

GRAŻYNA PORAJ

Zakład Psychologii Rodziny i Rozwoju Człowieka
Instytut Psychologii UŁ

WYBRANE SPOSOBY KONTROLOWANIA AGRESJI DZIECI I MŁODZIEŻY

Agresja wśród dzieci i młodzieży nie jest problemem nowym. Bogata literatura psychologiczna rozpatruje ją w kontekście wielu aspektów. Badacze interesują się przede wszystkim czynnikami, które ją wywołują oraz skutkami, do jakich prowadzi. Jednakże widoczne nasilenie się tego zjawiska w ostatnim okresie oraz coraz bardziej drastyczne formy wyrażania agresji, z okaleczeniami i zabójstwami włącznie, uzasadniają pilną potrzebę poszukiwania najbardziej skutecznych sposobów jej kontrolowania i redukowania. Zawiodły metody prawne i sądowe, ale pewne sukcesy odnoszą metody odwołujące się do wiedzy i umiejętności psychologicznych.

Niniejszy artykuł prezentuje niektóre sposoby kontrolowania agresji proponowane przez psychologów zajmujących się praktyczną stroną zagadnienia. Wiedza na ten temat jest dość uboga, więc upowszechnianie sprawdzonych form radzenia sobie z agresją może pomóc osobom poszukującym wsparcia, szczególnie rodzicom i nauczycielom.

ZJAWISKO KATHARSIS

Jeśli przyjąć, że agresja jest sposobem wyładowania energii, można oczekiwać, że dokonanie aktu agresji spowoduje katharsis, czyli spadek napięcia fizjologicznego. Stąd właśnie wywodzi się pomysł na podejmowanie zachowań zastępczych, angażujących duże ilości energii. Może to być wysiłek fizyczny: bieganie, walenie w worek treningowy, kopanie ogródka. Inną metodą jest oglądanie aktów przemocy lub gry z elementami przemocy,

które mają uwolnić dzieci od silnych napięć emocjonalnych. Jednakże zjawisko „katharsis agresywnej”, czyli oczyszczenia z agresji nie zawsze przynosi oczekiwany efekt napłynięcia na miejsce emocji niechcianych emocji pożądanых, o charakterze pozytywnym. W jednym z eksperymentów A. Bandury (Ranschburg 1986, s. 115) 4-letnie dzieci przedszkolne podzielono na dwie grupy. Pierwsza bawiła się lalkami, a za każde werbalne zachowanie agresywne wobec lalek była nagradzana. Druga grupa nagradzana była za zachowania przeciwne, na przykład za chwalenie swoich lalek. Kolejnym krokiem było umieszczenie dzieci w innym pomieszczeniu z nowymi zabawkami. Zachowanie dzieci obserwowano. Okazało się, że dzieci nagradzane uprzednio za agresję werbalną, w obydwu sytuacjach przejawiały znacznie więcej agresji niż ich rówieśnicy nagradzani za zachowanie nieagresywne. W grupie pierwszej pojawiła się także agresja fizyczna. Jakże stąd wnioski? Katharsis nie oznacza, że pod jej wpływem z dziecka ulotni się nagromadzona w nim agresja. Pod wpływem chwilowej ulgi, może ono później w sytuacjach frustracyjnych poszukiwać możliwości agresji. Doświadczyło bowiem, że agresja w pewnych sytuacjach przynosi korzyści. Zatem zupełnie nieoczekiwanie agresja zastępcza może prowadzić do nasilenia się zachowań niepożądanych. Co więcej, może prowadzić do pojawienia się spirali przemocy. Dzieje się tak dlatego, że agresja prowadząca do spadku napięcia jest nagradzająca. Sprzyja tendencji do przypisywania ofiarom cech negatywnych, co tłumaczy zasadność reakcji negatywnej. Jednocześnie sam akt agresji osłabia hamulce dla niepożądanego zachowania.

KARANIE AGRESJI

Karanie agresji jest najbardziej popularnym sposobem radzenia sobie dorosłych z niewłaściwym zachowaniem dzieci. Jest to jednak sposób kontrowersyjny. Badania skuteczności kary prowadził J. Hollenberg (Ranschburg 1986, s. 119). Analizował spontaniczne reakcje agresywne 23 dzieci przedszkolnych. Grupę 11 dzieci karał werbalnie za przejawy agresywności, pozostałe mogły swobodnie wyładowywać agresję w zabawie. Grupa dzieci upominanych przejawiała istotnie mniej zachowań agresywnych niż pozostałe. Pod wpływem kary ilość otwartej agresji zmniejszyła się, ale nie jest to proces trwały. Karanie otwartej agresji prowadzi do frustracji, która wywołuje nowy gniew i nową tendencję do agresywnej reakcji. Dziecko czuje, że zagraża mu kara, więc powstrzymuje się od jej widocznych przejawów, ale tendencja pozostaje i znajduje rozładowanie na przykład w formie agresji symbolicznej. Zarówno karanie, jak i nagradzanie zachowań agresywnych

mogą stać się źródłem nowej agresji, która z czasem przejść może w trwałe wzory zachowania.

Karanie, zdaniem B. Wojciszke (2000), należy rozpatrywać ze względu na dwie jego funkcje: **funkcję odstraszającą** oraz **funkcję korekcyjną**. Ta pierwsza występuje, gdy karanie agresji hamuje jej pojawianie się u innych. Najsilniej widać jej użyteczność w środowisku szkolnym. Nieuchronne karanie uczniów za niepożądane zachowanie powoduje, że inni podobnych zachowań nie podejmują, w obawie przed konsekwencjami. Nieco inaczej prezentuje się funkcja korekcyjna kary. Zakłada, że karanie agresji hamuje jej pojawianie się u osoby ukaranej. Doświadczenie pokazuje jednak, że, pod wpływem kary, dziecko uczy się hamować reakcje agresywne w domu. Jednak agresja tłumiona w domu, pojawia się w innych sytuacjach, najczęściej w szkole. Liczne badania dowodzą, że dzieci silnie frustrowane i surowo karane przez rodziców, przejawiają silniejszą niż pozostałe agresję w grupach rówieśniczych. Ponadto nigdy nie wiadomo, czy zachowanie ukarane jest przez dziecko wyłączone z repertuaru zachowań przejawianych w relacjach z rówieśnikami.

Fakt, że zachowanie ucznia musi podlegać wnikliwej obserwacji i analizie nie budzi wątpliwości. Dzieci inteligentne, sprytnie, dobrze wiedzą, jakich zachowań oczekują od nich dorośli, głównie nauczyciele, którzy to zachowanie formalnie oceniają. Obserwowanie, zachowują się bez zarzutu. Gdy jednak w pobliżu nie ma dorosłych, nie mają zahamowań. Bywa tak, że o tym, jakie są naprawdę, dowiadujemy się przypadkiem, od innych.

Popularność i powszechność kary mają ważne uzasadnienie. Otóż kara działa szybko, a takich reakcji najczęściej oczekujemy. Samo karanie czy też przewidywanie kary nie są wystarczającym hamulcem dla przejawów zachowań agresywnych, ale skoro tak chętnie je stosujemy, warto przyjrzeć się warunkom, jakie muszą być spełnione dla ich większej skuteczności. Tak więc skuteczność kary zależy od:

- akceptowania norm i zasad, za przekroczenie których dziecko jest karane;
- istnienia pozytywnego związku uczuciowego między karanym dzieckiem a osobą wymierzającą karę, powinna to być osoba znacząca dla niego;
- zaistnienia kary natychmiast po wystąpieniu reakcji negatywnej;
- adekwatności kary do przewinienia dziecka;
- możliwości alternatywnej reakcji, innej niż agresywna.

Nie bez powodu na pierwszym miejscu pojawiła się akceptacja norm, za przekroczenie których dziecko ponosi karę. Musi ono bowiem wiedzieć, co jest dobre, a co złe, i jak należy postępować. To rodzina wprowadza w jego życie system wartości i według nich uczy żyć pomiędzy ludźmi. Jeśli wprowadza antywzory, należy spodziewać się takich zachowań, jako jedynek wyuczonych.

Związek skuteczności kary ze znaczeniem osoby, która ją wymierza jest oczywisty. E. Aronson (1999) podaje, że dzieci ukarane fizycznie przez dorosłego, który poprzednio traktował je w sposób opiekuńczy i serdeczny, były skłonne zastosować się do jego życzeń, nawet wówczas, gdy był nieobecny. Jeśli karzący natomiast nie jest ważny lub nawet jest obojętny, kara przez niego wymierzana może być potraktowana jako zemsta lub prowokacja. Rodzi się frustracja, nasila gniew i złość, które stają się źródłem nowej agresji.

Karanie zaraz po wykroczeniu wskazuje konieczność połączenia wymierzonej kary z niepożądanym zachowaniem. Dziecko powinno wiedzieć, że zawsze, gdy pojawi się podobne zachowanie, będzie kara. Taka nieuchronność kary skutecznie zapobiega wstępowaniu reakcji agresywnych, ale nie jest zjawiskiem powszechnym. Dorosłym brak konsekwencji, czasu i często odkładają karę na dalszy plan. Wszyscy znamy powszechne groźby rodziców o brzmieniu: „uważaj, bo ci się nazbiera [...]”. Zwalniają tym samym dziecko z przestrzegania normy. Ich reakcja, już gwałtowna, pojawia się w szczególnych okolicznościach i prowadzi do karania „za całokształt”. Nie będzie to kara adekwatna do przewinienia i zwykle rodzi w dziecku poczucie krzywdy. Trudno je później zmazać.

Innym jeszcze warunkiem skuteczności karania jest możliwość alternatywnej reakcji na sytuację, która wywołuje agresję dziecka. Musi ono mieć w swoim repertuarze zachowań cały szereg reakcji, które będą właściwą odpowiedzią na sytuację wywołującą negatywne emocje. Tu potrzeba doświadczeń oraz treningu w radzeniu sobie z sytuacją trudną.

Oczywiście karanie może pociągać za sobą różne skutki, często wręcz nieoczekiwane, bo nasila agresję, zamiast ją hamować. Proponuje się więc kary zastąpić konsekwencjami. Różnica pomiędzy nimi polega głównie na tym, że konsekwencje są dziecku dobrze znane i można przyjąć, że są nieuchronnym skutkiem zachowania niepożądanego. Dobrze wie czego może się spodziewać, jeśli przekracza ustalone granice. Dziecko ma jasno określony obszar swoich działań, jeśli więc się w nim nie mieści, ponosi konsekwencje i zgadza się na nie bez dyskusji. Takie podejście do redukowania zachowań agresywnych sprawdza się dobrze w domu i w szkole. Szczególne zastosowanie ma tu metoda zawierania umów albo spisywania kontraktów. Jest obecna we wszystkich programach interwencyjnych w sytuacji agresji i przemocy (Grochulska 1992; Czerniewska, Kołodziejczyk, Kołodziejczyk, 1998; Olweus 1996, 1998; Poraj 2002).

INTERWENCJE PSYCHOLOGICZNE

Interwencje psychologiczne obejmują bogatą propozycję działań wobec dzieci i młodzieży zachowujących się antyspołecznie. Podchodzą do agresji

jako do zjawiska złożonego i wieloaspektowo ją analizują oraz korygują, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym. Są wśród nich bardziej ogólne metody poznawcze i konkretne programy autorskie, zweryfikowane w pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną o wysokim poziomie zachowań agresywnych. Wymieńmy niektóre z nich.

1. **Program ćwiczenia empatii u dzieci** to metoda odwołująca się do analizy emocji, które towarzyszą zachowaniom społecznym. Przyjmuje się, co potwierdzono w badaniach, że rozpoznawanie i doświadczanie emocji innych dzieci, prowadzi do istotnej redukcji agresywnego zachowania.

2. **Trening rozwiązywania problemów** jest skoncentrowany na uczeniu dzieci reagowania na sytuacje frustrujące w sposób konstruktywny i dający zadowolenie. Dzieci lepiej radzą sobie w sytuacjach konfliktu, chętnie podejmują dialog i negocjacje oraz skutecznie współpracują z innymi.

3. **Modelowanie czynności prospołecznych** to instrumentalne uczenie się współdziałania z innymi, które skutecznie ogranicza agresywność dziecka. Wymaga ono spełnienia określonych warunków. Należy pokazać dziecku nieagresywny wzór zachowania i jego użyteczność. Dalej przekazać mu umiejętność bycia „nieagresywnym”, wspierając ją radami co do zachowania się w różnych sytuacjach. Przćwiczć ją w treningu sytuacyjnym lub przeanalizować społeczne konsekwencje w rzeczywistości. Co najważniejsze, trzeba aranżować pozytywne doświadczenia, by dziecko mogło utrwalć sobie społecznie akceptowany styl postępowania.

4. **Kształtowanie postaw dzieci wobec przemocy w mass mediach** poprzez angażowanie ich do budowania programów szkolenia dla innych dzieci na temat niebezpieczeństwa pokazywania przemocy w środkach masowego przekazu. U dzieci uczestniczących w tworzeniu takich programów stwierdzono znaczne obniżenie się poziomu agresji. Szukanie argumentów dla innych przekonało także autorów programów. Zmiany w postawach okazały się z kolei ważne dla zmian w zachowaniu.

5. **Program interwencji G. R. Pattersona (1986)** jest skierowany do rodziców dzieci agresywnych, aby pomóc im przerwać szkodliwy proces interakcji z dzieckiem (opisany wcześniej jako proces zniewalania rodzinnego). Autor uczy rodziców jak skutecznie komunikować się z dzieckiem oraz jak utrwalć jego zachowania prospołeczne. Przede wszystkim usuwa z życia rodzinnego szkodliwy, jego zdaniem, przymus stosowany wobec dziecka.

6. **Program skutecznej interwencji D. Olweusa (1996, 1998)** skierowany jest z kolei do środowiska szkolnego. Jest zbudowany na ważnych zasadach. Zobowiązują one do zbudowania środowiska szkolnego z pozytywnym zaangażowaniem i zainteresowaniem ze strony dorosłych. Nakazują konieczność jednoznacznego określenia granic nieakceptowanego zachowania i stosowanie sankcji za ich pogwałcenie. Niebagatelną rolę Olweus wyznacza

dorosłym. Powinni działać jako autorytet i w ten sposób stanowić dodatkowo wzór do naśladowania dla dzieci i młodzieży. Jest to, bez wątpienia, jeden z najtrudniejszych warunków do spełnienia w tym interesującym programie.

7. Program zaradczy przeciw *mobbningowi* w szkole D. Olweusa (1998). Autor zajął się problemem prześladowania i znęcania się nad innymi, bo zjawiska te stały się powszechne w środowisku szkolnym. Wyjaśnia zjawisko *mobbningu*, ilustrując go interesującymi przykładami. Adresuje swój program do szkoły jako całości, dalej do klas dotkniętych problemem i jednostek uwikłanych w sytuację przemocy lub agresji. Pokazuje, jak należy budować koncepcję pracy ze zjawiskiem *mobbningu*. Zajmuje się szczegółową charakterystyką ofiar i agresorów, co pozwala szybko role te identyfikować i zmieniać. Równocześnie autor dzieli się konkretnymi efektami opisywanego programu w szkołach norweskich. Czyni to program bardziej wiarygodnym i zachęca do powielania go, choć z pewną modyfikacją, we własnym środowisku szkolnym. Każda szkoła powinna mieć swój własny program oddziaływań, czas na jego przygotowanie i czas na jego realizowanie.

8. W poszukiwaniu wartości. Ćwiczenia z uczniami K. Ostrowskiej (1994, 1995). Jest to program, który ma pomóc rodzicom, wychowawcom, psychologom, a przede wszystkim samej młodzieży, w odkrywaniu i poznawaniu świata wartości. Trudno wyobrazić sobie, że uda się zredukować przejawy agresji bez odwołania się do systemu wartości. Równocześnie mamy świadomość, że moralny rozwój młodego człowieka jest dziś mocno zachwiany. Autorka odwołuje się w swoim programie ćwiczeń z uczniami do wartości religijnych. Uważa bowiem, że jest to konieczne dla uwrażliwienia dzieci na prawdę, dobro, piękno, sprawiedliwość. Program ma na celu pomoc uczniom w:

- uświadomieniu im własnego systemu wartości,
- odkrywaniu wartości uniwersalnych, ogólnoludzkich,
- odkrywaniu wartości nowych,
- uczeniu się różnych form urzeczywistniania wartości.

Kontekst religijny odgrywa tu istotną rolę, ale jest to w pełni zrozumiałe. Nikt nie wątpi, że zaangażowanie religijne sprzyja dobrym efektom procesu wychowywania młodego człowieka. Jednocześnie dostępne badania naukowe potwierdzają, że pomaga w uspołecznieniu, budowaniu odpowiedzialności, samokontroli, tolerancji. Daje poczucie sensu życia i nawet sprzyja lepszemu zdrowiu i większej sprawności intelektualnej (Bergin, 1991).

9. Spójrz inaczej na agresję – program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla szkół podstawowych A. Kołodziejczyka, E. Czerniewskiej i T. Kołodziejczyka (1998). Jest to dobry i skuteczny program profilaktyki agresji dla młodzieży. Pomaga zrozumieć zjawisko i mechanizmy, jakie nim kierują. Składa się z ćwiczeń, które:

- pomagają w budowaniu pozytywnej samooceny,
- uczą, co to są emocje i jak niedestrukcyjnie sobie z nimi radzić,
- pokazują mechanizmy radzenia sobie w grupie i uczą współdziałania z innymi ludźmi,
- uczą negocjacji i mediacji,
- edukują na temat zjawiska agresji i przemocy (przyczyny, mechanizmy, skutki, przeciwdziałanie),
- dają informacje, gdzie szukać pomocy w trudnych sytuacjach.

Program przeznaczony jest do realizacji przez specjalnie do tego celu przygotowane osoby.

10. Program interwencyjny w sytuacji agresji w szkole G. Poraj (2002) przeznaczony jest dla rad pedagogicznych szkół. Pokazuje jak, krok po kroku, można przygotować się do zbudowania własnego programu interwencyjnego. Istotą programu jest uświadomienie nauczycielom, że tylko od nich samych zależy, jak poradzą sobie z problemem. Burzy to powszechne przekonanie, że ktoś powinien się tym zająć. Najlepiej, gdyby były to rozwiązania systemowe. Struktura programu jest stała. Najpierw daje możliwość zdiagnozowania skłonności do agresji u siebie. Następnie dostarcza, w dostępny, warsztatowy sposób, podstawową wiedzę na temat powstawania i celów agresywnego zachowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Pokazuje jak rozpoznawać agresorów i ofiary w szkole i jak im pomagać. Pokazuje mechanizm „przerywania roli” w sytuacjach społecznych. Uczy empatii i konstruktywnych sposobów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Końcowym etapem jest stworzenie własnego programu redukcji agresji i przemocy. Jako własny zobowiązuje do stosowania i angażuje osoby, które go tworzyły. Pozwala także wypracowywać indywidualne sposoby pracy z konkretnymi uczniami. Jako szczególnie ważne uważam uświadomienie nauczycielom, że swoim zachowaniem często prowokują zachowania niepożądane u młodzieży. Do czynników agresogennych w szkole zaliczyć trzeba ocenianie, krytykowanie, ośmieszanie. W programie nauczyciele mają okazję nauczyć się, jak oceniać negatywnie i nie obrażać jednocześnie ucznia. To cenna wiedza i z pewnością bardzo przydatna w budowaniu dobrej relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami. Na uwagę zasługuje także część programu, która pokazuje, jak uczynić szkołę właściwym środowiskiem wychowawczym, w którym każdy uczeń odnajdzie najlepsze dla siebie warunki dla osobistego rozwoju i edukacji.

Można mnożyć propozycje naprawcze i opisywać ich skuteczność w redukcji agresji, ale warto mieć świadomość, że lepiej zapobiegać złu niż je później korygować. W profilaktyce agresji kluczową rolę pełni obecność w życiu dziecka (zarówno w domu, jak i w szkole) osób życzliwych, opanowanych i nieagresywnych. Dziecku potrzebna jest najpierw kochająca

i dająca poczucie bezpieczeństwa rodzina. Następnie akceptacja i szacunek ze strony nauczycieli i kolegów. Byłyby to idealne warunki dla optymalnego rozwoju dziecka, które charakteryzować będzie agresja zsocjalizowana, a więc taka, która nie wprowadza destrukcji w jego współżycie z innymi ludźmi.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E. (1999), *Człowiek, istota społeczna*, PWN, Warszawa
- Bandura A. (1988), *Samowzmocnianie: zdolność sprawowania pozytywnej wewnętrznej kontroli nad samym sobą*, [w:] P. G. Zimbardo, F. L. Ruch (red.), *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa, s. 133–136
- Bergin A. E. (1991), *Values and Religious Issues in Psychotherapy and Mental Health*, „American Psychologist”, **46**, 4, s. 394–413
- Buss A. H. (1961), *The Psychology of Aggression*, Wiley and Sons, New York
- Caprara G. V., Gennard A., Renzi P. (1988), *O studiach and dyspozycjach do agresji*, „Przegląd Psychologiczny”, **21**, 3
- Caprara G. V., Pastorelli C. (1992), *Nowe kierunki w badaniach nad agresją*, „Studia Psychologiczne” **29**, 2.
- Cummings E. M., Zahn-Waxler C. (1993), *Emocje i socjalizacja agresji: gniewne zachowanie się dorosłych a pobudzenie i agresja dzieci*, [w:] A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa
- Czemierowska E., Kołodziejczyk A., Kołodziejczyk T. (1998), *Spójrz inaczej na agresję. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla szkół podstawowych*, Wydawnictwo ATE, Starachowice
- Dąbrowska-Bąk M. (1996), *Agresja a stosunki wychowawcze szkoły*, [w:] A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, WP ZNP, Kielce
- Fabes R. A., Eisenberg N. (1993), *Pobudzenie emocjonalne a gniewne i agresywne zachowanie małych dzieci*, [w:] A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa
- Frączek A. (1986), (red.), *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*, Ossolineum PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź
- Frączek A., Zumkley H. (1993), (red.), *Socjalizacja a agresja*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa
- Gerstmann S. (1982), *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, WSiP, Warszawa
- Golińska L. (1995), *Złość*, PTT, Warszawa
- Grochulska I. (1992), *Reedukacja dzieci agresywnych*, WSiP, Warszawa
- Huesmann L., Guerra N. G., Miller L. S., Zelli A. (1993), *Rola norm społecznych w rozwoju zachowania agresywnego*, [w:] A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa
- Jundziłł I. (1993), *Dziecko – ofiara przemocy*, WSiP, Warszawa
- Kohnstamm R. (1989), *Praktyczna psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa
- Kołodziejczyk A., Czemirowska E., Kołodziejczyk T., (1998), *Spójrz inaczej na agresję*, Wydawnictwo ATE, Starachowice
- Kubacka-Jasiecka D. (1975), *Funkcjonowanie społeczne osób agresywnych i samoagresywnych. Studium kliniczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław
- Lorenz K. (1972), *Tak zwane zło*, PIW, Warszawa

- Matysiak A. (2001), *Wybrane cechy osobowości młodzieży o wysokim i niskim poziomie agresji*, Uniwersytet Łódzki, (niepublikowana praca magisterska)
- Mika S. (1987), *Jak modyfikować własne zachowania*, PWN, Warszawa
- Odrowąż-Pieniążek I. (1988), (oprac.), *Praca z dzieckiem agresywnym w szkole*, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa MEN, Warszawa
- Olweus D. (1993), *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*, University Press, Oxford–Cambridge
- Olweus D. (1996), *Przemoc w szkole: wyniki badań oraz program skutecznej interwencji*, [w:] A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, WP ZNP, Kielce
- Olweus D. (1998), *Mobbing fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Jacek Santorski & CO., Warszawa
- Patterson G. R. (1986), *Performance models for antisocial boys*, „American Psychologist”, **41**, 432
- Pietrzak H. (1996), *Socjalizacja jednostki a zachowania agresywne w wymiarze społecznym*, [w:] A. Frączek A., Pufal-Struzik I. (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, WP ZNP, Kielce
- Poraj G. (2002), *Agresja w szkole. Przyczyny, profilaktyka, interwencje*, Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Łódź
- Potter-Efron R. T. (1996), *Życie ze złością*, GWP, Gdańsk
- Pufal-Struzik I. (1996), *Konflikty i agresja w kontaktach interpersonalnych nauczycieli i uczniów*, [w:] A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, WP ZNP, Kielce
- Ranschburg J., (1986), *Lęk, gniew, agresja*, WSiP, Warszawa
- Redl F. (1969), *Aggression in the Classroom*, Today's Education.
- Redl F., Wineman D. (1957), *The Aggressive Child*, The Free Press, New York
- Reykowski J. (1977), *Spontaniczna agresja i spontaniczne czynniki ją hamujące*, „Przegląd Psychologiczny”, **2**, 203–228
- Reykowski J. (1978), *Podstawowe mechanizmy regulacji społecznego zachowania się człowieka*, [w:] J. Reykowski (red.), *Teoria osobowości a zachowanie prospołeczne*, PWN, Warszawa
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (1995), *Psychologia dziecka*, WiP, Warszawa
- Wojciszke B. (2000), *Relacje interpersonalne*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia, Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk
- Wolińska J. M. (2000), *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, KUL, Lublin
- Zimbardo P. G. (1999), *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa

GRAŻYNA PORAJ

THE SELECTED METHODS OF CONTROLLING AGGRESSION AMONG CHILDREN AND YOUTH

The permanent increase in aggression in children, youth and adults accounts for the urgent need of searching for the most effective ways of controlling and reducing this dangerous phenomenon. This article presents a selection of methods, based on the ground of applied psychology and aimed at dealing with the problem mentioned above.

The author describes the mechanism, called 'katharsis', which serves a purpose of relieving accumulated, negative emotions, emphasizing the fact that giving vent to one's anger does not always lead to expected results. The same refers to punishing aggressive behaviour. The immediate

results of this process are usually superficial and do not always mean a stable change in character. Finally, the punishment – to be effective requires certain conditions to be fulfilled, which is very often neglected.

The work contains a set of already tested, interventional programs, intended to correct improper behaviour of children and youth. The particular purposes are: teaching empathy, training the ability of coping with conflicts, modelling on pro- social behaviours, building basic values, opposing mobbing at schools, dealing with negative emotions and creating an internal interventional program at schools.

The range of psychological offers, aimed at reducing aggression is wide. They are all worth popularizing, although it is good to remember that it is always better to prevent evil, than deal with its consequences.

Key words: aggression, control interventional, program.