpływ spostrzeganego wsparcia społecznego na agresję interpersonalną u młodzieży gimnazjalnej. W: H. Wrona-Polańska (red.), *Zdrowie–stres–choroba. Perspektywa psychologiczna*. Kraków: Impuls.
- Pufal-Struzik, I. (2013). Pleć jako korelat poziomu zachowań agresywnych u młodzieży. W: D. Borecka-Biernat (red). *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*. Wydawnictwo: Difin.

- Ranchburg, J. (1993). *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa: WSiP.
- Renouf, A., Brendgen M., Seguin, J., Vitaro, F., Boivin, M., Gionne, G., Tremblay, R. E. i Perusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1109–1123.
- Rivers, I. i Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359–368.
- Rose, A. i Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98–131.
- Runions, K. C. i Keating, D. P. (2007). Young children's social information processing: family antecedents and behavioural correlates. *Developmental Psychology*, 43(4), 838–849.
- Salmivalli, Ch. i Helteenvouri, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predict victimization among boys. *Aggressive Behavior*, 33(3), 198–206.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. i Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Salmivalli, Ch. i Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30–44.
- Schippel, P. L., Vasey, M. W., Cravens-Brown, L. M. i Bretveld, R. A. (2003). Suppressed attention to rejection, ridicule, and failure cues: a unique correlate of reactive but not proactive aggression in youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 32(1), 40–55.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H. N., Lemerise, E. A. i Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 431–440.
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happe, F., Moffitt, T. E. i Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 254–261.
- Slomkowski, C. i Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, 32(3), 442–447.
- Sutton, J. i Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97–111.
- Sutton, J., Smith, P. K. i Swettenham, J. (1999a). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435–450.
- Sutton, J., Smith, P. K. i Swettenham, J. (1999b). Bullying and "theory of mind": a critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127.
- Tager-Flusberg, H., Sullivan, K. A. (2000). Componential view of theory of mind: evidence from Williams syndrome. *Cognition*, 76(1), 59–89.
- Talwar, V., Gordon, H. M. i Lee, K. (2007). Lying in the elementary school years: verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental Psychology*, 43(3), 804–810.
- Villiers, J. G. de i Pyers, J. E. (2002). Complements to cognition: a longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, 17(1), 1037–1060.
- Vitaro, F. i Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: a developmental perspective. W: R. E. Tremblay, W. W. Hartup i J. Archer (red.), *The Developmental origins of physical aggression in humans*. New York, NY: Guilford Press.
- Wellman, H. M., Cross, D. i Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684.
- Wimmer, H. i Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128.