

Kara jako środek wychowawczy – społeczne rozumienie kary jako elementu wychowania dziecka

Magdalena Śniegulska^{a,b}, Magdalena Jurewicz^a

^aSzkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji

Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego;

^bSWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

Kara od dawna jest obecna w społeczeństwie. Służy jako narzędzie modyfikacji zachowania, przez jednych postrzegana jako niezbędna, inni coraz częściej wskazują na jej ograniczoną skuteczność. Stosunek nas – jako zbiorowości – do wykorzystywania tego narzędzia zmienia się, szczególnie w ciągu ostatnich dziesięcioleci. Co ciekawe, chociaż my – dorośli – często uznajemy, że na nas kary nie działają, to jednak wielu rodziców czy opiekunów wciąż nie wyobraża sobie wychowania dzieci i młodzieży bez ich stosowania. Tymczasem dzięki współczesnym badaniom wiemy o szkodliwych konsekwencjach stosowania przynajmniej niektórych kar na rozwój dziecka.

Niniejszy artykuł stanowi próbę przyjrzenia się temu, jak postrzegana jest kara i jak ocenia się jej skuteczność. W sposób szczególny skupia się na kwestii wychowywania dzieci w rodzinie i w szkole. Przywołuje temat kształtowania sumienia, a tym samym wpływu nie tylko na zachowanie dziecka, ale także na rozumienie i ocenę sytuacji przez dziecko. Podejmując na podstawie badań refleksję na temat postrzegania kar przez opiekunów oraz warunków tworzenia odpowiedniego do rozwoju klimatu w szkole, proponuje alternatywne wobec kar rozwiązania pozwalające wpływać na modyfikowanie zachowania uczniów.

SŁOWA KLUCZOWE:

WYCHOWANIE, KARA, KONSEKWENCJE, WZMOCNIENIA, STYLE WYCHOWANIA,
MODYFIKACJA ZACHOWANIA

Podejmując refleksję na temat kwestii kary w wychowaniu, nie sposób nie wziąć pod uwagę zmian, jakie w ciągu ostatnich dziesięcioleci zachodzą w naukach, szczególnie humanistycznych, oraz w świadomości nas jako rodziców i wychowawców. Pewne zachowania, oczywiste i akceptowane jeszcze kilkadziesiąt lat temu, wydają się teraz tak wstydliwe, że aż ciężko wspominać o nich wprost. Historie o klęczeniu na grochu, biciu linijką czy klapsach kojarzą się bardziej ze starymi filmami lub opowieściami babć i dziadków niż z otaczającą nas rzeczywistością. Te zmiany są jednocześnie związane z innym podejściem do relacji, które odchodzą od sformalizowanych i opartych na postuszeństwie reguł postępowania, a przesuwają się ku dialogowi, rozumieniu i wspieraniu w rozwoju.

Stosowanie kar budzi więc teraz chyba jeszcze więcej dyskusji, zarówno w świecie naukowym, jak i w życiu codziennym. Każdy z nas był kiedyś karany, ale najprawdopodobniej także ukarał kogoś innego. Wiemy – nie tylko z badań – jak wiele emocji towarzyszy zastosowaniu kary, w tym wstyd, zdenerwowanie, złość, strach lub napięcie. Emocje pojawiają się u osoby zarówno ukaranej, jak i wymierzającej karę. Czy kary są skuteczne? Czy te emocje wpływają korzystnie na osiągnięcie zakładanych rezultatów? I w końcu, czy kara powinna mieć swoje miejsce w wychowaniu dzieci?

Czy w ogóle mamy prawo karać innych?

Wydaje się, że kary istnieją od zawsze, ale dlaczego dajemy sobie prawo do karnia? W refleksji nad tym dylematem prawie wszyscy filozofowie zgadzają się, że kara przynajmniej czasami jest usprawiedliwiona. Różnie tylko uzasadniają to prawo.

Utylityści

Przedstawiciele tego podejścia (Mill, 2005) usprawiedliwienia szukają w kategoriach równowagi dobra i zła, które się wydarzyło. Tłumaczą, że prawo do odczuwania szczęścia powinno dotyczyć jak najwięcej ludzi. Przekroczenia ustalonych zasad postępowania (przestępstwa) z założenia powodują pojawienie się nieszczęścia. Troszcząc się więc o przewagę szczęścia nad nieszczęściem, utilitaryzm będzie bardzo zainteresowany ograniczeniem przestępczości. Próbując ustalić, czy kara jest uzasadniona, utilityści będą starali się przewidzieć prawdopodobne konsekwencje wykonania kary. Jeśli ukaranie sprawcy z dużym prawdopodobieństwem przyniesie największą równowagę szczęścia i nieszczęścia w porównaniu z innymi dostępnymi

opcjami (np. niepodejmowaniem żadnych działań), wówczas kara jest uzasadniona. Jeśli inny sposób mógłby zapewnić większą przewagę szczęścia nad nieszczęściem, wtedy ta opcja powinna zostać wybrana, a kara jest nieuzasadniona.

W jaki sposób kara ogranicza przestępczość? Po pierwsze groźba kary może odstraszyć potencjalnych sprawców. Jeśli ktoś jest nakłaniany do popełnienia określonego przestępstwa, ale wie, że złamanie prawa wiąże się z karą, to będzie mniej skłonny do jego popełnienia. Po drugie kara może uniemożliwić sprawcom działanie. Jeśli przestępca jest osadzony w więzieniu przez pewien czas, ma mniejszą możliwość dokonania innego przestępstwa. Po trzecie kara może rehabilitować przestępców. Rehabilitacja polega na podejmowaniu kroków w celu poprawy charakteru przestępcy, aby był mniej skłonny do ponownego popełnienia przestępstwa.

Retrybtywizm

Zwolennicy tego podejścia (Ten, 1987) uzasadniają karanie tym, że oddaje się winowajcom to, na co zasługują. Zło jest nieodłącznie związane z przestępstwem i zasługuje na karę. Retrybtywne uzasadnienie zastosowania kary można odnaleźć już w pismach Arystotelesa (Galewicz, 2017), który „z reguł sprawiedliwości wyrównawczej wywodził prawo i obowiązek ukarania przestępcy karą proporcjonalną do popełnionego przestępstwa” (Cieply, 2006, s. 232). Pomocą w zrozumieniu tego podejścia mogą służyć prace Immanuela Kanta (1972) i to, co nazywa on *zasadą równości*. Jeśli przestrzega się tej zasady, to „wskaźnik na skali sprawiedliwości nie skłania się bardziej na jedną stronę niż na drugą” (Kant, 1972, s. 104). Jeśli popełniany jest bezprawny czyn, to osoba, która go popełniła, zaburzyła równowagę na skali sprawiedliwości. Zadała drugiemu cierpienie i dlatego zasłużyła na cierpieniu. Aby więc zrównoważyć skalę sprawiedliwości, konieczne jest zadanie mu zasłużonego cierpienia. Kant stwierdza, że czyn, którego dokonała osoba, „należy uważać za popełniony na niej samej” (Kant, 1972, s. 104). Nazywa to *zasadą odwetu*. Przykładem może tu być zastosowanie tej zasady dla uzasadnienia zastosowania kary śmierci dla morderców. Tak więc, Kant uzasadnienie kary wywodzi z zasady odwetu, która opiera się na zasadzie równości.

Między tymi dwoma podejściami pojawia się wiele idei kompromisowych (np. Hart, 1968), które próbują uniknąć wad obu wymienionych koncepcji, zachowując ich zalety.

Powodem, dla którego temat kary wciąż poruszany jest przez kolejnych teoretyków, jest to, że z jednej strony pomysł, że kara powinna sprzyjać dobrym

konsekwencjom, takim jak ograniczenie przestępczości, z pewnością wydaje się atrakcyjny, jednak z drugiej – pogląd, że ukaranie niewinnego byłoby uzasadnione w każdych okolicznościach, w których taka kara mogłaby sprzyjać największej równowadze szczęścia nad nieszczęściem, z pewnością wydaje się błędny. Każdy typ teorii wydaje się mieć zalety i wady. Czy kompromis między nimi jest w ogóle możliwy? Próbując rozwiązać ten dylemat, możemy przyrzeć się teorii Harta (1968), w której skupia się on na pytaniu, co uzasadnia powszechną praktykę karania, a także kogo karać mamy prawo. Według niego praktyka karania musi sprzyjać ograniczeniu przestępczości, w przeciwnym razie nie jest uzasadniona. W tym aspekcie zgadza się on z utilitarystami. Zakres dopuszczalnych praktyk, które mogą być stosowane przez osoby zainteresowane redukcją przestępczości, ma być jednak ograniczony przez zasadę odpłaty, która zezwala jedynie na ukaranie przestępcy za przestępstwo. Tym samym nawiązuje on do teorii retrybutywizmu.

Kwestiom wprowadzenia kary poświęcono w piśmiennictwie wiele uwagi a wielu filozofów nadal je omawia i proponuje różne odpowiedzi na stawiane pytania. Zobaczmy, jak współcześnie te dylematy przekładają się na wychowanie.

Po co stosujemy kary?

W wychowaniu, ale przecież nie tylko w relacjach z dziećmi, chcemy wpływać na zachowanie drugiego człowieka. Wspomniane podejścia wskazywały na konieczność postępowania zgodnie z ustalonymi czy wypracowanymi w danym społeczeństwie regułami, by zapewnić porządek czy ład społeczny, ale również poczucie sprawiedliwości i bezpieczeństwa jednostce. Właśnie sytuacje wystąpienia zachowań niepożądanych, sprzecznych z prawem czy przekonaniem moralnym, stwarzają potrzebę reakcji. Takie zachowania nie mogą się powtarzać, należy je eliminować, bo zagrażają innym członkom społeczności. Występowanie niepożądanych zachowań pokazuje, że nie wystarczy umówić się na określony sposób postępowania, uprzedzić wszystkich, co i jak należy robić. Zawsze bowiem znajdzie się ktoś, kto postąpi inaczej, złamie ustalone reguły, normy lub zasady. Aby odstraszać i zniechęcić do czynów zakazanych i niepożądanych, stosujemy kary. Chcemy poinformować o tym, co złe, szkodliwe i niebezpieczne. W tym celu nakładamy kary na przestępców, ale także na dzieci, aby wskazywać drogę w pożądanym kierunku.

W psychologii pojęcie kary chyba najsilniej kojarzy się z behawioryzmem i teoriami uczenia się (Skinner, 1953). Uczenia swoistego, kiedy to otoczenie chce właśnie modyfikować zachowanie jednostki. Z badań wiemy (np. Dziedzic, 2019;

Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Pyżalski, 2010), że stosowanie kar może wpływać na częstotliwość występowania danego zachowania. Jak to się dzieje?

Pojęcie kary pojawia się w warunkowaniu instrumentalnym (Skinner, 1953), które polega na kojarzeniu określonego bodźca z reakcją na tenże bodziec (zachowaniem) oraz konsekwencjami pojawiającej się reakcji. Kiedy dziecko wykona niepoprawnie zadanie przy tablicy, a nauczyciel to dostrzeże i skrzywi się z niesmakiem, jest duża szansa, że dziecko postara się skorygować swój błąd. Uczenie zachodzi w pewnym procesie, w którym konsekwencje danej reakcji prowadzą do zwiększenia prawdopodobieństwa ponownego jej pojawienia się lub zmniejszenia częstotliwości jej występowania. Ważne, że w tym sposobie warunkowania zachowania są dowolnie podejmowane przez uczącą się osobę – to ona decyduje, czy nadal postępować zgodnie z pierwotnym wzorcem zachowania czy go modyfikować.

Najsilniejszym jednak narzędziem zmiany zachowania w warunkowaniu instrumentalnym są wzmocnienia, a nie kary. Czynnikiem wzmacniającym są wszystkie przedmioty lub zdarzenia, które pojawiają się po zachowaniu (reakcji) i zwiększają prawdopodobieństwo jego powtórzenia. W warunkowaniu instrumentalnym wyróżniamy dwa typy wzmocnień. Oba będą zwiększać prawdopodobieństwo powtórzenia danego zachowania. Pierwsze to wzmocnienia pozytywne, kiedy następstwem zachowania jest pojawienie się czynnika wzmacniającego (powiedziałem sąsiadce „dzień dobry”, a ona dała mi lizak – jest szansa, że następnym razem już z daleka będę mówił jej „dzień dobry”), drugie to wzmocnienia negatywne, kiedy następstwem zachowania jest uniknięcie nieprzyjemnego zdarzenia lub sytuacji (noszenie parasola w pochmurny dzień uchroni mnie przed zmoknięciem).

Kary w tym ujęciu rozumiane są jako nieprzyjemne zdarzenia, będące konsekwencją jakiegoś zachowania. Przekroczenie prędkości lub złamanie zasad ruchu drogowego może wiązać się z mandatem wypisanym przez policjanta.

W przeciwieństwie do wzmocnienia (pozytywnego lub negatywnego), które zwiększa prawdopodobieństwo występowania danego zachowania, kara – z założenia – zawsze zmniejsza prawdopodobieństwo powtarzania danego zachowania. Ale czy na pewno tak się dzieje? Warto na początek uściślić, jakie są warunki skuteczności zastosowania kary.

Jak stosować kary?

Kara również może być negatywna lub pozytywna. W przeciwieństwie do wzmocnień oba typy kary będą zmniejszać prawdopodobieństwo ponownego podjęcia danego zachowania. Kara pozytywna występuje wówczas, kiedy zachowanie

wywołuje niepożądane konsekwencje (rysowanie po ścianie wywoła złość rodzica). Z karą negatywną mamy do czynienia wówczas, gdy dane zachowanie prowadzi do wyeliminowania przyjemnego zdarzenia lub sytuacji (np. pozbawienie porcji deseru za grymaszenie przy obiedzie).

Wydawałoby się więc, że stosowanie kar jest doskonałym sposobem modyfikacji – czy też eliminacji – nieprawidłowych zachowań. Tak jednak się nie dzieje. Aby kara była skuteczna, muszą zostać spełnione aż trzy podstawowe, ale bardzo trudne do zrealizowania warunki:

1. Kara powinna następować szybko, zaraz po niepożądanym zachowaniu. Wszystkie więc kary odroczone – „mama z tobą porozmawia potem” czy „poczekaj, w domu ci pokażę” są nieskuteczne.
2. Kara powinna być konsekwentna. Karać zatem powinno się wszystkie niepożądane zachowania, za każdym razem kiedy występują. To pokazuje, dlaczego mandaty są mało skuteczne. Kiedy zachowanie karane jest co jakiś czas, raczej uczy się, jak nie zostać złapanym, niż modyfikujemy swoje zachowanie.
3. Kara powinna być wystarczająco, lecz nie nadmiernie, awersyjna. Nie może powodować urazów ani problemów, takich jak wysoki poziom strachu lub niepokoju, nie może też przyczyniać się do podejmowania innych niepożądanych zachowań. A tymczasem często wymierzamy kary w emocjach, np. „szlaban na komputer do końca roku!”.

Ważne jest również uświadomienie sobie, że kara może obniżać częstość występowania danego zachowania, jednak nie eliminuje zdolności jego podejmowania. Jeśli chcemy, aby nasze dzieci postępowały zgodnie z wpajanymi im wartościami czy zasadami, musimy zadziałać inaczej.

Kary fizyczne – dodatkowe obciążenie

Istotne jest również przyjrzenie się jednemu ze swoistych rodzajów kary – karom fizycznym. Wiemy już bowiem, że kary fizyczne mogą zwiększać częstość podejmowania agresywnego zachowania przez osoby karane (Haapasalo i Pokela, 1999; Straus, 2000). Kara fizyczna wprawdzie stwarza warunki do uczenia się, jednak widok osoby stosującej przemoc fizyczną uczy poprzez obserwację. Okazuje się, że osoba karana w ten sposób może zacząć odczuwać strach wobec osoby karzącej. Może się tak stać również wtedy, kiedy kara wymierzana jest rzadko. Dotkliwa, jednorazowa nawet, kara może spowodować chroniczny strach przed karzącą osobą, a to prowadzi w prosty sposób do rozwoju depresji (Pine i in., 2001). Kwestię kar

fizycznych szczegółowo omówiły Halemba i Izdebska (2009), w związku z czym nie będziemy tutaj rozwijać tej kwestii.

Współczesne badania pokazują, że kara sama w sobie nie jest tak skuteczna. Siła działania kar wzrasta, kiedy są stosowane razem ze wzmocnieniami. Przede wszystkim dlatego, że kara – w przeciwieństwie do wzmocnień, nie dostarcza informacji o tym, jak inaczej należy się zachować.

Musimy też pamiętać, że ludzkie zachowania są na ogół zachowaniami złożonymi. Uczymy się ich całe życie, dopasowując się do różnych kontekstów. Uczenie się „właściwego” – adekwatnego i skutecznego – zachowania wymaga takich umiejętności jak rozpoznawanie kontekstu, generalizacja i różnicowanie bodźców społecznych oraz wygaszanie i samodzielne odnawianie niektórych zachowań. A analiza na poziomie mózgowym wskazuje na to, że różne neuroprzekaźniki mają podstawowe znaczenie dla różnych aspektów uczenia się (Oelszlaeger-Kosturek, 2020). Tak więc uczenie się to coś znacznie więcej niż pojedyncza aktywność.

Kształtowanie sumienia

Oczywiście większość rodziców czy wychowawców w codziennym procesie wychowania nie odwołuje się bezpośrednio do teorii behawioralnych. Wiemy jednak, że istotne jest takie wychowanie dzieci, aby osiągały dojrzałość poprzez rozwinięcie stanu autonomii moralnej, w której reguły i wartości przekazywane przez dorosłych zostają zinternalizowane, a normy społeczne są traktowane jako własne. Aby ukształtowało się sumienie.

Czy kary mogą w tym procesie pomagać? Czy wiemy, jak ten proces przebiega?

Różne teorie (Schaffer, 2006) próbują opisać ten proces, wskazując na podstawowe umiejętności niezbędne do tworzenia się sumienia, takie jak:

- umiejętność opierania się pokusie lub łamaniu zasad nawet podczas nieobecności dorosłego;
- pojawienie się wstydu po złamaniu obowiązujących i znanych dziecku zasad;
- gotowość do naprawiania wyrządzonych szkód;
- umiejętność przyznawania się do winy i brania odpowiedzialności za swoje zachowanie;
- umiejętność podejmowania właściwego / zgodnego z normami zachowania nawet wtedy, jeśli się wiąże ono z pewnymi kosztami.

Sam proces internalizowania norm i rozwijania moralności jest niezwykle złożony. Wydaje się, że może on przebiegać zgodnie z następującym wzorem (Schaffer, 2006). Po pierwsze musi pojawić się świadomość „ja”, która pozwala na odnoszenie

zachowania do siebie. Do tego jest jednak potrzebne rozumienie istnienia pewnych norm, zasad czy standardów. Tę świadomość dzieci zaczynają nabywać już ok. 2 r.ż. Im dzieci są bardziej samoświadome, tym mocniej otoczenie wkracza z procesem socjalizacji. Już wobec trzylatków rodzice i opiekunowie (np. przedszkolni) są gotowi okazywać aprobatę lub dezaprobatę wobec zachowania w stosunku do obowiązujących reguł. A dezaprobatą dorosłego jest niezwykle silną karą modyfikującą zachowanie. Kierunek tej zmiany będzie jednak zależny od emocji, które w takiej sytuacji pojawiają się u dziecka (wstyd, poczucie winy czy poczucie niesprawiedliwości i gniew – te ostatnie mogą raczej uruchomić bunt). Kolejnymi ważnymi krokami milowymi będą umiejętności związane z powstrzymywaniem się przed określonym zachowaniem (np. uleganie pokusie). Początkowo potrzebni są do tego dorośli, z czasem gotowość do powstrzymywania się przed niepożądanym zachowaniem u dzieci wzrasta. Pytanie, czy będą one chciały i potrafiły tę umiejętność wykorzystać? Czy będą miały odpowiednią motywację?

Wpływ dorosłych

Wydaje się, że oprócz technik oraz metod czy stylów wychowawczych w kształtowaniu się jednostki internalizującej zasady i normy społeczne ogromną rolę odgrywają postawy dorosłych. Wpływają na tempo oraz naturę internalizowania norm i zmianę zachowania. Hoffman (1988) wskazuje, że techniki stosowane przez opiekunów w celu modyfikacji zachowania możemy podzielić na trzy główne kategorie:

- Wycofywanie miłości (obejmujące ignorowanie, odwracanie się tyłem, nieodzywanie się, niesłuchanie, izolowanie dziecka, wyrażanie wprost swojej niechęci, straszenie czy grożenie porzuceniem). Technika ta ma wszystkie cechy kary. I to szczególnie dotkliwej, wzbudzającej ogromny lęk i poczucie odrzucenia. Tak silne emocje mogą odwracać uwagę od istoty problemu, a więc zmiany zachowania.
- Przejawianie siły (kary fizyczne, wstrzymywanie przywilejów, wszelkie werbalne formy narzucania swojej woli: „Teraz zrobisz to, co ci karzę!”). Ten rodzaj oddziaływania wywołuje przede wszystkim gniew i poczucie niesprawiedliwości. Podobnie jak w przypadku wycofania miłości, silne emocje utrudniają kontrolę zachowania. Może pojawić się też chęć odwetu lub bunt.
- Indukcja (wszystkie techniki, które zakładają wyjaśnianie przyczyn, z których wymaga się od młodego człowieka określonego sposobu zachowania – „Jak tak się zachowujesz, to robisz jej krzywdę, to nie jest dobre!”). Techniki te odwołują się raczej do rozumowania dziecka, a emocje, które wzbudzają, na ogół nie są takie silne jak w przypadku innych technik.

Co ciekawe, większość rodziców stosuje wszystkie trzy rodzaje technik. Ba, nawet pojedynczy epizod, w którym chcemy modyfikować zachowanie, może zawierać je wszystkie. Wyniki badań Hoffman (2001) pokazują jednak, że częstsze korzystanie przez rodziców z technik indukcyjnych wiąże się z kształtowaniem dojrzałości moralnej dziecka. Szczególnie, kiedy rodzice używają indukcji zorientowanej na innych. To właśnie ta technika najmocniej ułatwia internalizowanie zasad. Podawanie dziecku przyczyn czy uzasadnień pozwala na generalizowanie reguł, dzięki czemu mogą być one stosowane w bardzo różnych sytuacjach. Dzieci uczą się też, że odpowiedzialność spoczywa na nich, a więc to one muszą zdecydować, jak się zachować. Prawdopodobnie techniki te pozwalają oddzielić treść, którą niosą od jego nadawcy, co ułatwia jej zapamiętanie niezależnie od tego, czy nadawca jest w pobliżu. Oczywiście wyniki badań Hoffman, poprzez swój korelacyjny charakter, mają znaczne ograniczenia. Współczesne badania pokazują jednak (Niewiadomska i Chwaszcz, 2010), że w procesie kształtowania zachowania istotny jest nie tylko jakich technik używają rodzice czy wychowawcy, ale umiejętność elastycznego dopasowania stosowanych technik do cech dziecka, kontekstu rozwojowego i kulturowego oraz oczywiście do samego aktu łamania norm. Dzieci łatwiej się uczą, kiedy przekaz dotyczący norm i zasad podawany jest przez dorosłego w sposób czytelny i jasny, a jego zachowania są oceniane jako adekwatne do wykroczenia, oraz kiedy w procesie modyfikacji zachowania nie ma elementu odwetu, złości ze strony dorosłego.

Style wychowawcze

Nie bez znaczenia w procesie wychowania dzieci zdają się też odgrywać style wychowawcze rodzica. Najpopularniejsze badania nad tym zagadnieniem prowadziła w latach 60. i 70. XX w. Baumrind (1973). Wskazała ona na dwa główne wymiary stylów wychowawczych:

- permissywność vs restrykcyjność,
- ciepło vs wrogość.

Wymiary te są niezależne od siebie, możliwa jest więc każda ich kombinacja. Szerokie badania nad tymi wymiarami doprowadziły do stworzenia klasyfikacji stylów wychowawczych.

Styl autorytarny

Rodzice stosują siłę i mają raczej zdystansowany stosunek do dziecka. Rzadko pytają je o opinię, nie chwala go i nie okazują radości z jego osiągnięć. Są raczej dyrektywni, wymagający. Używają technik polegających na straszaniu, by sprawować kontrolę nad dzieckiem. W ich procesie wychowywania dominują kary. Polecenia dorosłego mają być bezwzględnie wykonane przez dziecko.

Dzieci wychowywane w takim modelu dużo częściej przejawiają cechy konformistyczne i uległe, bywają przygaszone, ale i agresywne, chętnie wymykają się spod kontroli. Normy i zasady są słabo przez nie internalizowane. Istotne staje się raczej, jak uniknąć kary lub jak nie zostać przyłapanym.

Styl autorytatywny

Łączy wysoki poziom ciepła i wysokie, ukierunkowane na osiągnięcia wymagania. Rodzic ma kontrolę nad dzieckiem, jednak sprawuje ją w sposób niekarzący, werbalnie nakłaniając je do pewnych działań i szanując jego pragnienia. Rodzice komunikują reguły zachowania w jasny sposób, ale nie narzucają dziecku zbyt wielu ograniczeń. To, co charakteryzuje tę grupę, to pozytywny stosunek emocjonalny, wyrażany w sposób jawny wobec dziecka częściej niż w innych grupach. Tu rodzice często chwala i wzmacniają swoje dziecko.

Dziecko tak wychowywane ma większą szansę stać się niezależne i ufające swoim decyzjom. To na ogół dzieci pewne siebie, skłonne do współpracy i wrażliwe na potrzeby innych. Łatwiej internalizują normy i reguły postępowania uwzględniające perspektywę drugiego człowieka. Charakteryzuje je wysoka samoocena i częstsze sukcesy szkolne.

Styl permissywny

Ten styl charakteryzuje miłość i pozytywny stosunek emocjonalny oraz jedynie ograniczona kontrola. Rodzice nie wymagają od dziecka osiągnięć, swobodnie odnoszą się do zasad, są też mało konsekwentni, jeśli chodzi o dyscyplinę. Radzą się dziecka przy podejmowaniu decyzji i wyjaśniają, dlaczego obowiązują w domu pewne zasady. Widzą siebie jako osobę, która służy dziecku, a nie jako podmiot odpowiedzialny za wpływanie na jego zachowanie.

Dziecko permissywnych rodziców może się świetnie rozwijać (szczególnie, jeśli ten typ oddziaływania pojawia się w okresie dojrzewania), może też mieć większe niż

jego rówieśnicy kłopoty w kontaktach interpersonalnych, związane z trudnościami przyjęcia cudzej perspektywy. Czasem mogą pojawiać się trudności z podejmowaniem zobowiązań, wycofywaniem z sytuacji potencjalnie zagrożonych niepowodzeniem oraz agresja i autoagresja.

Styl odtrącająco-zaniedbujący

Ten styl stosują tzw. niezaangażowani rodzice, często nieczuli wobec dziecka i w żaden sposób niewymagający. Mogą aktywnie odtrącać swoje dziecko lub całkowicie zaniedbywać obowiązki wychowawcze. To rodzice stosujący wychowanie bezstresowe – głównie bezstresowe wobec siebie.

Dziecko takich rodziców może być impulsywne, mniej sprawne w kontaktach rówieśniczych, mniej zainteresowane zdobywaniem nowych umiejętności – wycofane (Bee, 2004).

Przedstawiona klasyfikacja to oczywiście nie jedyna koncepcja czy typologia stylów wychowawczych i wpływu rodziców na kształtowanie postaw rodzicielskich. Zainteresowanych odsyłamy do prac Ziemskiej (2009) lub Jankowskiej (2014).

Opinie na temat kar w Polsce

Dyskusja, jaka toczy się na temat kary w świecie naukowym, ma konkretne przełożenie na nasze codzienne życie. Nie mamy tu na myśli jedynie kwestii postępowania z osobami dorosłymi popełniającymi przestępstwa, a właśnie obszar wychowania dzieci. W ostatnich latach w Polsce zmienia się także stosunek do stosowania kar w wychowaniu. Zachowania rodziców wobec dzieci kiedyś uważane za naturalne, są obecnie postrzegane jako niewłaściwe.

W raporcie przygotowanym na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (MPiPS) pt. *Krzywdzenie dzieci w Polsce* możemy poznać opinie dotyczące przemocy w rodzinie wobec dzieci oraz jej poszczególnych form: psychicznej, fizycznej, ekonomicznej i seksualnej. Okazuje się, że większość Polaków nie zgadza się z opiniami na temat skuteczności zachowań przemocowych w wychowaniu dzieci (tab. 1; TNS OBOB, 2008).

Tabela 1*Postawy Polaków wobec stereotypów o krzywdzeniu dzieci*

Istnieją różne opinie na temat przemocy w rodzinie wobec dzieci. Czy zgadza się Pan(i), czy nie zgadza z następującymi opiniami:

N = 3000	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Trudno powiedzieć
Obrażanie dziecka, wyzwiska, to normalna rzecz w życiu rodzin.	8%	91%	1%
Rodzice nie muszą pytać dziecka o zgodę, jeśli chcą wydać jego pieniądze.	10%	84%	6%
Prawo w Polsce słabo chroni dzieci, które są ofiarami przemocy w rodzinie.	77%	14%	9%
Istnieją okoliczności, które usprawiedliwiają przemoc w rodzinie wobec dzieci.	12%	84%	4%
Rodzice mają prawo ukarać swoje dziecko laniem.	24%	69%	7%
Przemoc w rodzinie wobec dzieci to wyolbrzymiony problem – kłótnie, rękoczynny zdarzają się w każdym domu.	22%	73%	5%
Rodzice mają prawo ukarać dziecko, pozbawiając je posiłku.	2%	98%	0%
Pogróżki i zastraszanie dziecka w rodzinie to jeszcze nie przemoc.	19%	75%	6%
W ogóle nie istnieje coś takiego jak wykorzystanie seksualne dzieci w rodzinie.	9%	87%	4%
Najlepiej jest, jeśli dziecko, które ktoś w rodzinie skrzywdził seksualnie, nikomu się nie poskarży.	2%	96%	2%

Źródło: TNS OBOP, 2008.

Co więcej, patrząc na bardziej szczegółowe pytanie, możemy zobaczyć, jak liczba osób dystansujących się wobec zachowań przemocowych maleje. Dotyczy to kar zarówno fizycznych, jak i psychicznych oraz nawet tych z obszaru przemocy ekonomicznej (tab. 2).

Tabela 2*Opinie Polaków dotyczące konsekwencji niektórych kar stosowanych wobec dzieci*

Czy Pana(i) zdaniem, zabicie dziecka „za karę” przynosi więcej dobrych skutków czy złych?

	2005 r. (N = 1004)	2008 r. (N = 3000)
Więcej dobrych	14%	7%
Więcej złych	71%	84%
Trudno powiedzieć	15%	9%

Czy Pana(i) zdaniem, poniżanie słowne na przykład zwymyślanie dziecka „za karę” przyniesie więcej dobrych skutków czy więcej skutków złych?

2008 r. (N = 3000)

Więcej dobrych	-	5%
Więcej złych	-	90%
Trudno powiedzieć	-	5%

Czy Pana(i) zdaniem, odebranie dziecku „za karę” jego własnych pieniędzy przynosi więcej dobrych skutków czy więcej skutków złych?

2008 r. (N = 3000)

Więcej dobrych	-	10%
Więcej złych	-	78%
Trudno powiedzieć	-	12%

Źródło: TNS OBOP, 2008.

Opierając się na przedstawionych badaniach, możemy przyjąć że postrzeganie kary wśród Polaków jest coraz bardziej negatywne. Zresztą Polacy sami oceniają, że w ciągu ostatnich 10 lat rodzice coraz rzadziej stosują kary fizyczne wobec dzieci (tab. 3; Włodarczyk, 2017).

Tabela 3

Ocena dynamiki zmian w poszczególnych formach krzywdzenia dzieci (N = 1005)

Jak ocenia Pan(i) zmiany zachodzące w ostatnich 10 latach* w odniesieniu do następujących zachowań rodziców wobec dzieci?	Występuje coraz rzadziej	Występuje z tą samą częstotliwością	Występuje coraz częściej	Trudno powiedzieć
Stosowanie kar fizycznych wobec dzieci	57%	19%	15%	9%
Wyzywanie, używanie słów poniżających dzieci	31%	29%	27%	13%
Brak opieki nad dziećmi	26%	24%	44%	6%
Krzyczenie na dziecko	22%	44%	26%	7%
Wykorzystywanie seksualne dzieci	14%	21%	42%	23%

*Pytanie dotyczyło lat 2008–2017.

Źródło: Włodarczyk, 2017.

Oczywiście jest to związane ze zmianą oceny moralnej stosowania kar, jaka na przestrzeni lat dokonana się w myśleniu ludzi w odniesieniu nie tylko do dzieci:

praktyka stosowania kar cielesnych stoi w bezpośredniej sprzeczności z równymi i niezbywalnymi prawami dzieci do poszanowania ich godności ludzkiej i integralności

fizycznej. Odmienna natura dzieci, ich początkowy stan zależności i rozwoju, wyjątkowy potencjał jako jednostki ludzkiej oraz ich wrażliwość wymagają większej – a nie mniejszej – ochrony prawnej i innej przed wszystkimi formami przemocy. (Jaros i Michalak, 2016, s. 517)

Zgoda na poziomie deklaracji nie zawsze przekłada się natychmiast na zmianę postaw, jednak czynnikiem, który może korzystnie wpłynąć na modyfikację postaw, jest wskazanie rodzicom i wychowawcom, czym taką karę można zastąpić. Szczególnie w czasach, gdy właśnie zmienia się rozumienie i podejście do tego, co słuszne, a co nie, i co rodzicowi i dziecku wolno, a czego nie.

Zmiana w szkole

Zmiana dokonująca się w społeczeństwie nie omija także szkoły. Wręcz przeciwnie – na niej właśnie się skupia. To szkoła, a w szczególności relacja między nauczycielem a uczniem, wpływa na to, jak uczeń funkcjonuje obecnie i jak będzie funkcjonował w przyszłości, w społeczeństwie. To szkoła, a w niej nauczyciel, przygotowuje wychowanków na wyzwania jutra. Próbując przewidzieć przyszłość (choć obecnie jest to trudniejsze niż kiedykolwiek wcześniej), eksperci powołują się na kompetencje XXI w. jako wyznacznik tego, na co powinniśmy zwracać uwagę, kształtując proces edukacyjny. Oprócz wiedzy merytorycznej i umiejętności akademickich uczniowie muszą wypracować zestawy zachowań, umiejętności, postaw i strategii, które mają zasadnicze znaczenie dla ich wyników w nauce, ale również – a może przede wszystkim – dla ich funkcjonowania w samodzielnym, dorosłym życiu. Wiele współczesnych badań z zakresu psychologii czy neuropsychologii wskazuje, że oprócz bezspornego wpływu tzw. czynników poznawczych na proces uczenia (takich jak pamięć, uwaga, spostrzeganie) niezwykle istotne są też kompetencje miękkie, czy inaczej czynniki pozapoznawcze (Borghans i in., 2008). Farrington i in. (2012) proponują wyróżnienie pięciu kategorii pozapoznawczych czynników odgrywających rolę w uczeniu się. Są to:

- postawa wobec nauki (*academic behaviors*), w której skład wchodzi zachowania, takie jak frekwencja na lekcjach, odrabianie prac domowych, organizacja i planowanie pracy, zaangażowane uczestnictwo w zajęciach i studiowanie literatury;
- wytrwałość w uczeniu (*academic perseverance*), silny charakter (*grit*), upór/wytrzyłość (*tenacity*), odracanie gratyfikacji, samodyscyplina i samokontrola;
- nastawienie do nauki (*academic mindsets*), poczucie przynależności do społeczności uczniowskiej, znaczenie wysiłku w procesie przyrostu umiejętności i wiedzy, wiara w sukces, wiara w wartość pracy;

- strategie uczenia, umiejętności studiowania, strategie metapoznawcze, samokontrola uczenia się, wyznaczanie celów;
- umiejętności społeczne, umiejętności interpersonalne, empatia, kooperacja, asertywność i odpowiedzialność.

Inni autorzy wskazują też na znaczenie odporności psychicznej, sumienności, optymizmu czy energiczności w działaniu. W piśmiennictwie pojawiają się również takie pojęcia jak samodzielne zarządzanie sobą czy świadomość społeczna (Duckworth i Seligman, 2005), które są wskazywane jako istotne czynniki wpływające na proces uczenia się.

Przy ogromnej zmienności wiedzy i potrzeb rynku pracy to, na co możemy stawiać, przygotowując uczniów do dorosłego życia, to te ponadczasowe umiejętności: komunikowania się, współpracy, wyszukiwania i oceny informacji oraz adaptacji do nowych warunków. Gdy wyobrazimy sobie naszego ucznia po wielu latach po ukończeniu szkoły dysponującego właśnie takimi kompetencjami, jeszcze bardziej zasadne staje się pytanie, jak go tego nauczyć. Czy stosowanie kar opierających się na władzy i posłuszeństwie, hierarchii, skupiających uwagę i emocje zaangażowanych stron na przewinieniu, a nie na rozwiązaniu, może być użyteczne? Jak inaczej możemy kontrolować zachowanie uczniów i eliminować takie postępowanie, które przeszkadza?

Badania edukacyjne (np. Nordenbo i in., 2008; Stronge i in., 2011) wskazują, że głównym elementem poprawy szkoły, a w tym osiągnięcia przez uczniów sukcesów, jest nauczyciel. To, w jaki sposób zarządza klasą oraz jakie ma indywidualne relacje z uczniami, najmocniej wpływa na proces uczenia. Właśnie sposób zarządzania klasą przez nauczyciela nie tylko tworzy w niej spokojny klimat pozwalający uczniom uczyć się, ale jednocześnie wpływa na rozwój społeczny i moralny uczniów (Postholm, 2013).

Na zarządzanie klasą składa się wiele czynników. Na użytek tego tekstu skupimy się na kształtowaniu zachowania uczniów i narzędziach, które są wskazywane przez badaczy jako najskuteczniejsze. Jednym z nich, regularnie pojawiającym się w badaniach nad kontrolowaniem i zarządzaniem zachowaniem uczniów, są zasady. W badaniach przeprowadzonych w 2009 r. w Holandii (Tartwijk i in., 2009) skupiono się właśnie na nauczycielach postrzeganych jako dobrzy w zarządzaniu klasą. Wykazano, że tym, co wpływa na ich sukces, jest jasne określanie zasad, współtworzenie ich wspólnie z uczniami, konsekwentne pilnowanie ich przestrzegania zasad oraz stawianie uczniom wymagań. Okazało się także, że skuteczni nauczyciele wykorzystują poczucie humoru, aby zwracanie uwagi nie było „aż tak na serio”

oraz opierają się na sile argumentów, a nie na argumentach siły. W tym kontekście widzimy wyraźnie, że wykorzystywanie kary jest zachowaniem z innego porządku. Konsekwencją modyfikowania zachowania uczniów poprzez stosowanie kar jest wzmacnianie w nich zewnątrzsterowności. To z zewnątrz pochodzi informacja o tym, co wolno, a czego nie wolno, oraz to ktoś z zewnątrz decyduje, jaka kara mnie za to spotyka. Przytoczone badania zwracają uwagę na wzmacnianie wewnątrzsterowności – dziecko musi znać zasady i budować rozumienie, dlaczego warto ich przestrzegać. Musi otrzymywać wsparcie w tym procesie, ponieważ nie każdemu od razu uda się wszystkie zasady nie tylko zrozumieć, ale i ich przestrzegać.

Kiedy dzieci źle się zachowują w szkole, nauczyciele, ale również rodzice (opiekunowie), często zakładają, że wzięty pod uwagę konsekwencje swoich działań i wykalkulowały, że korzyści płynące z niewłaściwego zachowania przewyższają koszty. Tymczasem z badań wynika, że dzieci bywają dalekie od racjonalnej oceny sytuacji, a im więcej w życiu dziecka trudnych sytuacji, braku wsparcia, nadmiernych wymagań środowiska, tym mniej zdolności do hamowania zachowań impulsywnych – tak często interpretowanych jako niewłaściwe. Warto uświadomić sobie, że to właśnie uczniowie charakteryzujący się niewłaściwymi zachowaniami (które *notabene* mogą wynikać z ich wcześniejszych doświadczeń) najbardziej potrzebują pozytywnej, opartej na akceptacji i zrozumieniu relacji z nauczycielem. Przez taki rodzaj doświadczenia i modelowanie pożądanych kompetencji miękkich dzieci te mogą pokonać swoje trudności i lepiej radzić sobie w szkole. To, co często doskwiera dzieciom doświadczającym przewlekłego stresu (Anda i in., 2006), ale również dzieciom i nastolatkom z dużą liczbą trudnych doświadczeń w dzieciństwie (*adverse childhood experience*), to brak poczucia, że mogą mieć na coś realny wpływ. Tymczasem w odnoszeniu sukcesu w szkole niezwykle ważne jest poczucie sprawstwa. Rozwijana od lat 70. XX w. teoria motywacji Deciiego i Ryana (2004) pokazuje, że do działania motywuje nas często nie namacalna konsekwencja, ale sama przyjemność robienia czegoś. Kluczowa jest więc wewnętrzna motywacja. Proces uczenia w większości wypadków wymaga żmudnych, powtarzających się ćwiczeń, a dla jego podtrzymania istotna staje się motywacja wewnętrzna. Jeśli nauczyciele są gotowi stworzyć środowisko, które sprzyja zaspokajaniu tak określonych podstawowych potrzeb, uczniowie wykonają nawet ciężką, trudną pracę. Tymczasem, kiedy dzieci popadają w kłopoty w szkole, czy to ze względu na swoje zachowanie, czy ze względu na osiągnięcia szkolne, szkoła nakłada na nie większą kontrolę i stosuje rozmaite kary. Powoduje to, że zaczynają one czuć się coraz mniej kompetentne. A to z kolei zmniejsza ich i tak kruche poczucie autonomii. Jeśli dodatkowo ich relacja z nauczycielem nie jest oparta na zaufaniu, żadne nagrody nie zmotywują ich do działania.

W budowaniu dobrej relacji niezwykle istotne jest komunikowanie swoich oczekiwań. Często zakładamy, że dla dzieci i młodzieży pewne zasady są oczywiste. To założenie równie łatwo przychodzi rodzicom, jak nauczycielom. Tymczasem warto sobie uzmysłowić, że młody człowiek ma zdecydowanie mniej doświadczeń niż my – dorośli. Próbuje i buduje siebie w stale nowych kontekstach – aby odpowiedzieć sobie na pytania, kim *ja* właściwie jestem, jakie wartości są dla mnie ważne, najpierw musi sprawdzić, co to jest za kontekst, a potem również odpowiedzieć sobie na pytanie, które zasady warto łamać i jakie są tego łamania konsekwencje. Nawet uczeń klasy siódmej czy ósmej, wchodzący do szkoły we wrześniu, nie wie, czy tymczasem zasady się nie zmieniły. Co więcej, pan od plastyki może mieć zupełnie inne wyobrażenia i oczekiwania wobec tego, co to znaczy *efektywna lekcja*, niż pani od matematyki. Różnimy się – jedni z nas lubią gwar dyskusji, pewien ferment twórczy, inni potrzebują ciszy i skupienia. I oczywiście większość dzieci po pewnym czasie dostrzega te subtelne różnice. Byłoby jednak dużo prościej, gdybyśmy to my – dorośli – nauczyli się komunikować, jakie są nasze oczekiwania, co w naszym rozumieniu oznacza przestrzeganie zasad oraz jakie te zasady są.

Nie zawsze ten system nauczania zasad jest jednak skuteczny w przypadku dzieci z trudnościami. Na przykład dzieci z ADHD mają duże kłopoty w rozpoznaniu i uczeniu się norm społecznych obowiązujących w szkole, klasie, domu, sklepie czy na ulicy. Dlatego potrzebują większej, swoistej pomocy w ich nauce. Dla nich niezwykle istotne będzie stosowanie zasad terapeutycznych, które charakteryzują się następującymi cechami (Kołąkowski i Pisula, 2018):

- zasada jest wypowiedziana lub zapisana;
- zasada jest krótka;
- każda zasada jest precyzyjna – opisująca pożądane zachowanie („mówimy spokojnym tonem” zamiast „nie krzyczymy” lub „trzymamy ręce i nogi przy sobie” zamiast „nie bijemy się, nie szczypiemy, nie wkładamy palców do oka kolegi” itp.);
- zasada powinna być pozytywna – mówić, co dziecko ma zrobić, a nie czego ma nie robić;
- zasada jest jednoznaczna;
- zasada jest często przypominana;
- zasada jest konsekwentnie egzekwowana;
- zasada jest przestrzegana przez wszystkich;
- zasad (szczególnie w klasie) jest tylko kilka.

I choć wydaje się to początkowo trudne, doświadczenia wielu rodziców i nauczycieli podpowiadają, że wprowadzenie tego typu zasad w klasie lub domu służy nie

tylko dzieciom z trudnościami, ale również tym, które tych trudności nie przejawiają. Oczywiście wprowadzenie zasad nie jest złotym rozwiązaniem. Zawsze znajdzie się ktoś, kto będzie próbował je złamać. Jak jednak staraliśmy się wykazać, modyfikowanie zachowania jest procesem złożonym, a zasady są jednym z elementów ten proces ułatwiających.

Podsumowanie

Podsumowując nasze rozważania, warto przypomnieć, że kara stosowana przez dorosłych (rodziców, opiekunów, nauczycieli) jest często działaniem niezaplanowanym, ma w sobie coś z osobistej zemsty. Dziecko łamie jakąś zasadę i wtedy – dość impulsywnie – wymyślamy, jakie poniesie tego negatywne skutki. Przy takiej definicji kary musimy koniecznie zauważyć, że karzemy wtedy, kiedy czujemy się bezradni, bezsilni, kiedy chcemy odreagować czy zemścić się za swój wstyd, strach i gniew. Karzemy po to, żeby pokazać, kto tu rządzi i kto jest górą. Często działanie to nie powoduje, że dziecko zachowa się lepiej, ponieważ zazwyczaj wielkość kary nie zależy od siły przewinienia, ale od poziomu naszej złości i naszego zdenerwowania. Dziecko następnym razem raczej lepiej ukryje swoje zachowanie. Samo, z poczuciem krzywdy, pewnie nie zinternalizuje zasad. Elementem kary jest odrzucenie emocjonalne, czyli to, że dziecko dostaje komunikat, iż jest złe i niekochane. Taka kara spada na dziecko niespodziewanie, jest nieprzewidywalna i oprócz odczuwanej przez nie nieprzyjemności, często upokorzenia, niczego nie uczy na przyszłość, nie pomaga mu nauczyć się przewidywać następstw swoich działań. Chociaż na tu i teraz może „zatrzymać” zachowanie. Nie pokazuje jednak czego oczekujemy od dziecka, jakie zachowanie jest właściwe. Co więcej, niejednokrotnie dzieje się tak, że to samo niewłaściwe zachowanie nie podlega karze, kiedy my, dorośli, jesteśmy rozluźnieni, w dobrym nastroju lub zajęci innymi zadaniami niż proces korygowania zachowania – a to wprowadza chaos.

Tak więc niejednokrotnie kara:

- jest działaniem niezaplanowanym;
- bywa stosowana w sytuacji złości i poczucia bezsilności dorosłego;
- często towarzyszy jej przede wszystkim chęć przywrócenia kontroli nad sytuacją;
- jej dotkliwość jest najczęściej uzależniona od poziomu złości dorosłego, a nie od powagi przewinienia;
- jest niespodziewana i nieprzewidywalna;
- jest wyładowaniem złości dorosłego.
- niewiele uczy (Kotakowski i Pisula, 2018).

Czy zatem jesteśmy bezradni wobec niewłaściwych zachowań? Czy pozostaje nam tylko dostrzegać zachowania pozytywne i je wzmacniać? Tworzyć i omawiać z dziećmi oraz młodzieżą zasady, których należy przestrzegać, i dokładać wszelkich starań, by zostały one zinternalizowane? Okazuje się, że to nie zawsze wystarcza. Pomocne w procesie wychowawczym mogą być również konsekwencje, które ponosi dziecko, kiedy zachowuje się niezgodnie z zasadami, na które wspólnie się umówiliśmy. To, co istotne, to niezaskakiwanie dziecka niektórymi konsekwencjami. Aby były one skuteczne, również o nich warto rozmawiać, pokazywać przykłady z własnego życia czy życia klasy lub szkoły. To buduje u dzieci poczucie odpowiedzialności i sprawstwa – to dziecko decyduje, jak się zachować i czy warto ponosić takie, a nie inne konsekwencje swojego zachowania. Konsekwencje są następstwem czynu dziecka, pojawiają się po zachowaniu i są dla niego na ogół nieprzyjemne. Różnią się one od kar przede wszystkim tym, że nie są formą zemsty czy odreagowania. To, że się pojawiają, nie zależy od humoru rodzica czy nauczyciela, ale jedynie od zachowania dziecka. Są stałym elementem porządkującym życie. Jeśli przekroczy się pewne zasady, trzeba być przygotowanym, że wiąże się to z określoną ceną, a właściwie dyskomfortem związanym z wprowadzaniem konsekwencji. Konsekwencja następuje zaraz po niewłaściwym zachowaniu, jest zapowiedziana z góry, odpowiednia do skali przewinienia i jest doprowadzona do końca (to zadanie dorosłego – musi sprawdzać, czy tak się stało). Konsekwencje mogą nie podobać się naszym uczniom czy naszym dzieciom, ale nie wywołują gniewu ani buntu. Są zrozumiałe oraz pozbawione ładunku emocjonalnego, ponieważ bez względu na nasz nastrój są takie same. W momencie wprowadzania konsekwencji rozmawiamy nie o uczuciach, ale o łamaniu zasad.

Tak więc konsekwencje:

- są następstwem czynu dziecka;
- są na ogół mało przyjemne;
- nie zależą od humoru, poziomu złości czy frustracji rodzica/nauczyciela/opiekuna;
- są po prostu stałym elementem naszego życia;
- są zapowiedziane i dość przewidywalne;
- następują tuż po niewłaściwym zachowaniu;
- uczą zależności przyczyna – skutek;
- dotyczą raczej niezyskania czegoś (np. nagrody, zabawy, czasu wolnego), a nie zabranieniem lub zakazaniem czegoś;
- są logicznie związane z przewinieniem (nabrudziłeś – posprzątaj, ale nie: nabrudziłeś – zakaz komputera).
- są natychmiastowe (następują bezpośrednio po niepożądanym zachowaniu);

- dokładnie nazywają niepożądane zachowanie. warto powiedzieć/wyjaśnić dziecku nasze oczekiwania dotyczące jego zachowania (i upewnić się, że je rozumie);
- doprowadzone do końca;
- adekwatne do wielkości przewinienia (a więc sprawiedliwe);
- logicznie związane z przewinieniem;
- wymierzone bez obrażania się (bez zabierania sympatii dorosłego, wypowiedziane tonem stanowczym, ale nie agresywnym);
- nigdy nie są nimi kary fizyczne;
- są bezwyjątkowe;
- są określone w czasie (konsekwencja typu „na zawsze” spowoduje, że dziecko czy młody człowiek straci motywację do pracy / poprawy swojego zachowania; Kołakowski i Pisula, 2018).

Mamy do dyspozycji kilka rodzajów konsekwencji, takie jak konsekwencje naturalne (rozlałeś mleko – posprzątaj je), zadośćuczynienie (byłeś niemiły dla kolegi – przeproś i przygotuj jakąś miłą niespodziankę), tykające (umawialiśmy się, że ze spotkania z przyjaciółką wracasz nie później niż o 21, następnym razem, gdy będziecie razem, wrócisz o tyle wcześniej, ile się dziś spóźniłeś), utrata przyjemności czy utrata przywileju (lekcje kończą się na znak nauczyciela – osoba, która wstanie wcześniej, wychodzi ostatnia) lub utrata (w sensie behawioralnym) uwagi ważnej dorosłej osoby. Utrata uwagi służy wygaszeniu zachowania (krzyczysz – dopóki nie zaczniesz ze mną rozmawiać spokojnym głosem, nie będę cię słuchała i idę sobie stąd). Nigdy nie jest to zabranie sympatii. W arsenale konsekwencji pojawia się również *time-out*, rozumiany jako czas na wyciszenie, a nie kara (byłeś bardzo zdenerwowany, trudno nam się rozmawia, potrzebujesz chwili spokoju, abyśmy mogli doprowadzić sprawę do końca).

Modyfikacja zachowania jest procesem trudnym i niewątpliwie złożonym. Często wydaje nam się, że jedynym szybkim i skutecznym sposobem jest zastosowanie kar. Jak jednak starałyśmy się wykazać w tekście, mamy do dyspozycji bardzo wiele narzędzi, z których warto korzystać, dostosowując je do sytuacji, kontekstu, ale i cech samego człowieka – na którego zachowanie chcemy wpływać. Bez zbudowania dobrej relacji, opartej na szacunku, zrozumieniu i zaufaniu, zadanie to będzie bardzo trudne i mało efektywne.

E-maile autorek: msniegul@swps.edu.pl, m.jurewicz@szkolaedukacji.pl.

Bibliografia

- Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., [...] Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174–186.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. W: A. Pick (red.), *Minnesota symposia on child psychology* (s. 3–46). University of Minnesota Press.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972–1059.
- Ciepty, F. (2006). O dowartościowanie retrybutywnej racjonalizacji kary. W: A. Dębiński, M. Gałązka, R. G. Hałas, K. Wiak (red.), *Hominum causa omne ius constitutum est. Księga jubileuszowa ku czci Profesor Alicji Grześkowiak* (s. 231–246). Wydawnictwo KUL.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Duckworth, A. L., Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944.
- Dziedzic, K. (2019). Rola kar i nagród w procesie wychowania w opinii wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu*, 43(1), 63–73.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance – A critical literature review*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Galewicz, W. (2017). *Zakres sprawiedliwości wyrównawczej w etyce Arystotelesa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Halemba, K., Izdebska, A. (2009). Kary fizyczne w wychowaniu dzieci – uwarunkowania i konsekwencje. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 8(3), 6–31.
- Haapasalo, J., Pokela, E. (1999). Child-rearing and child abuse antecedents of criminality. *Aggression and Violent Behavior*, 4(1), 107–127. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(97\)00027-X](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(97)00027-X)
- Hart, H. L. A. (1968). Prolegomenon to the principles of punishment. W: H. L. A. Hart, *Punishment and Responsibility: Essays in the Philosophy of Law* (s. 1–27). Oxford University Press.

- Hoffman, L. W. (1988). Cross-cultural differences in childrearing goals. *New Directions for Child Development*, 40, 99–122.
- Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. W: A. C. Bohart, D. J. Stipek (red.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (s. 61–86). American Psychological Association.
- Jankowska, M. (2014). Postawy rodzicielskie matki i ojca a lęk jako stan i lęk jako cecha u młodych dorosłych. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4(18), 88–108.
- Jaros, P. J., Michalak, M. (2016). *Prawa Dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kant, I. (1972). *Justice and Punishment* (tłum. W. Hastie). W: G. Ezorsky (red.), *Philosophical perspectives on punishment* (s. 102–106). State University of New York Press.
- Kołakowski, A., Pisula, A. (2018). *Sposób na trudne dziecko: przyjazna terapia behawioralna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). Nagrody i kary jako oddziaływania wychowawcze rodziców zdolnych dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 575, 25–38.
- Mill, J. S. (2005). *Utylitaryzm. O wolności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niewiadomska, I., Chwaszcz, J. (2010). *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej?* Drukarnia TEKST.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R., Østergaard, S. Kunnskapsdepartementet. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet* (wyd. 2). Danmarks pædagogiske Universitetsforlag and Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Oelszlaeger-Kosturek, B. (2020). Neurobiologiczne uwarunkowania uczenia się: wybrane zagadnienia. *Prima Educatione*, 4, 59–71. <https://doi.org/10.17951/pe.2020.4.59-71>
- Pine, D. S., Cohen, P., Brook, J. (2001). Lęki nastolatków jako predyktory depresji. *Psychiatria Biologiczna*, 50(9), 721–724.
- Postholm, M. N. (2013). Classroom Management: what does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.3.389>
- Pyżalski, J. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merez (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli* (s. 53–74). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Straus, M. A. (2000). Corporal punishment and primary prevention of physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1109–1114. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00180-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00180-0)
- Stronge, J. H., Ward, T. H., Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355.
- Tartwijk, J. van, Brok, P. den, Veldman, I. Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453–460.
- Ten, C. L. (1987). *Crime, guilt, and punishment*. Clarendon Press.
- TNS OBOP. (2008). *Krzywdzenie dzieci w Polsce. Raport*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Włodarczyk, J. (2017). Klaps za karę. Wyniki badania postaw i stosowania kar fizycznych w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(4), 81–107.
- Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Punishment as an educational measure – social understanding of punishment as an element of child upbringing

Punishment has long been present in society. Used as a behavior modification tool, some perceive it as necessary, others more and more often point to its limited effectiveness. The attitude of us as a society to the use of this tool is changing, especially in recent decades it has changed very intensively. Interestingly, just as we adults recognize that punishments do not work on us, many parents or caregivers still cannot imagine raising children and adolescents without applying penalties. Meanwhile, thanks to modern research, the harmful consequences of the use of punishments on the development of a child are more and more clearly emphasized.

This article is an attempt to look at how punishment is perceived and how its effectiveness is assessed. It focuses in particular on the issue of bringing up children in the family and at school. It evokes the issues of shaping the conscience, and thus influencing not only the child's behavior, but also the understanding and assessment of the situation by the child. Based on the research, reflecting on the perception of punishments by caregivers and the conditions for creating a climate that is appropriate for the development of the school environment, it proposes solutions alternative to punishments that allow to modify students' behavior.

KEYWORDS

UPBRINGING, PUNISHMENT, CONSEQUENCES, REINFORCEMENT, UPBRINGING STYLE, BEHAVIOR MODIFICATION

Cytowanie:

Śniegulska, M., Jurewicz, M. (2022). Kara jako środek wychowawczy – społeczne rozumienie kary jako elementu wychowania dziecka. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 21(4), 106–129.



Artykuł jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa–Użycie niekomercyjne–Bez utworów zależnych 3.0 Polska.

MINISTERSTWO
SPRAWIEDLIWOŚCI

www.ms.gov.pl



FUNDUSZ
SPRAWIEDLIWOŚCI

Sfinansowano ze środków Funduszu Sprawiedliwości, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości