

Skuteczność kar w wychowaniu dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

WSTĘP

Stosowanie kar w wychowaniu było, jest i będzie sprawą kontrowersyjną, ponieważ ta forma wychowania ma do dzisiaj swoich zwolenników i przeciwników. Dyskusje na ten temat spotyka się bardzo często na łamach prasy, w telewizji, a także w publikacjach naukowych. Wypowiedzi w tych dyskusjach są często skrajne, stosunkowo rzadko daje się słyszeć głosy umiarkowane.

Do problemu karania nawiązywało w swych pracach badawczych wielu psychologów, pedagogów i socjologów. S. Jedlewski /1966/ podjął analizę systemu dyscyplinarno-izolacyjnego stosowanego w niektórych zakładach zamkniętych. Stwierdza on, że istota oddziaływania tego systemu polega na stosowaniu kary jako jedyne go środka wychowawczego. Dochodzi do konkluzji, iż skutkiem stosowania kar jest wyzwalamie bądź wzmaganie się agresywności u osób, wobec których stosowano kary. Agresja wyzwalamia pod wpływem karania z reguły bywa skierowana na karzącego, bądź przybiera formę autoagresji. Karanie jako jedyny środek wychowawczy wywołuje również często zaburzenia osobowości karanych. Nie obserwuje się natomiast pozytywnych zmian w postawach i zasadach moralnych wychowanków. Co więcej - zdarza się często, że w czasie pobytu w zakładzie pogłębia się proces wykole-

jenia. Nic też dziwnego, że S. Jedlewski potępia system dyscyplinarno-izolacyjny, a szczegółowej krytyce poddaje system kar. Autor nie neguje potrzeby stosowania kar w ogóle, ale proponuje zamiast kar stosować perswazję, dobry przykład, pobudzanie zdrowej ambicji, a więc - raczej nagrody niż kary.

Problemem stosowania kar oraz ich skutkami zajmowali się również H. E. Malewska i H. Muszyński /1962/. Dane uzyskane w wyniku badań tych autorów prowadzą do dwóch ogólnych wniosków: 1. karanie powoduje powstanie negatywnych ze społecznego punktu widzenia postaw; 2. ponieważ karanie prowadzi do takich negatywnych zachowań jak kłamstwo, tym samym jest ono sprzeczne z celami, którym ma służyć.

W rozważaniach na temat kary podejmuje się jeszcze jeden problem, a mianowicie: czy kara zastosowana wobec jakiejś osoby wpływa odstraszająco na innych ludzi. Tym zagadnieniem zajmuje się A. Podgórecki. Przytacza on szereg danych statystycznych pochodzących głównie z badań w USA, wskazujących brak zależności między istnieniem kary śmierci w ustawodawstwie danego kraju a liczbą popełnionych przestępstw, za które przewiduje się stosowanie tej kary.

S. Mika /1969/ uważa, że stosowania kar nie da się uniknąć, że w pewnych okolicznościach są one konieczne, a niepożądane skutki powstają dopiero wówczas, gdy kara nie spełnia swojej funkcji, tzn. nie eliminuje negatywnych zachowań ani nie uczy właściwie niczego, a jest np. aktem wyładowania na karanym agresji karzącego.

Kontrowersję na temat skuteczności karania rozpoczął w psychologii E. L. Thorndike. Rozpatrywał on uczenie się w kategoriach połączeń między sytuacjami, a reakcjami. Według Thorndike'a czynnikiem wpływającym na przebieg procesu uczenia się są skutki, zdarzenia, które nastąpiły po reakcji wykonanej na daną sytuację.

Innymi słowy - decydującym dla procesu uczenia się reakcji jest efekt jaki ona wywołuje. Stąd pochodzi sformułowane przez niego prawo efektu. Thorndike wyróżnił dwa etapy efektów: nagrody i kary. Nagrodę definiuje on jako zadowolający stan organizmu. Kara natomiast to niezadowolający stan organizmu. Rola nagrody w procesie uczenia się polega na wzmocnieniu połączeń między reakcją a sytuacją, natomiast kara polega na osłabieniu związków między sytuacją a reakcją.

Psychologiem nawiązującym bezpośrednio do koncepcji Thorndike'a, a szczególnie do prawa efektu jest B. F. Skinner. Wprowadzając pojęcie „sprzężenia zwrotnego” Skinner twierdzi, że konsekwencje wywołane pewnymi zachowaniami działają jak gdyby wstecz, powodując coraz częstsze występowanie tych reakcji, które je wywołały lub po nich występowały. Konsekwencje te Skinner nazywa czynnikami wzmacniającymi, a sam proces - procesem wzmacniania. Czynniki wzmacniające dzieli on na dwie kategorie: 1. pozytywne czynniki wzmacniające, 2. negatywne czynniki wzmacniające. Według tego badacza kara to usunięcie pozytywnego, bądź wprowadzenie negatywnego czynnika wzmacniającego.

Uczeń Thorndike'a W. K. Estes /1944/ przeprowadził szereg eksperymentów, w wyniku których sformułował ogólny wniosek dotyczący skuteczności karania. Karanie występujące po jakimś zachowaniu czy reakcji może je stłumić czy zahamować, natomiast brak jest dowodów, aby kary eliminowały karane reakcje. Jedynie wielokrotne, silne powtarzanie kary może wpłynąć na proces wygaszania. Ponadto Estes stwierdził, że kary stosowane okresowo i nieregularnie były bardziej skuteczne niż kary stosowane regularnie.

O ile wśród psychologów uczenia się Skinner jest największym przeciwnikiem karania, o tyle O. H. Mowrer /1947/ jest jego największym zwolennikiem. Większość

prac eksperymentalnych poświęcił on właśnie badaniu oddziaływania kar. Podkreśla przy tym trzy funkcje kar: 1. stosowanie kar chroni dzieci przed niebezpieczeństwem; 2. kara wiąże bezpośrednio skutek z przyczyną; 3. za pomocą kar członkowie społeczeństwa uczą się przestrzegania norm społecznych.

Zastanawiając się nad uwarunkowaniami skutecznego karania, Mowrer wymienia dwa warunki. Jednym z nich jest miłość w stosunku do karanego, a drugim internalizacja norm ukaranego, które mają być przestrzegane.

Na podstawie krótkiego przeglądu twierdzeń psychologów teorii uczenia się można sformułować następującą definicję kary: kara jest to bodziec czy sytuacja awersyjna, negatywna, wywołująca ból i związany z nim strach. Sytuacji takiej czy bodźca karany organizm unika lub od niego ucieka.

Podobnie jak wśród psychologów teorii uczenia się, tak i wśród psychologów społecznych istnieją rozbieżności w ocenie kar i ich skuteczności w wychowaniu. Jedną z prac, w której wskazuje się na ujemne skutki stosowania kar jest studium S. E. Gluecków /1950/ poświęcone badaniu przyczyn przestępczości nieletnich. Autorzy zajęli się m.in. zależnością między metodami wychowawczymi stosowanymi przez rodziców badanych a zachowaniami przestępczymi dzieci. Z badań wynika, że zarówno matki jak i ojcowie nieletnich przestępców znacznie częściej posługują się karami fizycznymi niż rodzice osób badanych, które nie popełniły przestępstw. Glueckowie w oparciu o uzyskany materiał empiryczny stwierdzają, że kary szczególnie surowe wiążą się z takim społecznie niepożądanym zachowaniem, jakim jest przestępczość.

A. Bandura i R. Walters /1963/ prowadzili badania nad problematyką naśladowania, a szczególnie naśladowania agresji. Główny argument przeciw karaniu wyprowadzają autorzy w rozwijanej przez nich koncepcji uczenia

się, w której jedną z bardzo ważnych form jest naśladowanie. Autorzy ci uważają, że w procesie społecznego uczenia się bardzo często wystarcza tylko obserwacja przez uczącego się zachowania tzw. „modela” /człowieka, którego naśladuje, żeby móc reagować, czy zachować się podobnie jak on/.

Podsumowując rozważania Bandury i Waltersa można stwierdzić, że kary, szczególnie ostre, prowadzą do dwóch rodzajów społecznie niepożądanych skutków: przekazywania wzorów zachowania agresywnego w stosunkach międzyludzkich oraz przemieszczenia reakcji agresywnych na inne osoby. Ponadto wspomniani autorzy sugerują, że proces karania może być skuteczny, gdy stosowana kara połączona jest z wyjaśnieniami, zaznaczając jednocześnie, że karanie jest bardziej skuteczne w stosunku do osób wykazujących wysoki poziom lęku.

Badania nad problematyką karania prowadził również R. R. Sears i jego współpracownicy. Autorzy formułują wniosek, że jednym z warunków skuteczności kar fizycznych jest stosowanie ich wraz z przemawianiem do rozsądku. Drugą ważną sprawą jest - według wspomnianych badaczy - stosunek uczuciowy do karanego dziecka.

M. Gold /za S. Miką 1969/ w swej pracy na temat skutków karania przejął założenie, iż rodzice reagując na niewłaściwe zachowanie dziecka mogą kłaść nacisk albo na zewnętrzne albo na wewnętrzne czynniki kontrolujące jego zachowanie. Kary zewnętrzne pochodzą z zewnątrz karanego, tzn. ich źródłem są rodzice, natomiast źródłem „kar wewnętrznych” jest samo dziecko. Gold uważa, że kary zewnętrzne są mniej skuteczne niż kary wewnętrzne. Dzieje się tak dlatego, że kary pochodzące z zewnątrz w pewnym momencie przestają działać, natomiast kar pochodzących od wewnątrz nie da się uniknąć, co więcej - trwają one dłużej i są bardziej dotkliwe.

BADANIA WŁASNE

W badaniach zastosowano kwestionariusz wywiadu opracowany przez S. Mikę, składający się z 67 pytań podzielonych na trzy wyodrębnione części. W pierwszej znajdowały się 33 pytania zadane badanym uczniom w drugiej - 19 pytań, które zadawano ich matkom, a w trzeciej - 14 pytań skierowanych do wychowawców klasowych. Ponadto w badaniach wykorzystano dokumentację szkolną uczniów.

Przedmiotem badań była grupa 216 chłopców z klas VI - VIII ośmiu szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Wymienione szkoły usytuowane były zarówno na terenie miast jak i we wsiach. Z każdej z nich przebadano 27 uczniów /po 9 z każdej klasy/. Przeprowadzone badania miały na celu weryfikację następujących założeń:

1. Skuteczność karania jest większa wtedy, gdy karany ma pozytywny stosunek do karzącego niż wtedy, gdy stosunek ten jest neutralny lub negatywny;

2. Skuteczność karania jest tym większa, im w większym stopniu karany akceptuje normę, za której przekroczenie został ukarany;

3. Rodzaj kar i częstość ich stosowania wpływają na skuteczność karania.

Badania przeprowadzili studenci IV roku pedagogiki specjalnej pod kierunkiem autorów artykułu.

Dobór uczniów do badań oparty został na opiniach wychowawców klasowych, którzy wytypowali imiennie:

- trzech uczniów wyróżniających się, którzy nie sprawiają kłopotów /P/;

- trzech uczniów, którzy ani nie sprawiają kłopotów, ani się nie wyróżniają /S/;

- trzech takich, z którymi nauczyciele mają kłopoty i których można uznać za uczniów trudnych /T/.

Stosunek badanych do szkoły

Materiał empiryczny dotyczący stosunku badanych do szkoły zebrano przeprowadzając rozmowę bezpośrednio z zainteresowanymi oraz wywiad z ich matkami. Zdecydowana większość uczniów „pozytywnych” (80,0 %) oraz gros uczniów „średnich” (62,0 %) deklaruje pozytywny stosunek do szkoły. Podobne stanowisko zajmuje tylko 24,5 % uczniów „trudnych”. Natomiast 75,5 % badanych tej ostatniej grupy wyraziło ambiwalentny bądź wręcz negatywny stosunek do rzeczywistości szkolnej. Szczegółowa analiza danych ujawnia, iż uczniowie oceniani jako „pozytywni” aż w 72 % wypowiedzieli się, że lubią lub bardzo lubią chodzić do szkoły, w przypadku gdy taką samą postawę zadeklarowało tylko 8,3 % uczniów „trudnych”. Odwrotną sytuację zanotowano w negatywnych ocenach szkoły. Tutaj aż 37,1 % badanych zakwalifikowanych do kategorii uczniów „trudnych” stwierdziło, że nie lubi bądź bardzo nie lubi uczęszczać do szkoły. Spośród uczniów „pozytywnych” podobnej odpowiedzi udzieliło tylko 4,2 % badanych, przy czym ani jeden z nich nie ujawnił zdecydowanie negatywnego stosunku wyrażonego odpowiedzią „bardzo nie lubię chodzić do szkoły”. Podobną sytuację zaobserwowano badając stosunek uczniów do nauki i odrabiania zadań domowych. Podczas gdy aż 81,9 % uczniów „pozytywnych” zadeklarowało, iż bardzo lubi bądź lubi wykonywać czynności, o których mowa w pytaniu, to ich opinię na ten temat podzieliło tylko 18,1 % uczniów „trudnych”. Aż 36,1 % tych ostatnich odpowiedziało, że „nie lubi” bądź wręcz „nie znosi” uczyć się i odrabiać zadań domowych. Zdecydowana większość badanych uczniów lubi wszystkich albo tylko niektórych nauczycieli ze

swojej szkoły, chociaż aż 13,9 % uczniów „trudnych” i 1,4 % uczniów „średnich” zdecydowanie nie lubi większości z tych osób.

Analizując odpowiedzi na pytanie „czy syn lubi chodzić do szkoły?” nasuwa się wniosek, iż matki uczniów „trudnych” bardzo trafnie oceniły postawę swoich synów, natomiast matki uczniów z pozostałych grup zbyt optymistycznie potraktowały stosunek swoich dzieci do szkoły, chociaż można zauważyć, iż ogólna tendencja opinii badanych i ich matek przyjęła raczej zgodny kierunek.

Stosunek badanych do domu rodzinnego

O stosunku badanych do swoich domów rodzinnych wnioskowano na podstawie odpowiedzi udzielanych przez samych zainteresowanych. Wyniki z rozmów wskazują, iż zdecydowana większość uczniów bardzo lubi swój dom rodzinny (T - 88,9 %, S - 97,2 %, P - 97,2 %). Fakt ten potwierdzają również odpowiedzi na pytania dotyczące miejsca, do którego badani wróciliby po dłuższym pobycie w innym kraju. Większość badanych wróciłaby właśnie do domu. Taką opinię wyraziło 97,2 % uczniów „pozytywnych”, 94,4 % uczniów „średnich” i 75 % uczniów „trudnych”. Jak widać wśród tych ostatnich było jednak o wiele więcej takich badanych, którzy pierwsze kroki po powrocie z dłuższego pobytu poza Polską skierowaliby nie do domu, lecz do miejsca pobytu kolegów lub miejsc rozrywki.

We wszystkich grupach więcej niż połowa badanych ujawniła pozytywny stosunek emocjonalny jednocześnie do obojga rodziców (T - 54,2 %, S - 56,9 %, P - 63,9 %). Pozostali preferowali raczej matki (T - 27,8 %, S - 30,6 %, P - 22,2 %), chociaż nie brakowało takich, którzy wskazywali na ojca jako na tego z rodziców, którego bardziej lubią (T - 18,0 %, S - 12,5 %, P - 11,1 %). Za

częstszym emocjonalnym skłanianiem się w kierunku matki przemawiają również inne dane, które świadczą, że w przypadku gdy aż 44,4% uczniów „trudnych”, 7,0% uczniów „średnich” i 16,7% uczniów „pozytywnych” bywa bardzo często złych na ojców, to taką samą postawę wobec matek przejawia już tylko 33,3% uczniów pierwszej - 6,6% uczniów drugiej i zaledwie 4,4% uczniów trzeciej kategorii. Pytani, do kogo zwracają się w sytuacjach trudnych, badani z grupy uczniów „pozytywnych” (80%) i „średnich” (82,9 %) odpowiedzieli, że liczą przede wszystkim na pomoc matki, a tylko nieliczni oczekują pomocy ze strony ojca bądź jeszcze skądinąd. Uczniowie „trudni” częściej niż pozostali liczą na wsparcie ojca (T - 17,8 %, S - 6,7 %, P - 6,7 %).

Rodzaje stosowanych kar

Na temat kar stosowanych w domu wypowiedali się badani oraz ich matki, natomiast o sposobach karania na terenie szkoły mówili zainteresowani i wychowawcy klasowi. Pytania skierowane do badanych brzmiały: „Jeżeli zrobiłeś coś złego, to jak reagowali w domu?” i „Jeżeli przeskrobałeś coś w szkole, to jak na to reagowali nauczyciele?”.

Zdaniem badanych najczęstszą reakcją na przewinienie dokonane w domu było tłumaczenie, karcenie i kary fizyczne. Z pozostałych możliwości na czoło wysunęła się blokada przyjemności, natomiast inne sposoby karania stosowane były niezwykle rzadko. Duża ilość uczniów „pozytywnych” (19,4%) oraz znacznie mniej „średnich” (5,5%) utrzymuje, iż wobec nich nigdy nie stosowano żadnych kar. Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest to że według badanych dorośli zawsze w jakichś sposób reagowali na przewinienia, nie pozostawiając ich „bez echa”.

Symptomatycznym jest, że powszechnie najbardziej

potępiany rodzaj kary tzn. bicie stosowano najczęściej wobec dzieci „trudnych” (36,1 %) oraz nierzadko wobec dzieci „średnich” (13,9 %), natomiast do sporadycznych wypadków należała przemoc fizyczna w stosunku do uczniów „pozytywnych” (4,2 %). Domeną rodziców lub innych dorosłych domowników uczniów „pozytywnych” było racjonalne wyjaśnianie zła, jakie wyrządzili podopieczni dopuszczając się przewinienia. Tłumaczenie w tej grupie stosowano w 44,4 % przypadków, natomiast w pozostałych grupach udział tego typu reagowania był znacznie mniejszy, przy czym najrzadziej w ten sposób objawiali swoje niezadowolenie dorośli z otoczenia uczniów „trudnych” (12,5 %).

Na terenie szkoły konsekwencje przewinienia miały nieco inny charakter. Chociaż podobnie jak poprzednio najczęstszą reakcją była jedynie ekspresja słowna /przemawianie w obecności klasy i rozmowa w cztery oczy/, to jednak wielu nauczycieli uciekało się również do informowania rodziców. Ten rodzaj kary jest niekorzystny co najmniej z dwóch powodów: po pierwsze nauczyciele w ten sposób „przerzucali” obowiązek ustosunkowania się do przewinienia na kogo innego, a po drugie - i to jest szczególnie ważne - odraczali negatywne wzmocnienie na późniejszy termin. Do częstych sposobów reagowania należało jeszcze obarczanie uczniów dodatkowymi zadaniami. We wszystkich grupach przemoc fizyczną stosowano tylko sporadycznie i nie zauważono, aby dzieci z którejsz kategorii przodowały pod względem częstości otrzymywania tego typu kary.

Można zauważyć, że znowu jeden z najbardziej niekorzystnych - z wychowawczego punktu widzenia - rodzajów reakcji, tzn. informowanie rodziców, stosowano przede wszystkim wobec uczniów „trudnych”. Dzieci te karano w ten sposób aż w 33,3 % przypadków. W pozostałych grupach częstość informowania rodziców była o wiele mniej-

sza i zdarzała się w 8,3 % przypadków wobec dzieci „średnich” i tylko w 5,6 % przypadków przewinień dzieci „pozytywnych”. 29,1 % tych ostatnich i 15,2 % uczniów „średnich” utrzymywało, iż nigdy nie poddawani byli żadnym represjom ze strony nauczycieli.

Zdecydowana większość badanych odpowiedziała, że w domu najczęściej karano ich za nieposłuszeństwo /P - 50,0 %, S - 38,8 %, T - 47,0 %/. Na dalszych pozycjach usytuowały się takie przewinienia jak bójki, brak postępów w nauce, dokuczanie innym dzieciom. Egzekutorami tych kar byli najczęściej obydwój rodzice (P - 30,6 %, S - 25,0 %, T - 44,4 %). Duża ilość badanych mówi, że karze ich przede wszystkim ojciec (P - 30,6 %, S - 22,2 %, T - 44,4 %), a reszta, że matka (P - 16,7 %, S - 33,3 %, T - 11,1 %). Tylko nieliczni twierdzą, że egzekutorami są inne dorosłe osoby z grona domowników.

Do przewinień najczęściej piętnowanych na terenie szkoły należały zdaniem uczniów: brak postępów w nauce, złe zachowanie, „stawianie się nauczycielom” itp.

Jak już wspomniano na temat rodzajów kar wypowiadali się nie tylko badani, ale także ich matki i wychowawcy klasowi. Pytania brzmiały: „Jeżeli dziecko coś przeskrobało, to jak Pani na to reaguje?” oraz „A jak reagował mąż?”. Podobnie jak poprzednio, pytania dotyczyły całego zakresu reagowania na przewinienia, a nie tylko konkretnych represji wobec obwinionych. Matki najczęściej uciekały się do prób wyjaśniania i przekonywania, /tłumaczenia/. Dalsze pozycje zajęły kolejno: karcenie, blokada przyjemności, groźba ukarania, kary fizyczne. Pozostałe rodzaje kar matki stosowały bardzo rzadko. Ani jedna z nich nie stwierdziła jakoby ich syn nigdy nic nie zawinił. Należy zwrócić uwagę, że obiektywnie najbardziej dokuczliwej karze /co wcale nie znaczy, że tak właśnie odbierali ją karani/, a więc przemocy fizycznej,

poddawanych było znowu najwięcej uczniów „trudnych”. Dane świadczą o tym, że żaden uczeń „pozytywny” nigdy nie był karany biciem i tylko w stosunku do 4,4 % uczniów „średnich” matki stosowały ten typ represji. Tłumaczenie stosowały najczęściej matki uczniów „pozytywnych” (60,6 %). W pozostałych grupach ten typ reakcji reprezentowany był w o wiele mniejszym nasileniu: stosowało go 33,4 % matek uczniów „średnich” i 22,2 % matek uczniów „trudnych”. Niepokojący jest fakt, że 6,7 % matek dzieci zakwalifikowanych do kategorii „trudnych” nie reagowało w żaden sposób na przewinienia swoich dzieci.

Większość ojców pozostawała na etapie ostrzegania swoich synów przed ewentualnymi represjami, a wielu z nich w ogóle nie reagowało na niepoprawne zachowanie się dziecka. Pozostali stosowali przede wszystkim kary fizyczne, inni - podobnie jak matki - starali się wytłumaczyć dzieciom, iż powinni zmienić swoje postępowanie, a jeszcze inni krzykiem próbowali wpłynąć na zmianę ich zachowania.

Karami fizycznymi najczęściej „obdarzani” byli przez ojców uczniowie „trudni” (37,8 %), następnie „średni” (15,6 %) i „pozytywni” (11,1 %). Tak pożądaną reakcję jak tłumaczenie ojcowie stosowali wobec 20,0 % uczniów „pozytywnych”, 17,8 % uczniów „średnich” i tylko w stosunku do 8,9 % uczniów „trudnych”.

Matki - podobnie jak synowie - uważały, że najczęstszymi przewinieniami, za które stosowano kary są: nieposłuszeństwo /P - 56,2 %, S - 47,2 %, T - 47,2 %/, bójki /P - 11,1 %, S - 22,2 %, T - 8,3 %/, w następnej kolejności: dokuczanie innym i brak postępów w nauce oraz „stawianie się” rodzicom. Z relacji matek wynika, iż bardzo często (15,6 %), bądź często (33,3 %) wykroczeń dopuszczają się uczniowie „trudni”, natomiast uczniowie z pozostałych grup w kolizję z normami wchodzą

o wiele rzadziej /często: S - 28,9 %, P - 6,6 %/.

Wypowiedzi wychowawców dotyczyły karania za zaniedbania w nauce i uchybienia w zachowaniu. Skierowano do nich następujące pytania: „Jeżeli uczeń nie odrobił lekcji, to /możliwość reagowania/” i „Gdy uczeń źle się zachowuje, to /możliwości reagowania/”. Najczęstszą reakcją na brak zadania było przeprowadzenie rozmowy w obecności całej klasy. O wiele mniej nauczycieli stosowało informowanie rodziców. Oceny niedostateczne wystawiało bardzo niewielu nauczycieli. Udział pozostałych kar był minimalny i nie wpływał na ogólny obraz badanego zagadnienia. Tak jak można było się spodziewać 25 % nauczycieli wypowiadających się na temat grupy uczniów „pozytywnych” i 11,1 % nauczycieli udzielających informacji o uczniach „średnich” utrzymywało, iż nie widzi potrzeby stosowania kar wobec opiniowanych uczniów. Wynika to prawdopodobnie z faktu, że przecieź ci sami nauczyciele dokonując wyboru prób badanych kierowali się właśnie kryteriami postępów w nauce i zachowania się w szkole. Rozmowę w obecności klasy najwięcej nauczycieli stosowało w stosunku do uczniów „trudnych”. W pozostałych dwóch grupach procentowy udział tego typu reagowania był również wysoki i mniej więcej podobny (S - 44,7 %, P - 41,7 %). Dwukrotnie więcej uczniów „trudnych” /16,6 %/ niż „pozytywnych” (8,3 %) otrzymywało oceny niedostateczne oraz również dwukrotnie częściej rodzice tych pierwszych (30,6 %) powiadamiani byli, iż ich dzieci nie dopełniły obowiązku odrobienia zadania domowego (P - 16,7 %). Należy uświadomić sobie, iż taka a nie inna proporcja wyników mogła być uzasadniona faktem, że uczniowie „pozytywni” i „średni” rzadziej zapominają o odrobieniu pracy domowej.

Na złe zachowanie uczniów najwięcej nauczycieli reagowało przemawianiem do rozsądku, a większość pozostałych informowała o tym fakcie rodziców. Udział pozostających

stałych rodzajów kar był minimalny, przy czym należy zwrócić uwagę, że aż 11,1 % nauczycieli odsyłało w takich przypadkach uczniów „trudnych” do dyrektora. Tutaj podobnie jak przy analizowaniu wypowiedzi dotyczących zaniedbań w nauce, również - i to jeszcze w większym stopniu - stwierdzono, iż duża liczba uczniów „pozytywnych” (48,2 %) oraz „średnich” (22,2 %) nie podlega żadnym karom. Wynika to prawdopodobnie z poprawności zachowania się tych uczniów.

Najczęściej stosowaną karą w stosunku do dzieci „trudnych” było informowanie rodziców (41,3 %). Temu rodzajowi represji tylko w wyjątkowych przypadkach podlegali uczniowie „pozytywni” (1,6 %) i dosyć często uczniowie „średni” (24,3 %).

Analiza porównawcza wypowiedzi uczniowskich i nauczycielskich pozwala na stwierdzenie, iż ci ostatni najczęściej stosują przemawianie „do rozumu” /rozmowa w obecności klasy, przemawianie do rozsądku/.

Bardzo wielu nauczycieli ucieka się do powiadamiania rodziców o wszelkich niedociągnięciach w nauce i zachowaniu uczniów. Prawdopodobnie nie mogąc sobie poradzić z kłopotami wychowawczymi „przerzucają” oni gros obowiązków pedagogicznych na inne osoby, najczęściej na rodziców, czasami na dyrektorów szkół. Wszystkie wypowiedzi świadczą, iż ten rodzaj karania stosowany jest przede wszystkim wobec dzieci „trudnych”.

Częstość stosowanych kar

Na temat częstości stosowanych kar wypowiedzi mieli badani, ich matki i wychowawcy. Dzieci informowały badających o częstości stosowanych wobec nich kar za przewinienia dokonane na terenie domu, niezależnie od tego, kto był egzekutorem - matka, ojciec czy jeszcze ktoś inny. Podobne warunki spełniły dane zebrane od matek.

Nauczyciele natomiast informowali o częstotliwości karania za zaniedbania w nauce i uchybienia w zachowaniu. W każdym przypadku pytania brzmiały: „Jak często stosowano kary?”. Większość badanych uważa, iż raczej rzadko bądź bardzo rzadko podlega karze, jednak w grupie uczniów „trudnych” znalazło się wielu takich, którzy wyznali, iż karze się ich bardzo często bądź często (T - 33,4 %, S - 22,2 %). Niski procent często karanych spośród uczniów „pozytywnych” (6,4 %) wynika z faktu, że wielu z nich przeczyło jakoby kiedykolwiek byli represjonowani.

Zupełnie inną opinię o uczniach „trudnych” wyraziły ich matki. Aż 68,2 % respondentek uważa, iż bardzo często stosuje się w ich domu kary wobec niepoprawnych synów. W pozostałych dwóch grupach nie stwierdzono aż tak dużych rozbieżności wynikłych z porównania danych pochodzących z różnych źródeł, a te które ujawniono były prawdopodobnie implikacją faktu, iż żadna matka nie uznała, że jej syn nigdy nie zawinił. Różnice te są jednak nieznaczne i w zasadzie nie zmieniają ogólnego obrazu rozpatrywanego w tym miejscu zagadnienia.

Takie proporcje pomiędzy procentowym udziałem poszczególnych kryteriów częstotliwości karania stwierdzono po zebraniu informacji od nauczycieli. Wynikają one w przeważającej mierze z faktu, iż duża ilość uczniów nigdy nie podlega żadnym karom na terenie szkoły. Można jednak zauważyć, że mniej więcej taka sama liczba nauczycieli bardzo często lub często - a z drugiej strony rzadko lub bardzo rzadko - stosuje kary wobec uczniów „trudnych” zarówno za zaniedbania w nauce jak i uchybienia w zachowaniu. Spośród karanych uczniów „pozytywnych” większość to tacy, którzy podlegają represjom rzadko bądź bardzo rzadko, natomiast w grupie karanych uczniów „średnich” jest pewna ilość takich, wobec których stosuje się często bądź nawet bardzo często wzmoc-

nienia negatywne.

Podsumowując należy stwierdzić, iż w opinii wszystkich respondentów większość badanych podlega karaniu rzadko bądź bardzo rzadko /wyjątek stanowią wypowiedzi matek odnoszące się do dzieci „trudnych” oraz opinie nauczycieli o karaniu tej kategorii uczniów za niepoprawne zachowanie/. Mimo to wyraźnie widać, iż najczęściej karani są uczniowie „trudni”, w następnej kolejności uczniowie „średni” i dopiero później „pozytywni”. Różnice na niekorzyść tych pierwszych są bardzo duże i w wielu przypadkach sięgają poziomu wielokrotności.

Akceptacja norm karodawcy, reakcje na karanie i akceptacja karania

1. Akceptacja norm karodawcy

Akceptowanie norm karodawcy przez badanych rozpatrywano w dwóch aspektach. Po pierwsze - ustalono w jakim stopniu uczniowie deklarują przestrzeganie wymagań stawianych przez szkołę /akceptacja deklarowana/, po drugie - na podstawie danych dotyczących częstości wygarowania zbadano, jak w praktyce normy te są przestrzegane.

Wnioski odnoszące się do deklarowanej akceptacji norm wysunięto w oparciu o przeanalizowane odpowiedzi na pytanie o następującej treści: „Czy należy przestrzegać wymagań stawianych przez szkołę?”. Za najbardziej wiarygodne źródło informacji dotyczących częstości wygarowania uznano nauczycieli. Jak wynika z danych zdecydowana większość badanych uważa, że zawsze należy przestrzegać wymagań szkolnych. Wielu uważa, iż do przepisów szkolnych należy dostosowywać się zależnie od sytuacji, ale byli również tacy, którzy zupełnie negowali konieczność podporządkowywania się normom. Tę

ostatnią opinię prezentowało 11,1 % uczniów „trudnych” i 4,2 % uczniów „pozytywnych”. Łatwo zauważyć, iż uczniowie „trudni” stanowili najmniejszy odsetek wśród tych, którzy akceptację norm uważali za stały obowiązek uczących się w szkole. Dane uzyskane od nauczycieli wskazują, iż wśród uczniów „średnich” i „pozytywnych” istnieje duża zgodność między deklarowaną akceptacją norm a ich praktycznym przestrzeganiem. 73,6 % tych pierwszych i 83,3 % tych drugich uznało bowiem, że zawsze należy być w zgodzie z wymaganiami szkoły a prawie taka sama ich ilość nigdy nie wagarowała (S - 68,9 %, P - 82,2 %). Zupełnie inaczej wyglądała sprawa w przypadku uczniów „trudnych”. Zauważono tutaj bardzo dużą rozbieżność między deklarowaną akceptacją norm a ich praktycznym przestrzeganiem. Tylko 31,1 % tych dzieci nigdy nie wagarowało, chociaż więcej niż połowa (62,5%) odpowiedziało twierdząco na pytanie dotyczące konieczności przestrzegania wymagań szkolnych.

2. Reakcje na karanie

W trakcie badań stwierdzono szeroki repertuar reagowania uczniów na stosowanie wobec nich kary. Wiadomości na ten temat uzyskano w bezpośredniej rozmowie z zainteresowanymi oraz w drodze wywiadów z ich matkami i nauczycielami. Uczniów pytano: „Co myślałeś kiedy cię karano?”, a pozostałych respondentów: „Jak syn (uczeń) reagował na karanie?”.

Analiza danych uzyskanych od badanych ujawnia, iż najwięcej z nich postanawia się poprawić. W następnej kolejności usytuowały się sposoby reagowania ujęte w hasła: „Było mi przykro”, „Byłem wściekły na karzącego”, „Myślałem, że karzą niesprawiedliwie”, a najmniej badanych uznało, że reagowało złością na siebie, bo dali się złapać. Poprawę przyrzekało najwięcej uczniów

„pozytywnych” (38,1 %), nieco mniej „średnich” (34,7 %), najmniej „trudnych” (22,2 %). Natomiast wśród tych ostatnich było więcej niż w pozostałych grupach takich, którzy reagowali złością na karzącego (T - 23,8 %, S - 19,0 %, P - 3,1 %) i na siebie z powodu „wpadki” (T - 22,2 %, S - 7,9 %, P - 1,6 %). Warto zauważyć, że uczniowie „pozytywni” reagowali przede wszystkim postanowieniem poprawy i skruchą /„Było mi przykro”/, a badani z innych grup ujawnili szerszy i bardziej urozmaicony repertuar reagowania.

Relacje matek na ogół potwierdzają wypowiedzi badanych odnośnie najczęstszych sposobów reagowania na kary. W obu przypadkach na trzech pierwszych pozycjach ujawniono w zasadzie podobne sposoby reagowania. Matki również uznały, że najwięcej uczniów „pozytywnych”, mniej „średnich” i najmniej „trudnych” obiecywało poprawę. Taką samą kolejność stwierdzono w przypadku hasła: „Było mu wstyd”. O wiele więcej uczniów trudnych, w porównaniu z pozostałymi, reagowało na kary złością bądź obrażało się.

Prawie wszyscy uczniowie „pozytywni” karani za złe zachowanie w szkole twierdzą, iż ich reakcją na karanie było postanowienie poprawy bądź, że było im przykro. Tylko 4,9 % z nich uznało, że karani byli niesprawiedliwie. Również gros uczniów „średnich” reagowało w podobny sposób, chociaż zaobserwowano tutaj szerszy repertuar reakcji. Uczniowie „trudni” reagowali przede wszystkim złością na siebie za to, że dali się złapać, bądź złością na nauczyciela. Tylko 16,9 % z nich postanowiło się poprawić i zaledwie 9,2 % wyraziło skruchę /„Było mi wstyd”/.

Zdaniem nauczycieli zdecydowana większość karanych uczniów „pozytywnych” (58,3 %) i „średnich” (47,2 %) ujawniało wstyd za to, że zapomnieli odrobić zadanie domowe. Taką samą postawę ujawniło tylko 19,4 % uczniów

„trudnych”. Wśród tych ostatnich przeważali natomiast tacy, którzy na karę reagowali złością (41,7 %), a inni w ogóle nie reagowali (38,9 %). Na uwagę zasługuje fakt, iż w grupie uczniów „średnich” znalazło się wielu wskazujących na hasło „Brak reakcji” (25,0 %); podobną postawę prezentowali również niektórzy uczniowie „pozytywni” (11,1 %).

W opinii wychowawców na kary za złe zachowanie większość uczniów reagowało wstydem. Ten typ reagowania był poza nielicznymi wyjątkami prawie jedynym w grupach uczniów „pozytywnych” i „średnich”. Natomiast 37,7 % uczniów „trudnych” ujawniło złość, wielu nie reagowało w ogóle (30,3 %), a skruchę wyraziło 24,6 % badanych tej grupy.

Podsumowując rozważania dotyczące sposobów reagowania na kary nasuwa się wniosek, iż dominującymi reakcjami na terenie domu są kolejno: postanowienie poprawy, skrucha, złość, przy czym należy stwierdzić, iż dwa pierwsze rodzaje reakcji najczęściej występują w grupie uczniów „pozytywnych”, a najrzadziej w grupie uczniów „trudnych”. Reakcja trzecia jest domeną przede wszystkim uczniów „trudnych”. Na terenie szkoły również przeważały reakcje ujęte skrótowo przez hasła: „Postanowiłem się poprawić” i „Było mi wstyd”. Zdecydowanie więcej takich odpowiedzi udzielili uczniowie „pozytywni” i „średni”, natomiast złością, gniewem reagowali znowu częściej uczniowie „trudni”.

3. Akceptacja karania

Prezentowany materiał empiryczny wynika z analizy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak sądzisz, czy na ogół słusznie cię karano?” /pytanie dotyczyło kar domowych/ i „Czy nauczyciele postępowali słusznie kiedy cię karali?”. Wielu badanych /liczba wskazań oscyluje w okoli-

cach połowy wszystkich wyborów, bądź nawet ją znacznie przekracza/ uznaje, iż kary stosowane na terenie domu są zawsze, bądź prawie zawsze słuszne. Jest jednak wielu takich, którzy uważają, iż rodzice karzą ich tylko czasami sprawiedliwie, nie brakuje również wskazań na kryterium: „rzadko”, „słusznie”, „prawie nigdy”.

Najwięcej badanych zgadzających się, iż zawsze bądź prawie zawsze ponoszą zasłużoną karę znalazło się w grupie uczniów „pozytywnych” (65,9 %), mniej w grupie „średnich” (52,1 %) i najmniej w grupie uczniów „trudnych” (45,9 %). Odwrotne proporcje zaobserwowano w przypadku wyboru kryteriów: „Czasami słusznie, czasami nie” i „Rzadko słusznie, prawie nigdy”. Na te hasła najczęściej wskazywali uczniowie „trudni” (27,8 %, 26,3 %), rzadziej „średni” (25,7 %) a zdecydowanie najmniej podobnych wskazań zanotowano w grupie uczniów „pozytywnych” (8,4 %, 6,3 %).

Analiza stopnia akceptowania kar szkolnych wskazuje, że tylko nieliczni badani uważają, iż zawsze karani są niesłusznie. Większość wskazywała na kryterium: „Zawsze słusznie” i „Raz tak, kiedy indziej nie”. Na uwagę zasługuje fakt, że uczniowie „trudni” częściej wybierali to ostatnie hasło (53,7 %) niż hasło: „Zawsze słusznie” (40,7 %). Pod tym względem nie stwierdzono żadnych różnic w procentowym udziale wskazań na wymienione kryteria w grupie uczniów „średnich”. Wskazywali oni równie często na hasło: „Zawsze...”, jak i na hasło: „Raz tak...”. Opinie, iż kary stosowane przez nauczycieli są zawsze słuszne wyraziło najwięcej uczniów „pozytywnych” a najmniej „trudnych”, natomiast odpowiedzi typu „jak kiedy” udzieliło najwięcej uczniów „trudnych” a najmniej „pozytywnych”.

Reasumując należy podkreślić, iż całkowitą akceptację karania na terenie szkoły i domu ujawnia najwięcej uczniów „pozytywnych” a najmniej uczniów „trud-

nych". W przypadku kar szkolnych rozbieżności są bardzo małe, ale wynikają one z tego, że aż 29,1% uczniów „pozytywnych” nie przyznaje się do żadnych represji. Natomiast najwięcej wątpliwości co do słuszności karania mają zawsze uczniowie „trudni”, rzadziej „średni”, a najmniej „pozytywni”.

Skuteczność karania

Przedstawiamy tutaj opinię wszystkich respondentów. Uczniowie odpowiadali na pytanie o następującym brzmieniu: „Jak sądzisz, czy kary spowodowały, że zmieniłeś się zgodnie z życzeniami rodziców?”. Do matek i wychowawców kierowano pytanie: „Czy kary stosowane przez Panią /a/ były skuteczne?”. Zdecydowana większość badanych uważa, iż w wyniku karania zmieniło swoje zachowanie. Pozostali równie często wyznawali, że tylko niekiedy kary pozytywnie wpłynęły na ich postępowanie, tym samym zaprzeczali jakiegokolwiek skuteczności tego typu wzmocnień. Pewna część respondentów nie wyraziła żadnej opinii na ten temat. Łatwo zauważyć, że kary były najskuteczniejsze w stosunku do uczniów „pozytywnych” (48,3 %), natomiast najmniejszą skuteczność stwierdzono w gronie uczniów „trudnych” (35,2 %). Ci ostatni najczęściej - w stosunku do innych grup - zaprzeczali, jakoby kary miały spowodować korzystne zmiany w ich zachowaniu (33,3 %). Stosunkowo wielu uczniów „średnich” (20,5 %) wyraziło podobną opinię.

Matki były mniej optymistycznie nastawione do problemu skuteczności karania. Częściej niż sami badani wskazywały na hasło „Zależy jak kiedy”. W sumie, częściej jednak zauważały widoczną poprawę w zachowaniu dzieci niż zupełny jej brak. Całkowitą skuteczność karania orzekło 50,8 % matek dzieci „pozytywnych”, 30,7 % „średnich” i tylko 16,6 % „trudnych”. Prawie zupełną

zgodność poglądów badanych i matek zauważono w przypadku stwierdzenia nieskuteczności karania dzieci „trudnych”.

Analiza danych pozwala na wyciągnięcie wniosku, że zdecydowana większość uczniów karanych za zaniedbania w nauce zmieniła swój stosunek do obowiązków szkolnych. U pozostałych zaś nie zauważono żadnych zmian. Zdaniem nauczycieli prawie wszyscy karani z grona uczniów „pozytywnych” (70,8 %) wykazali całkowitą poprawę. U zdecydowanej większości uczniów „średnich” również zauważono podobne zmiany (58,9 %). Najmniej skuteczne okazały się kary stosowane wobec uczniów „trudnych” (38,9%).

Podobne tendencje stwierdzono, rozpatrując skuteczność karania za złe zachowanie na terenie szkoły. Nauczyciele twierdzą, iż zdecydowana większość karanych za tego rodzaju przewinienia zmieniła swoje zachowanie. U pozostałych nie zauważono żadnych zmian. Wyjątek stanowiło 4,8 % uczniów „trudnych”, u których zaobserwowano pogorszenie zachowania. Nietrudno zorientować się, że prawie wszyscy karani z grona uczniów „pozytywnych” zmienili swoje zachowanie w kierunku pozytywnym (48,6 % na 51,8 % karanych). Również u przeważającej większości uczniów „średnich” stwierdzono podobne zmiany (61,2 % na 77,8 % karanych). Najmniej skuteczne okazało się karanie uczniów „trudnych”. U tej kategorii dzieci stwierdzono poprawę w 36,5 % przypadków na 100 % karanych.

Reasumując dochodzimy do wniosku, iż wszyscy respondenci stwierdzili, że niezależnie od terenu karania /dom, szkoła/ zaobserwowano korzystne zmiany przede wszystkim wśród uczniów „pozytywnych”, następnie wśród uczniów „średnich”. Najmniej skuteczne okazały się kary stosowane wobec uczniów „trudnych”.

Podsumowanie

Zdecydowana większość badanych zakwalifikowanych

do kategorii uczniów „trudnych” wyraziła ambiwalentny bądź negatywny stosunek do szkoły. Uczniowie „pozytywni” i „średni” wyrażali na ogół postawę pozytywną, chociaż wśród tych drugich było stosunkowo wielu /około 2/5/ wskazujących na kryterium: „Stosunek ambiwalentny bądź negatywny”.

Silne więzi emocjonalne z domem rodzinnym charakteryzowały prawie wszystkich badanych. We wszystkich grupach więcej niż połowa dzieci ujawniła pozytywny stosunek do obojga rodziców. Pozostali preferowali raczej matki - nieliczni ojców. Wśród badanych, u których stwierdzono zachwianie więzi z domem i rodziną najwięcej było uczniów „trudnych”, a najmniej „pozytywnych”.

Na przewinienia dzieci najczęściej rodzice reagowali w następujący sposób: tłumaczeniem, karaniem, biciem, groźbą ukarania, odmawianiem przyjemności. Karom fizycznym poddawanych było najwięcej uczniów „trudnych”, a najmniej „pozytywnych”. Wobec tych ostatnich rodzice najczęściej stosowali tłumaczenie.

Najczęstszymi przewinieniami, za które rodzice karali swoje dzieci były kolejno: nieposłuszeństwo, dukuwanie innym, brak postępów w nauce, „stawianie się rodzicom”.

Na zaniedbania w nauce i uchybienia w zachowaniu najczęściej nauczyciele reagowali: przemawianiem do rozsądku w obecności klasy i informowaniem rodziców o przewinieniach podopiecznych. Pierwszy typ reagowania był stosowany nieco częściej wobec uczniów „średnich” i „pozytywnych” niż w stosunku do uczniów „trudnych”. Wielokrotnie więcej rodziców tych ostatnich niż pozostałych było informowanych przez nauczycieli o przewinieniach swoich dzieci.

Większość karanych dzieci podlegało represjom rzadko bądź nawet bardzo rzadko. Stwierdzono jednak, że najczęściej karano uczniów „trudnych” a najrzadziej

„pozytywnych”. Uczniowie „trudni” karani byli wielokrotnie częściej niż pozostali.

Zdecydowana większość badanych deklarowała konieczność przestrzegania wymagań szkolnych. Uczniowie „trudni” stanowili najmniejszy odsetek wśród tych, którzy akceptację tych norm uważali za stały obowiązek ucznia. Wśród uczniów „średnich” i „pozytywnych” stwierdzono bardzo dużą zbieżność między deklarowaną akceptacją norm a ich praktycznym przestrzeganiem. Zgodności takiej nie zaobserwowano u uczniów „trudnych”.

Na kary stosowane w domu dzieci najczęściej reagowały: postanowieniem poprawy, skruchą /„Było mi przykro”, „Było mi wstyd”/ i złością. Dwa pierwsze rodzaje reakcji notowano częściej wśród uczniów „pozytywnych” niż wśród „trudnych”. Wielokrotnie więcej tych ostatnich niż pozostałych przenosiło reakcję złości z kary na egzekutora lub na siebie z powodu „wpadki”.

Na kary stosowane w szkole kolejno najwięcej uczniów reagowało postanowieniem poprawy, skruchą. Ten typ reagowania dominował wśród większej ilości uczniów „pozytywnych” i „średnich” niż „trudnych”. W gronie uczniów „trudnych” wielokrotnie częściej niż w pozostałych grupach notowano reakcje gniewu i złości.

Spora grupa dzieci przyznawała, iż kary stosowane przez rodziców i nauczycieli były zawsze, bądź prawie zawsze, słuszne. Całkowitą akceptację karania wyraziło najwięcej uczniów „pozytywnych” a najmniej „trudnych”. Najwięcej tych ostatnich ujawniło wątpliwości bądź wręcz negowało słuszność stosowanych wobec nich represji.

Kary stosowane przez rodziców okazały się skuteczne w stosunku do największej ilości uczniów „pozytywnych”, mniejszej „średnich” i wobec najmniejszej liczby uczniów „trudnych”.

Kary stosowane w szkole okazały się całkowicie

skuteczne w gronie prawie wszystkich karanych uczniów „pozytywnych” i w zdecydowanej większości przypadków wobec uczniów „średnich”. U większości uczniów „trudnych” kary nie wywołały poprawy.

BIBLIOGRAFIA

- B a n d u r a A., W a l t e r s R. W., Social learning and personality development, New York, Chicago, Toronto, San Francisco, London 1963, Holt, Rinehart, Winston.
- E s t e s W. K., S k i n n e r B. P., Some quantitative properties of anxiety, Journal of Experimental study of punishment, „Psychological Monographs” 1944, Vol 57, nr 3.
- G l u e c k S., G l u e c k E., Unraveling juvenile delinquency, Cambridge Massachusetts 1950, Harvard University Press.
- J e d l e w s k i S., Analiza pedagogiczna systemu dyscyplinarno-izolacyjnego w resocjalizacji nieletnich. Wrocław - Warszawa - Kraków 1966, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- M a l e w s k a H. E., M u s z y Ń s k i H., Kłamstwo dzieci, Warszawa 1962, PZWS.
- M i k a S., Skuteczność kar w wychowaniu, Warszawa 1969, PWN.
- M o w r e r O. H., On the dual of learning - a reinterpretation of „conditioning” and „problem solving”, „Harvard, Educ. Review” 1947, Vol. 1.
- P a w e ł c z y Ń s k a A., Przystępczość grup nieletnich, Warszawa 1964, Książka i Wiedza.
- S e a r s R. R. A., Theoretical framework for personality and social behavior, „American Psychologist” 1951, Vol. 6.
- S p i o n e k H., Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich, Wrocław 1956, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- T h o r n d i k e E. L., An experimental study of rewards, New York City, 1933, Teacher College, Columbia University.