

- Ukrai'ny / [red. kol. : S. D. Maksymenko (gol. red.) ta in.]. – K. : Instytut psychologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny, 2015. – T. I : Organizacijna psychologija. Ekonomichna psychologija. Social'na psychologija / za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K. : Instytut psychologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny, 2015. – Vyp. 42. – S. 44–48.
2. Voznjuk A. V. Umovy formuvannja psychologichnoi' gotovnosti kerivnykiv do upravlinnja pedagogichnymy pracivnykamy v osvitnih okrugah / A. V. Voznjuk // Problemy suchasnoi' psychologii' : zbirnyk naukovykh prac' DVNZ «Zaporiz'kyj nacional'nyj universytet» ta Instytutu psychologii' im. G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S.D. Maksymenka, N.F. Shevchenko, M.G. Tkalic. – Zaporizhzhja : ZNU, 2015. – № 2(8). – S. 43–48.
 3. Voznjuk A.V. Specyfika vykorystannja interaktyvnyh tehnik dlja psychologichnoi' dopomogy kerivnykam osvitnih organizacij shhodo uspishnogo upravlinnja pedagogichnymy pracivnykamy v osvitnih okrugah / A. V. Voznjuk // Organizacijna psychologija. Ekonomichna psychologija : naukovyj zhurnal / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – 2015. – № 1. – S. 50–60.

Received November 12, 2016

Revised December 18, 2016

Accepted January 23, 2017

УДК 159.9

Leokadia Wiatrowska

leokadiawiatrowska@interia.pl

MYŚLENIE O WYCHOWANIU – REFLEKSJE WOKÓŁ NAGRÓD I KAR

Wiatrowska Leokadia. Thinking about education – reflections concerning the rewards and punishments / Leokadia Wiatrowska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 35. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 76–87.

Leokadia Wiatrowska. Thinking about education – reflections concerning the rewards and punishments. This article presents the

contemporary perception of education defining the framework not only for socialization, pro-sociality or child development. Post-industrial society making the transition must focus primarily on constructive, creative person who aims at self-realization for the sake of autonomous needs and his/her own desires. The author shows the new ideas of education for individual who can cope with the destiny limitations of modern civilization. It is emphasized that a new education system embraces not only a person with his/her capabilities and potentials, but also the entire macro-system that is modified in accordance with current civilization media and challenges, thus creating conditions for the development of the individual and the entire system. Therefore any reflection of modern person concerning his/her education and its consequences require a revision to use the tools of these changes, which are rewards and punishments recognizable in the traditional sense. So the author tries to answer the following questions in this area such as: Should we reward or punish? What should we use instead of punishment if they are denied? What is the balance of the reward and punishment effects? These complicated problems are considered by referring to the praxeological activities strictly pedagogical that show a range of mental relevance and indicate the way of educational transformations. It is also suggested that the cultural conditions, stereotyped limitations and internalized individual experience determine «journey» on the difficult route of educational struggles. But without search and penetration of existing practices in this sphere it is impossible to modify and change the way of thinking about education.

Key words: education, educating activity, system of education, a child, student, reward, punishment.

Л. Вятровська. Роздуми про виховання – рефлексія відносно нагород і покарань. У статті представлено сучасну інтерпретацію виховання, що визначає його рамки не тільки відносно соціалізації, просоціальності чи розвитку дитини. Зазначено, що постіндустріальне суспільство, яке здійснює зміни повинно зосереджуватися передусім на творчій, креативній людині, що прагне самореалізовуватися з метою досягнення автономних потреб і власних бажань. Показано нові ідеї формування індивіда, який ставить опір обмеженням долі сучасної цивілізації. Підкреслюється, що нове виховання охоплює не тільки особистість з її можливостями і потенціалом, але також цілу макросистему, яка піддається модифікаціям відповідно до актуальних цивілізаційних носіїв і викликів, створюючи тим самим умови для розвитку індивіда і цілої системи. Виявлено, що будь-які роздуми сучасної людини щодо виховання і його наслідків вимагає ревізії оперування знаряддями цих змін, якими, безперечно, у традиційному розумінні є нагороди і покарання.

Отже, у сфері цієї проблематики порушується, низка питань, зокрема: Нагороджувати чи карати? Що застосовувати замість покарання, якщо воно заперечується? Який баланс наслідків нагород і покарань? Ці складні питання розглядаються з урахуванням праксеологічних педа-

гогічних дій, які виявляють цілий спектр ментальних віднесень та вказують шляхи освітніх перетворень. Зроблено висновки, що культурні обумовленості, стереотипні обмеження та зінтерналізований особистий досвід обумовлюють «подорож» по складному шляху виховної боротьби, однак без пошуків і пенетрації дотеперішньої практики в цій сфері неможливою буде модифікація і зміна мислення про виховання.

Ключові слова: виховання, виховна діяльність, система виховання, дитина, учень, нагорода, покарання.

Л. Вятровска. Размышление о воспитании – рефлексия относительно наград и наказаний. В статье представлена современная интерпретация воспитания, которая определяет его рамки не только относительно социализации, просоциальности или развития ребенка. Отмечено, что постиндустриальное общество, которое осуществляет изменения должно сосредотачиваться, прежде всего, на творческой, креативной личности, которая стремится к самореализации с целью достижения автономных потребностей и собственных желаний. Показаны новые идеи формирования индивида, который ставит сопротивление ограничениям судьбы современной цивилизации. Подчеркивается, что новое воспитание охватывает не только личность с ее возможностями и потенциалом, но также целую макросистему, поддающуюся модификациям в соответствии с актуальными цивилизационными носителями и вызовами, создавая тем самым условия для развития индивида и целой системы. Определено, что любые размышления современного человека относительно воспитания и его последствий требует ревизии оперирования орудиями этих изменений, которыми, бесспорно, в традиционном понимании являются награды и наказания.

Таким образом, в сфере этой проблематики поднимается ряд вопросов, а именно: Награждать или наказывать? Что использовать вместо наказания в случае его отрицания? Какое сальдо последствий наград и наказаний? Эти сложные вопросы рассматриваются с учётом праксеологических, педагогических действий, показывающих целый спектр ментальных отнесений и указывая пути образовательных превращений. Сделаны выводы, что культурная обусловленность, стереотипные ограничения и зинтернализированный личный опыт обуславливают «путешествие» по сложному пути воспитательной борьбы, однако без поисков и пенетрации существующей практики в этой сфере, невозможным окажется модификация и изменения мышления о воспитании.

Ключевые слова: воспитание, воспитательская деятельность, система воспитания, ребенок, ученик, награда, наказание.

Medytacje o wychowaniu. Nauczyciel świadomy swojej roli i posłannictwa musi wytworzyć własną strategię postępowania wychowawczego w stosunku do podopiecznych, którzy zawierzili jego profesjonalizmowi. Winien nakreślić i realizować autonomiczny projekt pracy wychowawczej z dzieckiem, adekwatny

do obowiązujących trendów i postulatów, a przede wszystkim uwzględniający dobro dziecka. Jednak trakt profesjonalnych działań wychowawczych nauczyciela nie okazuje się tak prosty i zgodny z naukowymi postulatami czy rzeczywistymi oczekiwaniami wychowanków, wygenerowanych przez industrialne przemiany cywilizacyjne i aksjologiczne odniesienia. Badania z lat 90. obrazują, że prawie 40% nauczycieli kierowało klasą za pomocą takich form, jak: rozkazy, przymus, sankcje karne, a niewielu z nich, bo 22% okazuje swoim wychowankom życzliwość, wyrozumiałość i uprzejmość. Tylko 10% uczniów nigdy nie było świadkami przymusu ze strony nauczyciela, a 45% nigdy go nie doświadczyło [Danilewska 2002: 61]. Na podstawie tych wskaźników można powiedzieć, że szkoła jeszcze 20 lat temu była (sic! Może jest?) źródłem negatywnych uczuć, co wyraża się lękiem wobec dość dużej porcji agresji ze strony nauczycieli. Współcześnie nauczycielom, pomimo deklaratywnie funkcjonującej autonomii, narzucono nie tylko określoną strukturę pracy, ale i namysł nad nią, jej koncepcję. Niepokoję o dalszą przyszłość dziecka determinują wytyczne i wskazania wyrażane w przepisach i pseudonowatorskich koncepcjach «myślicieli». To nie żmudna praca związana z autentycznymi potrzebami dziecka i ich rzeczywistą realizacją stanowi istotę wychowawczych działań, ale wybitne osiągnięcia uczniów w konkursach, olimpiadach i wszelkiego rodzaju «rozgrywkach» są miernikiem pracy nauczyciela, które oparte są najczęściej o samodzielną pracę dziecka, o jego pasję bądź daleko rozwiniętą świadomość roli wiedzy, kompetencji i uzdolnień w kreowaniu przyszłego życia.

W odniesieniu do uczniów z trudnościami edukacyjnymi (wychowawczymi), aplikacja pedagogiczna powinna opierać się o zasadę funkcjonowania sprawstwa nauczycielskiego, które jest zdolnością pedagoga w jego indywidualnym, społecznym i zawodowym funkcjonowaniu. Sprawstwo bowiem ujawniające się w oddziaływaniach pedagogicznych prowadzi «[...] do skuteczności, innowacyjności i autokreacji, a przy tym do życia według zakorzenionych w europejskiej kulturze wartości moralnych» [Śliwerski 2010: 74]. Tak więc pomimo ograniczeń natury formalno-prawnej i poznawczego chaosu, działanie pedagogiczne nauczyciela nie może być krępowane więzami wynikającymi z poddańczego stosunku o pracę, jako źródła dochodu, ale rodzić się i odradzać z niezależności i przynależności do tej grupy zawodowej, która wzięła na siebie ciężar odpowiedzialności za dzieci i ich rozwój. Nauczyciel musi czuć się wolny i dążyć do wolności innych, rozwijając ją i utwierdzać w przekonaniu, że wartość ta jest wielce znacząca

w podejmowaniu wszelkich działań dotyczących indywidualnych i społecznych przemian. Nauczyciel świadomy swojego sprawstwa zastanawia się nad tym, co chce osiągnąć swoim postępowaniem wobec dziecka, do czego zmierza i jakie zmiany mają się dokonać w jego wychowywanym obiekcie. Refleksyjne podejście do działań wychowawczych jest świadectwem kunsztu i mistrzostwa pedagogicznego, które w dzisiejszych czasach staje się elementem koniecznym, jak i pożądanym.

Instrumenty «władzy» wychowawczej. Każde działanie wychowawcze powinno być ściśle zaplanowane i skonkretyzowane w postaci celów i środków jego realizacji. Niektóre ujęcia wychowania identyfikują go jako działanie, które ma wzbogacać osobowość jednostki. Ma też wyposażać człowieka w odpowiednie kompetencje radzenia sobie. Wychowanie pełniąc funkcję życia społecznego czyni, że można je rozpatrywać: «jako przejaw organizacji grupy społecznej wynikający ze zbiorowej troski o przedłużenie trwania tej grupy i zapewnienie jej dalszego rozwoju» [Muszyński 1980: 33, 38-39]. F. Znaniecki postrzegał wychowanie jako funkcję życia społecznego, które zapewnia ciągłość kulturową istnienia grupy [Por. Muszyński 1980: 39]. W każdej grupie jednak daje się zauważać przywódców sprawujących władzę i podporządkowanych. W każdej więc relacji wychowawczej, w pewnym stopniu uwidacznia się przymus, oparty o władzę i autorytet wychowawcy. Jedną z form przymusu w wychowaniu jest władza wychowawcy. Władza bezpośrednio i nierozzerwalnie wiąże się z przymusem: «[...] wiemy, że przymus jest naturalną okolicznością szkolnej edukacji w rozwiniętych cywilizacjach, że jest on konstytutywną cechą szkoły jako instytucji naturalnie wplecionej w rozwój naszego gatunku. Słowem, przymusu nikt specjalnie do szkoły nie wprowadzał» [Mieszalski 1997: 49]. Zrodził się on w sposób naturalnie przypisany zwierzchnictwu. Różnym formom władzy wychowawczej odpowiadają różne formy angażowania się dzieci w zajęcia domowe i szkolne, różne rodzaje ich stosunku do tego, co się dzieje. Założenie to zostało wyprowadzone z ogólnej teorii dotyczącej społecznego funkcjonowania ludzi w organizacjach, której twórcą jest Amitai Etzioni [Por. Mieszalski 1997: 54]. Istotą tej teorii jest teza, że obydwa typy: typ władzy i typ stosunku uczestników do organizacji dążą ku zgodności. Teoria ta zakłada też, iż w organizacjach przypadki zgodności są częstsze, gdyż zgodność w ogóle wiąże się z większą efektywnością, a funkcjonowanie organizacji uwarunkowane jest wewnętrzną i zewnętrzną presją, by działać efektywnie. Ujawniające się w organizacjach relacje zgodności i niezgodności nazywa się podporządkowaniem się,

które jest głównym składnikiem istniejących organizacji, istotnym elementem relacji pomiędzy władzą, a poddanymi tej władzy. Teorię tę można przenieść na grunt rodzinnego i klasowego funkcjonowania jako organizacji, w której obrany sposób sprawowania władzy determinuje i kształtuje aktywność dzieci podczas zajęć domowych i szkolnych oraz uprawnia do antycypowania efektów. Jednak rzeczywistość wychowawcza, która często jest bezowocna lub ma cierpki smak, nie poddaje się kanonom wszelkiej nauki a szczególnie gdy ma brzmienie: «Podobnie jest w wychowaniu, gdzie e-dukowanie, czyli wydobywanie postaci, staje się następstwem możliwości skrywanych w głębinach. Wyraz «głębia» wskazuje na to, co określamy jakimś wkładem, co tkwi we wnętrzu, a co się dzięki wychowaniu aktualizuje, ale także wskazuje na głębię bycia. [...] Wychowanie jest zatem zawsze napięciem między tymi dwiema głębinami» [Śliwowski 2007: 119]. Tak więc nie walka i władza między podmiotami interakcji, ale uzgadnianie stanowisk, uzasadnianie poglądów, a nade wszystko transparentny kształt indywidualnych wartości, postaw i przekonań wychowawców zrodzić może większą aktywność wychowanków do bycia i stawania się.

Współczesny uczeń/dziecko w obliczu nowych zadań niesionych przez życie poddawany jest ciągłym oddziaływaniom nauczycieli/wychowawców, których aktywność ukierunkowana jest na penetrowanie i «twórcze» dostosowywanie wpływów na niego, w celu przewrotnie rozumianej progresji rozwojowej: «Mimo deklarowania celów humanistycznych, psychopedagogiczny mechanizm wychowania w rodzinie lub szkole wciąż jeszcze opiera się na, nie zawsze uświadamianym przez rodziców czy pedagogów instynkcie walki» [Sikorski 2002: 145]. W tym nierównym boju może to mieć charakter walki o władzę, o przywileje, o mądrość i nieomyślność czy też o siłę, w której uczeń/dziecko przeważnie zostaje zwyciężony, przegrany. W walce tej silniejszy sięga po takie środki oddziaływania, które sprawią, że jego przeciwnik będzie postępował według jego dezyderatów. Instrumentami będą więc najczęściej kary, które stają się rutynowym narzędziem wychowawczym.

Perypetie wokół nagradzania i karania. Humanistyczne podejście do człowieka lansuje wychowanie bez nagród i kar, a w szczególności bez tych drugich, akcentując przy tym cel wychowania jako nadrzędny: kreację jednostki autonomicznej, aktywnej, samosterowalnej, zdolnej do autowychowania i podejmowania decyzji oraz ponoszenia odpowiedzialności. Wykluczyć więc należy sterowanie człowiekiem za pomocą nagród i kar, które nie są instrumentami kształtowania osobowości, ale zniewolenia i uprzedmiotowienia.

Jednocześnie humaniści wskazują na różnice w pojmowaniu «swobody» (rozumnej), a «rozwydrzenia». «Rozwydrzenie» sankcjonujące brak jakichkolwiek granic zachowania, jest skrajnością «swobody» zakładającej odpowiedzialność za autonomiczne wybory. Podmiotowe więc postrzeganie człowieka przez humanistów wygenerowało opracowanie w latach 40. i 50. zestawu reguł wychowania bez nagród i kar [Danilewska 2002: 45]. Humanistycznym nakazem jest obdarzanie dziecka zaufaniem i wiarą, że to co robi wynika z jego potrzeb i chęci samorealizacji, że podejmując samodzielne wybory przyjmie też na siebie odpowiedzialność.

Przyjmowanie przez wychowawców skrajnych stanowisk prowadzi często do licznych błędów wychowawczych. Łączy się też z błędną interpretacją istoty tego zdarzenia czy entropią spowodowaną nadmiarem danych dopływających z różnych źródeł informacji. Radykalne obstawanie i bezrefleksyjne propagowanie idei przeciwko karaniu może doprowadzić do «[...] absurdu, nazywając karą każdy fizyczny atak rodziców wobec własnego dziecka podjęty z intencją wychowawczą» [Danilewska 2002: 37]. Należy zachować duży umiar i powściągliwość w wydawaniu opinii i generalizacji rozmiaru kar w wychowaniu, gdyż można dokonywać tak drastycznych przedstawień, jak to, że 80% rodziców w Polsce stosuje w wychowaniu swoich dzieci bicie, kreśląc tym samym pseudowychowawcze praktyki polskiego rodzica [Danilewska 2002: 37].

Uznanie kary jako cennego sposobu wspomaganie wychowanka w jego moralnym rozwoju można wzbudzić wiele kontrowersji w publicznej debacie, gdyż w imię tej interpretacji można się zatracić w częstotliwości stosowania kar i ich wyrafinowanej formie. «Mądra miłość» karzącego to najczęstszy motyw karzących. Wielu bowiem z nich czyni ciągle aktualnym pogląd, że kara kształtuje charakter, uczy odróżniać dobro od zła lub dyscyplinuje dziecko i jego zachowania. Jednak «miłość» nie karze, ale nagradza i pomaga, a kara ze wszech miar pomocą nie jest i miłością nie trąci. U dzieci lękliwych, spokojnych czy też posłusznych, może stać się podstawowym orężem wychowawczym, gdyż odnosi skutek natychmiastowy i instrumentalny. Jednak nie u wszystkich dzieci i nie we wszystkich obszarach oddziaływań. Bowiem w przypadku kształtowania norm jest kwestią dyskusyjną i wielowątkową. To co dla jednych jest normą dla innych wcale być nie musi, a przy takim uzasadnianiu kar, tworzy się «ludzkie matryce» zachowujące się tak samo. Kara pedagogicznie uzasadniona jest tylko wtedy, gdy jej stosowanie jest wynikiem zagrożenia zdrowia czy życia innych osób, jak i samej osoby karanej, nie godzi w czyjąś godność, nie

obraża i nie ubezwłasnowolnia. Kary są racjonalne wtedy, gdy wyrażają się w motywacji podmiotu do zmiany zachowania i gdy «włączone są w spójny system wychowania, mają jasne, czytelne kryteria, są konsekwentne, stopniowo rosnące, aprobowane przez ukaraną osobę, wymierzone przez autorytet i/lub osobę co najmniej lubianą, są rzadsze niż nagrody, dają szansę na nagrodę przy zmianie zachowania = umożliwiają poprawę» [Hamer 2005: 133].

Zarówno w karach i nagrodach można dopatrzyć się depersonalizacji dzieci i młodzieży, stąd uwrażliwianie wychowawców na negatywne wpływy pewnych postaw i reakcji w procesie wychowania staje się koniecznością [Łobocki 1994: 17-18]. Istnienie bezkonfliktowej wspólnoty, jaką jest rodzina czy klasa szkolna, nie jest możliwe [Jundziłł 1986: 58-61]. Natomiast możliwe jest umiejętne rozwiązywanie konfliktów w grupie osób funkcjonujących razem, która to umiejętność sprzyja zacieśnianiu związków, integracji i poczuciu bezpieczeństwa. Kary stają się rzeczywistością przy braku zaistnienia owych warunków.

Nie tylko kary wpływają deprymująco na zachowania jednostki, ale również i nagrody stosowane w nieodpowiednim kontekście czy nadmiarze stają się negatywnym faktem w procesie wychowawczym. Myśląc o nagrodzie, jako jednostkowej lub zbiorowej formie aprobaty czyjegoś zachowania, należy w jej stosowaniu zachować umiar i rozsądek. Nie wolno z niej uczynić uniwersalnego środka wpływów, artefaktu. Nagroda ma się zrodzić we wnętrzu wychowanka, w jego głębi i w trakcie pełni doświadczenia świata. Szczególnie uzasadniona jest w sytuacji dziecka z trudnościami w uczeniu się [Wiatrowska 2012: 47].

Wyniki badań własnych. Badania zostały przeprowadzone w drugiej połowie 2015 roku, na terenie woj. opolskiego i dolnośląskiego w grupie 699 osób do 30.lat. Celem badań przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego była odpowiedź na pytania dotyczące akceptacji stosowania nagród i kar we współczesnym systemie wychowawczym oraz zasadności ich stosowania. Problem główny przyjął postać pytania: Jaki jest stosunek odbiorców nagród i kar do nich w aspekcie uzyskiwanych przez nie efektów? We wszystkich tabelach zastosowano symbole: M. – wieś – mężczyźni zamieszkujący na wsi, M. – miasto – mężczyźni zamieszkujący w mieście, K. – wieś – kobiety zamieszkujące na wsi, K. – miasto – kobiety zamieszkujące w mieście. Ponieważ badani nie mieli ograniczeń w wyborze odpowiedzi, tak też wskaźniki procentowe nie zawsze sumują się do 100%.

W rozważaniach na temat tylko nagradzania w wychowaniu, 35,5% ankietowanych opowiada się za stosowaniem nagród, przy czym najmniej wśród takiego stanowiska jest kobiet ze wsi (21,2%).

Zdeklarowanych zwolenników tylko nagradzania jest 14,3% ogółu, najwięcej zaś mężczyzn ze wsi (18,8%). W opozycji do takiego wychowania stają kobiety z miasta (30,5%), które uważają, że wychowanie tylko poprzez nagrody nie powinno mieć miejsca, a wraz z nimi stoją mężczyźni ze wsi (27,9%). Tak więc mężczyźni zamieszkujący polską wieś wyrażają skrajne poglądy w kwestii nagród w wychowaniu. Tak też przedstawia się ogólny rozkład wyników, gdzie ok. 1/7 indagowanych akceptuje wychowanie tylko poprzez nagrody i 1/5 wychowanie z naprzemiennym udziałem nagród i kar.

Efektywność wychowawcza wiąże się z realizacją celów, które wychowawca intencjonalnie zakłada. Badani dokonali dużego rozrzutu w tym zakresie, podając, że częste nagrody obniżają ich wartość (31,6%), co stanowi największą liczbę poglądów i w miarę równomierny rozkład we wszystkich grupach. Następnym negatywnym efektem, to zwiększanie motywacji zewnętrznej, w wyniku której wychowanek robi coś dla otrzymania nagrody, a nie z wewnętrznego przekonania (27,1%) w czym są zgodni wszyscy badani z poszczególnych grup w podobnym stopniu. Ankietowani także wskazują, że częste nagrody zmniejszają ich siłę (18,8%), przez co stają się one mniej atrakcyjne oraz że zawężają postrzeganie siebie czyli oddają nierzeczywisty obraz możliwości (11,8). Kontinuum wyników ujmuje też pozytywne skutki częstych nagród w wychowaniu, do których należą: mobilizacja do sięgania po nowe zadania (31,4%), utwierdzenie dziecka w jego możliwościach (20,2%), mobilizacja do twórczości (14,8%), która jest konieczną dyspozycją społecznego człowieka, jak też rozwój emocjonalny (10,8%), gdzie inteligencja emocjonalna jest integralną częścią osobowości każdej jednostki i można ją kształtować. Tak więc saldo zysków i strat powstających pod wpływem dominacji nagród w wychowaniu jest różnorodne, a poglądy ankietowanych wykazują dużą dyspersję.

Akceptacja nagradzania w wychowaniu nie budzi raczej większych wątpliwości, co do zasadności jego funkcjonowania, jednakże są też zdecydowani zwolennicy stosowania kar (10,3%), którymi są mężczyźni. Za ich eliminacją optuje 6,8% ankietowanych, a rekrutują się w tej opcji w największej liczbie mężczyźni ze wsi (9,7%) i z miasta (8,2%). To płeć męska zatem, bez względu na miejsce zamieszkania, staje się zwolennikami zupełnego wykluczenia kar w obrębie wychowawczych oddziaływań, jak też ich obecności. Ponad 1/3 badanych wyraża pogląd, że zarówno nagrody, jak i kary muszą urzeczywistniać się w wychowawczych wpływach, tak więc ich myślenie o wychowaniu wyraża się akceptacją i nagród i kar – przewaga kobiet o tych poglądach. Do takiego myślenia należałoby zaliczyć jeszcze tę grupę indagowanych, dla których kary owszem, ale

przede wszystkim nagrody (16,3%). Jest to obraz zróżnicowanych poglądów i rozproszenia indywidualnych stanowisk, który jednak podczas głębszej analizy uwidacznia opcję wychowania z karaniem. Skoro prawie 60% badanych stoi na stanowisku aprobującym zarówno kary i nagrody, tak też najprawdopodobniej w aplikacji pedagogicznej zaświadczać będą tej racji, czemu też dowodzą badania D. Sikory [Sikora 2010: 99-172]. Z nich wnioskować można, że prawie wszyscy rodzice w wychowaniu swoich kilkunastoletnich dzieci stosują zarówno nagrody, jak i kary, a rodzicem najczęściej nagradzającym i karzącym jest matka. Niemniej jednak zdecydowana większość badanych matek (70%) zupełnie sprzeciwia się fizycznemu karaniu dzieci i de facto nie czyni tego. Te rozbieżności między deklaracyjnymi a rzeczywistymi faktami występującymi wśród rodziców, mają też swoje przełożenie na naukowe dywergencje B.F. Skinnera (największy przeciwnik karania) i O.H. Mowrera (największy zwolennik karania) [Por. Mika 1969: 42].

Negacja karania czy też nadmiaru nagradzania ze wszech miar nie jest rzeczą trudną. Trudniejsze wydaje się zaproponowanie alternatywnych rozwiązań, które stanowiłyby próbę innych zastosowań, szczególnie podczas oceniania w szkole. Tak też 71,4% ankietowanych nie wysuwa propozycji czy też innowacyjnych rozwiązań, akceptując stan zastany w szkołach, czyli tradycyjne ocenianie. Najbardziej konwencjonalni są tutaj mężczyźni ze wsi. Jednak znajdują się i tacy, którzy ocenianie zastąpiliby punktami (14,4%) czy też znaczkami (5,1%). Dla 13,3% indagowanych lepszą wydaje się być ocena opisowa, która ma już swoje urzeczywistnienie w edukacji zintegrowanej. Zwolennicy testów, kończących każdą klasę to grupa 9,1% badanych, jednak najmniej na nie wskazują mężczyźni ze wsi (5,5%). Natomiast inne rozwiązania deklaruje 1,8% osób, przy czym nie podają żadnych propozycji, żadnych alternatywnych rozwiązań, co czyni z ich opinii nikłą wartość dla nauki i praktyki pedagogicznej.

Zakończenie. Wyniki uzyskanych danych obligują do wniosków, które są realizacją celu podjętych działań naukowych. Tak więc współczesne myślenie o wychowaniu nie wyklucza kar i nagród jako współbrzmiających elementów działań wychowawczych. Mają one powszechny charakter [Wiatrowska 2014: 155]. Zachodzące między nimi kohabitacje zdają się wskazywać na konieczność ich wzajemnego funkcjonowania. Aplikacja pedagogiczna sama wyraźnie wskazuje na związki zachodzące między nagradzaniem, karaniem a wychowaniem dziecka, co uwidacznia się w badaniach D. Sikory [Sikora 2010: 99-172]. Tak jak można wskazać na pozytywne i negatywne efekty nagród, tak też saldo zysków i strat uwidacznia karanie. Nadmierne stosowanie kar wpływa w dużym stopniu na

niewłaściwe funkcjonowanie psychospołeczne dziecka [Sitarczyk 1996: 77-88], ale też nadmierne nagradzanie generuje negatywne jego postawy i zachowania. Tradycyjne rozumienie oceniania w szkole, w większości wyklucza inne jego formy, chociaż zdarzają się przypadki alternatywnych rozwiązań, które funkcjonując, nie znalazły szerszego zastosowania. Jednakże sam namysł i refleksja nad nimi znamionują próbę poszukiwań wśród ludzi młodych i emancypujących się od kulturowych ograniczeń. Należy żywić nadzieję na ciągły dyskurs nad tym, co pomaga i rozwija człowieka, nad karaniem nagradzaniem, nad metodami wpływu i wzmocnieniami, które są ciągle aktualnym obszarem niedookreślonych spraw. I chociaż w świetle tych badań wychowanie nie może się obyć bez istnienia kar (brak nagrody też może być jednostkowo percypowane jako kara) jednak w ich stosowaniu należy zachować daleko idący umiar, rozważę i miłość karzącego. Niezadowolone czy dezaprobata wychowawcy może być włączona w system pomocowy dziecku, jako transparentna informacja w dwupodmiotowym porozumieniu, a nie uznawać ich za karę z całym arsenalem pejoratywnych cech, przysługujących rzeczywistej karze. W głębi ludzkiej ukryty jest bowiem sens tego co dobre i złe, pożyteczne i szkodliwe, akceptowane i odrzucone, a wydobyte z niej uśpionych zasobów samoczynnie wyeliminuje kary i nagrody.

Bibliografia

1. Danilewska J. Agresja u dzieci. Szkoła porozumienia, WSiP. – Warszawa, 2002.
2. Hamer H. Psychologia społeczna. Teoria i praktyka, Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o.o. – Warszawa, 2005.
3. Jundziłł I. Nagrody i kary w wychowaniu, Nasza Księgarnia. – Warszawa, 1986.
4. Łobocki M. Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej, [w:] Łobocki M. (red.), Psychologia humanistyczna a wychowanie, Wydawnictwo UMCS. – Lublin, 1994.
5. Mieszalski S. O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej, WSiP. – Warszawa, 1997.
6. Mika S. Skuteczność kar w wychowaniu, PWN. – Warszawa, 1969.
7. Muszyński H., Zarys teorii wychowania, PWN, Warszawa 1980.
8. Sikora D., Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym a sytuacja szkolna ucznia gimnazjum, Wydawnictwo UMCS. – Lublin, 2010.
9. Sikorski W., Psychoterapia grupowa różnych pokoleń. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2002.

10. Sitarczyk M., Kary w środowisku rodzinnym, «Edukacja i Dialog», 1996, nr 1.
11. Śliwerski B., Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu, GWP, Gdańsk 2007.
12. Śliwerski B., Myśleć jak pedagog, GWP, Sopot 2010.
13. Wiatrowska L., Werbalne i obrazowe przyswajanie liter. Nauczanie dzieci z dysleksją i nie tylko..., Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2012.
14. Wiatrowska L., Problemy edukacyjne dzieci-wychowanie z karą i nagrodą w tle, [w:] E. Bochno, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), Codzienność szkoły. Uczeń, Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków 2014, s. 155.

Received November 14, 2016

Revised December 17, 2016

Accepted January 26, 2017

УДК 159.9.316.6

О.В. Ганкевич

o.hankevych@kubg.edu.ua

Ризики порушення якості подружнього життя

Hankevych O.V. The risks of marriage interruption / O.V. Hankevych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 87–105.

O.V. Hankevych. The risks of marriage interruption. The risks being key points in the growth of marital dissatisfaction are considered in the article. The impact of negative factors and the factors that contribute to satisfaction of married life are analyzed. It is established the factors that at unfavorable conditions can lead to divorce are the following: a high level of conflict and aggression; low level of calmness and awareness for each other; poor distribution of roles in the family (which does not satisfy at least one of its members); lack of family traditions, romance in relationships and tightness in the sexual sphere.

The method of recursive analysis made it possible to establish that the joint leisure is influenced by the awareness of spouses' business and emotional aggression of a wife. The factor that contributes to the fact that a