

**Anna A. Suchocka, Agnieszka Suchocka**  
Akademia Marynarki Wojennej

## **KARA I NAGRODA W WYCHOWANIU DZIECKA W OKRESIE ADOLESCENCJI<sup>1</sup>**

### **STRESZCZENIE**

Autorki w poniższym artykule podjęły problematykę stosowania kar i nagród w wychowaniu dzieci w okresie adolescencji. Artykuł podzielony jest na dwie części: teoretyczną i empiryczną. W części pierwszej przybliżone zostało zagadnienie kar i nagród – definicja, rodzaje, skutki stosowania, a także scharakteryzowany został wiek adolescencji.

Aby określić miejsce kary i nagrody w systemie wychowawczym rodziców dzieci w wieku adolescencji autorki referatu przeprowadziły ankietę wśród 60 rodziców dzieci 15-letnich. Wyniki przeprowadzonych badań oraz wnioski stanowią drugą część referatu.

Rodzice w procesie wychowania dzieci spotykają się niejednokrotnie z sytuacjami, które wymagają szybkiego i zindywidualizowanego podejścia. Niezawodną pomocą w oddziaływaniach wychowawczych może okazać się stosowanie nagród i kar czyli tzw. wzmacniania pozytywnego i negatywnego.

Nagroda jest to forma aprobaty czyjegoś zachowania, która osobie nagradzanej sprawia satysfakcję. Zachęca ona do powtarzania pewnych zachowań, utrwalając jednocześnie akceptowane społecznie wzory postępowania<sup>2</sup>. Jest to metoda wychowawcza polegająca na tworzeniu atrakcyjnych dla jednostki zdarzeń w następstwie wykonania przez nią określonych czynności<sup>3</sup>. Thorndike definiuje nagrodę jako „zadowalający stan organizmu, stan, który przez organizm jest poszukiwany”<sup>4</sup>.

Wśród nagród wyróżnić można: społeczne i rzeczowe. Do nagród społecznych zaliczamy:

- słowne, czyli chwalenie odpowiedniego zachowania. Są one najważniejszą formą nagrody. Składa się na nie pochwała określonego zachowania, np. „Lubię,

---

<sup>1</sup> Artykuł przedstawiony na konferencji Spotkania Augustowskie zorganizowanej przez Uniwersytet Białostocki, wrzesień 2008, Augustów.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992, s. 190.

<sup>3</sup> K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1982, s. 24.

<sup>4</sup> E. L. Thorndike, *Human learning*, [w:] S. Mika, *Skuteczność kar w wychowaniu*, PWN, Warszawa 1969, s. 22.

kiedy sprzątasz swój pokój”. Ten typ nagradzania pozwala na wskazanie pożądanego zachowania;

- fizyczne, polegające na kontakcie fizycznym (np. głaskanie po głowie, położenie ręki na ramieniu, puszczanie oczka);
- wykonywanie zajęć razem z rodzicem (opiekunem), mogą to być gry, wspólny spacer, wyjście do kina.

Nagrody rzeczowe to pożądane rzeczy lub specjalne imprezy. Zawsze powinny być jednak połączone z pochwałą, gdyż najważniejsza jest poświęcona dziecku uwaga.<sup>5</sup>

I. Jundziłł proponuje następujący podział nagród:

- uznanie, pochwała, aprobata – nagroda o charakterze społecznym;
- sprawianie przyjemności, na przykład poprzez wspólny spacer, zabawę;
- darzenie zaufaniem – zakres zaufania ściśle wiąże się z wiekiem dziecka;
- wspólne atrakcyjne spędzanie czasu<sup>6</sup>.

„W każdej grupie społecznej istnieją określone reguły postępowania, których łamanie jest karane”. Kara to „jeden z regulatorów postępowania jednostki, ważny w kształtowaniu się jej potrzeb i nawyków”<sup>7</sup>. Karą nazywamy sytuację przykłą, mającą zahamować zachowanie, które ją wywołało. Jej celem jest wytworzenie w świadomości „związku niezadowolenia z czynami niepożądanymi i związku zadowolenia z czynami pożądanymi przez otoczenie, a tym samym praktyczne zaznajamianie dzieci z wzorami postępowania akceptowanymi przez otoczenie”<sup>8</sup>.

Kary stosuje się w celu uzyskania dwóch rodzajów zmian wychowawczych. Jedną z nich jest eliminacja pewnych zachowań, druga zmiana to intensyfikacja czynności<sup>9</sup>.

I. Jundziłł dzieli kary na: pedagogiczne i niepedagogiczne. Do pierwszego rodzaju zalicza: kary naturalne, będące bezpośrednim następstwem winy, tłumaczenie i wyjaśnianie dziecku niewłaściwości jego zachowania, wyrażanie przez wychowawcę smutku i zawodu, niereagowanie na obecność dziecka, nagany, okresowe odebranie przywileju lub przynależnych rzeczy, odmawianie dziecku przyjemności. Ten rodzaj kar nie poniża godności karanego i karzącego. Jedynym ich celem jest poprawa zachowania dziecka.

„Kary niepedagogiczne są mało skuteczne i szkodliwe. Poniżają godność dziecka, upokarzają je, prowadzą do różnego rodzaju nerwic i lęków. Zaliczają się

<sup>5</sup> R. Forehand, N. Long, *Jak wychowywać uparte dziecko*, Bis, Warszawa 2000, s. 83-87.

<sup>6</sup> I. Jundziłł, *Nagrody i kary w wychowaniu*, NK, Warszawa 1986, s. 39-47.

<sup>7</sup> *Encyklopedia Popularna*, PWN, Warszawa 1992.

<sup>8</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992, s. 121.

<sup>9</sup> K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1982, s. 62.

do nich: kary fizyczne, straszenie, upokarzające kary słowne, reakcja krzykiem, izolacja”<sup>10</sup>.

Rozwój idei humanitaryzmu doprowadził do stopniowego odchodzenia w wychowaniu od kar cielesnych. Już J. Lock twierdził, że „kara cielesna poniża dziecko, rodzi się w dziecku skrytość, zaciętość, fałsz i obłuda. Dzieci bite stają się tępe i głupie”<sup>11</sup>. Bijący rodzic przekazuje dziecku zasadę: kiedy kończą się argumenty, za pomocą siły fizycznej możemy osiągnąć zamierzone skutki. Tak tworzy się pokoleniowy łańcuch przemocy”<sup>12</sup>.

Zarówno nagroda, jak i kara jest pewnym zdarzeniem, zmianą w sytuacji podmiotu. Wywołują ją różnorodne czynniki: atrakcyjne, do których jednostka dąży, awersyjne, których unika i neutralne nie wywołujące żadnej z tych reakcji. Nagroda to nie tylko wprowadzenie czynnika atrakcyjnego, lecz także usunięcie awersyjnego. Jest to zmiana na korzyść jednostki. Kara natomiast opiera się na wprowadzeniu czynnika awersyjnego, albo usunięciu atrakcyjnego, co zmienia sytuację jednostki na niekorzyść. „Nagradzanie ma podwyższyć prawdopodobieństwo pewnej czynności w pewnej sytuacji, karanie zaś – obniżyć”<sup>13</sup>. Psychologiczną podstawą skuteczności nagród i kar jest ich związek z potrzebami i emocjami. Uczucia powstające pod wpływem nagród to: radość, przyjemność, nadzieja. Mają one silniejsze działanie motywacyjne niż emocje wywoływane przez kary – strach, niepokój, obawa. Nagroda wywołuje stan przyjemności, dostarczając jednocześnie informacji o tym, co jest dobre, jakie zachowania są akceptowane. Kara, stanowiąca przykrość, ostrzega, że zachowanie ocenione zostało negatywnie.

Rozważne stosowanie kar i nagród przez rodziców jest bardzo ważne w okresie adolescencji u dzieci.

Adolescencja jest okresem przejściowym między dzieciństwem, a dorosłością. Na ogół okres adolescencji rozpoczyna się w momencie pojawienia się oznak dojrzewania płciowego i trwa do momentu, kiedy niezależność od autorytetów dorosłych staje się prawnie zagwarantowana. Ze względu na duże różnice indywidualne dojrzewania, można jedynie wskazać umowne granice, kiedy kończy się dzieciństwo, a rozpoczyna adolescencja. Ma na to wpływ również zjawisko akceleracji, które wskazuje na to, iż granice dojrzewania biologicznego obniżają się w stosunku do pokoleń poprzednich<sup>14</sup>.

G. Stanley Hall, który był prekursorem naukowego podejścia do okresu adolescencji, określił ten okres jako czas „burzy i naporu”, jak również istotnych zmian

---

<sup>10</sup> I. Jundziłł, *Nagrody i kary w wychowaniu*, NK, Warszawa 1986, s. 103-136.

<sup>11</sup> T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Żak, Warszawa 2003, s. 532.

<sup>12</sup> <http://www.opoka.org.pl/biblioteka> z dnia: 6.11 2007.

<sup>13</sup> K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1982, s. 65.

<sup>14</sup> E. Dubownik, K. Maroszek, H. Kulas, R. Kościelak, *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej i wychowawczej*, Wyd. AWF, Gdańsk 1998, s. 49.

psychicznych, fizycznych oraz emocjonalnych<sup>15</sup>. Fizjologiczne dojrzewanie organizmu pociąga za sobą zmiany w psychice jednostki oraz powoduje zwiększenie pobudzenia emocjonalnego oraz chwiejność emocji.

Adolescencja jest okresem rozwojowym, w którym występuje tzw. kryzys tożsamości. Jest to czas, w którym młoda osoba musi dokonywać wyborów między ważnymi dla niego alternatywami. Podstawowym celem dorastającej jednostki jest osiągnięcie poczucia bezpieczeństwa oraz stabilnej tożsamości ja.

Młodzież wraz z wiekiem zaczyna postrzegać siebie jako całość złożoną z dużej liczby elementów. Młodzi ludzie uświadamiają sobie, że mają w różnych dziedzinach różne motywacje, zależnie od sytuacji kierują się różnymi wartościami.

Wzrastająca stabilizacja tożsamości może jednak budzić pewne wątpliwości. Większość badaczy tego okresu rozwojowego, przychyliła się raczej do koncepcji kryzysu tożsamości, którą zapoczątkował E. Erikson.

Skutkiem niepowodzenia w osiągnięciu poczucia mocnej, satysfakcjonującej i trwałej tożsamości jest rozproszenie ról oraz nabycie tożsamości syntetycznej lub tożsamości negatywnej.

Poczucie rozproszenia ról jest tożsame z poczuciem dezorientacji co do tego, czym lub kim się jest. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać m.in. w mocnej presji ze strony rodziców lub innych znaczących osób, których oczekiwania mogą różnić się od planów młodego człowieka. W wyniku wytwarzania się pozycji w stosunku do przypisanych ról, młodzież może przyjmować tzw. tożsamość negatywną, która prowadzi do poczucia alienacji, wewnętrznej dezorganizacji i pustki. Niektóre zachowania przestępcze tłumaczone są przez mechanizm negatywnej tożsamości. U niektórych dorastających osób uwidacznia się niechęć do poszukiwania własnej, odrębnej tożsamości i następuje proces przyjmowania gotowych wzorów tożsamości ukształtowanych przez zbiorowości. Taki rodzaj tożsamości nazwany jest w literaturze przedmiotu tożsamością syntetyczną.

Wraz z nabywaniem coraz to nowych doświadczeń, poszerzeniem horyzontów spostrzegania otoczenia oraz najbliższego środowiska, młodzież dostrzega słabe strony swoich rodziców. „Młodzież na ogół krytykuje takie cechy rodziców, którymi wyraźnie różnią się oni od rodziców przyjaciół lub od wzorów pokazywanych na filmach, w czasopiśmie, książkach”<sup>16</sup>.

W danym okresie rozwojowym występują także inne formy krytyki: krytyczne podejście do wizerunku domu rodzinnego oraz krytykowanie szkoły – za niesłuszne karanie, za surowe ocenianie postępów w nauce, za metody stosowane w nauczaniu i wychowaniu, za to, że za dużo lub za mało zadawanych jest zadań domowych.

Chęć krytykowania i „przerabiania” świata jest powszechna w okresie adolescencji. Służy ona pozytywnemu celowi – dorastający uczy się wyrażania swojego zdania, prowadzenia konstruktywnej dyskusji, przyjmowania tego, że świat nie zaw-

<sup>15</sup> A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 1998, s. 121.

<sup>16</sup> Tamże, s. 237.

sze może być zgodny z jego wyobrażeniami. Wydaje się też, że gdyby nie krytyczne podejście, to świat stałby w miejscu, nie ulegałby przeobrażeniom. „Najgorszym złem, jakie mogłoby się zdarzyć w naszym społeczeństwie, byłoby to, gdyby nasze dzieci w okresie adolescencji zrezygnowały z góry z walki, bez wytoczenia bitwy i przyjęły zawieszenie broni lub poszły na kompromis z życiem”<sup>17</sup>.

W okresie adolescencji zmieniają się interakcje z rodzicami. Powstają konflikty, których przyczyn należy upatrywać w opisywanej powyżej krytycznej postawie młodzieży oraz w nieokreślonym statusie dorastających: już nie dzieci, a jeszcze nie dorośli. „Młodzież w poszukiwaniu własnej autonomii stara się wyzwolić od wpływu rodziców, uzależnień materialnych i emocjonalnych. Dąży do kształtowania ideologicznej wizji świata, uzasadniającej działania radykalne i zgodne z własnym przeświadczeniem o ich słuszności”<sup>18</sup>. Rodzice często nie potrafią zaakceptować autonomii dorastających dzieci, nie są pewni ich odpowiedzialnej postawy, obawiają się negatywnego wpływu grupy rówieśniczej. W wyniku tego postępują wobec swoich dzieci niekonsekwentnie, z tendencją do ograniczania samodzielności i autonomii. Postawa taka sprzyja sytuacjom konfliktowym.

Mimo występujących konfliktów między dorastającymi a ich rodzicami utrzymuje się pozytywna więź, która często z więzi dziecięcej zależności zmienia się w więź opartą na partnerstwie.

Z punktu widzenia socjalizacji grupa rówieśnicza nie może zastąpić rodziny, gdyż wpływ rówieśników jest bardziej powierzchowny. Młodzież wartości przejmuje przede wszystkim od rodziców, zaś rówieśników naśladuje w błahych sprawach.

W sprawach zasadniczych rodzice stanowią jednak model do naśladowania, niezależnie od wpływu rówieśników.

Do najbardziej charakterystycznych zmian rozwoju emocjonalnego okresu adolescencji zaliczamy:

- wzmożoną pobudliwość emocjonalną;
- chwiejność uczuć, łatwość ulegania krańcowym nastrojom;
- żywość i intensywność przeżyć uczuciowych, które są niezbyt łatwe i głębokie;
- bezprzedmiotowość uczuć<sup>19</sup>.

Okres adolescencji uważany jest za wiek ukształtowania się pełnej, zintegrowanej struktury osobowości. Rozwój samoświadomości oraz samowiedzy przyczynia się do: osiągnięcia autonomii, czyli zdolności do samodzielnego przekształcania rzeczywistości i sterowania własnym postępowaniem, wybiórczego

---

<sup>17</sup> Tamże, s. 240.

<sup>18</sup> E. Gawel-Luty, *Rozwojowy aspekt procesu personalizacji i socjalizacji*, [w:] A. Klim-Klimaszewska (red.), *Personalizacja i socjalizacja w teorii i praktyce pokoleniowej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2006, s. 17.

<sup>19</sup> E. Dubownik, K. Maroszek, H. Kulas, R. Kościelak, *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej i wychowawczej*, Wyd. AWF, Gdańsk 1998, s. 29.

traktowania rzeczywistości, doskonalenia relacji z otoczeniem i najbliższym środowiskiem.

Aby określić miejsce kary i nagrody w systemie wychowawczym rodziców dzieci w wieku adolescencji autorki referatu przeprowadziły ankietę wśród 60 rodziców dzieci 15-letnich. Badania nie obejmowały rodzin niepełnych, niedostosowań społecznych oraz niepełnosprawności.

Tabela 1. Stosowanie kar i nagród w wychowaniu a wiek rodzica

wiek w latach	L=60	Stosuje kary	%	brak kar	%	stosuje nagrody	%	brak nagród	%
30-40	15	13	86,7	2	13,3	15	100	0	0
41-50	35	35	100	0	0	34	97,1	1	2,9
powyżej 50	10	7	70	3	30	10	100	0	0

Źródło: Badania własne.

Z odpowiedzi respondentów wynika, że najczęściej karą w wychowaniu posługują się rodzice w wieku 40-50 lat, a jedna z osób w tym przedziale wiekowym nie uznaje nagradzania dzieci jako dobrej metody wychowawczej. Najrzadziej do karania dzieci uciekają się rodzice najstarsi – powyżej 50 roku życia. Można zastanowić się nad przyczyną takiego stanu rzeczy.

Tabela 2. Stosowanie kar i nagród a wykształcenie rodzica

wykształcenie	L=60	stosuje kary	%	nie stosuje kar	%	stosuje nagrody	%	nie stosuje nagród	%
wyższe	36	32	88,9	4	11,1	36	100	0	0
średnie	20	19	95	1	5	20	100	0	0
zawodowe	4	4	100	0	0	3	75	1	25

Źródło: Badania własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że najczęściej w wychowaniu karą posługują się rodzice z wykształceniem zawodowym, a najrzadziej respondenci z wyższym wykształceniem. Wszyscy rodzice z wyższym i średnim wykształceniem stosują nagrodę jako metodę w wychowaniu. Jeden rodzic z wykształceniem zawodowym nie uznaje nagradzania jako dobrej metody w wychowywaniu dzieci.

Tabela 3. Częstość stosowania kar i nagród

Częstość stosowania	L=60 kary	%	L=60 nagrody	%
codziennie	0	0	4	6,7
po każdym właściwym/niewłaściwym zachowaniu	40	66,7	40	66,7
raz w miesiącu	8	13,3	10	16,7
kilka razy w miesiącu	7	11,7	5	8,3
wcale	5	8,3	1	1,6
razem	60	100	60	100

Źródło: Badania własne.

Większość rodziców karze i nagradza dzieci po każdym zachowaniu, które warunkuje posłuszenie się takim zabiegiem wychowawczym. 6,7% respondentów nagradza swoje dzieci codziennie. Optymizmem napawa fakt, że żaden z rodziców nie wymierza kar codziennie.

Najczęściej stosowane kary to:

- zakaz oglądania TV;
- zakaz grania na komputerze;
- zakaz wychodzenia po zajęciach szkolnych ze znajomymi;
- zmniejszenie bądź brak kieszonkowego;
- zabieranie kabla od komputera;
- zabieranie telefonu komórkowego.

Niektórzy spośród respondentów stosują kary pedagogiczne takie jak: rozmowa, słowna nagana, publiczne (przed rodziną bądź znajomymi) wyrażenie dezaprobaty, ponoszenie konsekwencji swojego czynu, naprawienie wyrządzonego zła, okazanie skruchy.

Są też tacy, którzy stosują kary niepedagogiczne takie jak: izolacja w pokoju, krzyczenie na dziecko, spożywanie przez dziecko posiłków w odosobnieniu.

Najczęściej stosowane nagrody to:

- kupno rzeczy;
- dodatkowe (ekstra) kieszonkowe;
- pozwolenie na wyjście ze znajomymi np. do dyskoteki;
- przytulenia pocałunki;
- pochwały;
- wyjście z rodzicem (lub rodzicami) w atrakcyjne miejsce.

Jak wynika z powyższego wachlarz kar stosowanych przez rodziców 15-latków jest o wiele szerszy od możliwości nagradzania.

Jedno z pytań ankiety dotyczyło powodów nagradzania i karania. Najczęstsze przyczyny stosowania kary to:

- powody związane ze szkołą: złe wyniki w nauce, nieodpowiednie zachowanie w stosunku do nauczyciela, agresywne zachowanie w stosunku do rówieśników, wagarowanie;
- brak reakcji na polecenia rodziców, „lekceważenie rodziców lub innych dorosłych”;
- wulgarnie odzywanie się do rodziców i innych dorosłych;
- zachowania agresywne w stosunku do rodziców i rodzeństwa;
- „złapanie” na picciu alkoholu lub paleniu papierosów.

Rodzice również wymieniali bałaganienie, niedotrzymywanie słowa, niewykonywanie obowiązków domowych.

Należy stwierdzić, że badani rodzice o wiele ostrożniej podeszli do powodów nagradzania swoich dzieci. Główną przyczyną nagradzania były dobre oceny w szkole np. z trudnego sprawdzianu lub oceny na koniec semestru. Większość rodziców zadeklarowała, że nagradza za zrobienie rzeczy, która wykracza poza obowiązki przypisane wiekowi 15-latk. Tylko nieliczni wskazali, że nagradzają nawet za drobne, codzienne sukcesy (np. dzień bez awantury z rodzeństwem).

Autorki referatu zadały również rodzicom pytanie na temat warunków jakie trzeba spełnić aby kara lub nagroda przyniosły zamierzony skutek. Najczęstsze odpowiedzi ankietowanych:

- zrozumienie za co dziecko jest karane/nagradzane;
- nie wymierzanie kary w stanie wzburzenia emocjonalnego („aby dziecko nie pomyślało, że jest ona efektem złego humoru”);
- konsekwentne karanie za popełnienie tych samych czynów, postępowanie konsekwentne, jeżeli kara była zapowiedziana;
- kara/nagroda musi być adekwatna do popełnionego czynu;
- kara musi powodować jakiś brak, nagroda powinna brak wypełniać;
- nagroda nie może być motywacją do poprawnego działania.

Badani rodzice posiadają dość dużą i kompetentną wiedzę na temat warunków skutecznego karania. Niestety po raz kolejny okazało się, że większy problem mieli respondenci ze wskazaniem warunków skutecznego nagradzania. Można z tego wnioskować, że kara jest częściej stosowanym zabiegiem wychowawczym przez badanych rodziców.

Na pytanie, Czy karanie wywołuje negatywne skutki w psychice dziecka, większość rodziców odpowiedziała twierdząco (56%). W uzasadnieniu stwierdzali oni, że karanie powoduje zachowania agresywne („trzaskanie drzwiami, krzyki i wyzwiska”), zamknięcie się w sobie, brak zaufania do rodziców oraz strach przed rodzicami („pójdzie z problemami do kolegów, bo będzie bać się kary). Inne skutki negatywne karania wymieniane przez respondentów to: poczucie niesprawiedliwości, brak poczucia wsparcia ze strony rodziców oraz „uodpornienie” się na kary.

Niepokojący jest fakt, że aż 44% ankietowanych nie widzi żadnych negatywnych skutków karania dzieci. Można się zastanowić, czy jeżeli nie dostrzegają oni żadnego niebezpieczeństwa w stosowaniu kar, nie będą zbyt często sięgali po nie w procesie wychowania.

Badani rodzice większą wartość wychowawczą przypisują nagrodzie (56% ankietowanych), 30 % stwierdza, że kara przynosi lepsze rezultaty wychowawcze, a 14% jest zdania, że jedna i druga metoda jest równie dobra.

Respondenci zapytani o inne metody wychowawcze stosowane w większości nie udzielili odpowiedzi (49% respondentów), 30% wskazało na przekonywanie („rozmowa”, „wskazanie skutków postępowania”), a 21% wskazało na: ponoszenie odpowiedzialności, przeproszenie za czyn ukarany, czyli wcześniej wymienione metody karania. Odpowiedzi te wskazują na to, że większość rodziców nie stosuje w procesie wychowania innych metod niż kara i nagroda.

Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzice 15-latków równie często stosują kary jak i nagrody. Najczęstszą przyczyną karania są przewinienia związane ze szkołą. Na uwagę zasługuje fakt, że żaden z badanych wśród kar nie wymienił przemocy fizycznej.

W uzasadnieniu rodzice pisali, że „w ogóle nie stosowałem kar fizycznych”, „bo jest już za duży (duża)”. Niepokojący jest fakt, że większość ankietowanych nie zdaje sobie sprawy z ograniczonej efektywności kar jako środka modyfikującego, chociaż posiadają wiedzę na temat prawidłowego stosowania kar.

Okres adolescencji przysparza wiele sytuacji trudnych. Młody człowiek mając poczucie wzrastających możliwości, a jednocześnie nie posiadając odpowiedniego bagażu doświadczeń i wynikającej z niego mądrości życiowej, często postępuje nierozważnie i ryzykancko. Jednak obok zachowań nagannych, pojawiają się również prawidłowe, które powinny być zauważane przez dorosłych. Należy pamiętać, że wychowanie to coś więcej, niż tylko nagradzanie i karanie, wszak ci młodzi ludzie muszą w krótkim czasie nauczyć się w pełni autonomicznie decydować o własnej przyszłości.

## **BIBLIOGRAFIA**

- [1] Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 1998.
- [2] Cudak H., *Szkice badań nad rodziną*, WSP im. J. Kochanowskiego, Kielce 1998.
- [3] Dubownik E., Maroszek K., Kulas H., Kościelak R., *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej i wychowawczej*, Wyd. AWF, Gdańsk 1998.
- [4] Forehand R., Long N., *Jak wychowywać uparte dziecko*, Bis, Warszawa 2000.

- [5] Gerstmann S., *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, NK, Warszawa 1981.
- [6] Gordon T., *Wychowanie w samodyscyplinie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1997.
- [7] Jundziłł I., *Nagrody i kary w wychowaniu*, NK, Warszawa 1986.
- [8] Klim-Klimaszewska A. (red.), *Personalizacja i socjalizacja w teorii i praktyce pokoleniowej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2006.
- [9] Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1982.
- [10] Łobocki M., *ABC wychowania*, WSiP, Warszawa 1992.
- [11] Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- [12] Mika S., *Skuteczność kar w wychowaniu*, PWN, Warszawa 1969.
- [13] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Żak, Warszawa 2003.
- [14] Przetacznikowa-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1998.
- [15] Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.
- [16] Wyckoff J., Undell B., *Dyscyplina bez krzyku i bicia*, Wydawnictwo „Liber”, Warszawa 2005.