

Grażyna MENDECKA

Zakład Psychologii, WSP Częstochowa

Kary i nagrody stosowane w rodzinie a rozwój zdolności i postaw twórczych

Analiza problemu zaprezentowanego w niniejszej publikacji opiera się na teoretycznych założeniach, według których proces twórczy jest rezultatem określonej konstelacji zdolności poznawczych, czynników osobowościowych i wymagań sytuacyjnych. (Amabile, 1983; Cropley, 1996; Nęcka, 1986; Poppek, 1991). Współczesny nurt badań nad wewnętrznymi uwarunkowaniami osiągnięć twórczych wychodzi poza samą analizę czynników intelektualnych i coraz wyraźniej zbiega się z podjętym na początku naszego stulecia przez C. Lombroso i L. Lovenfelda nurtem badań nad osobowością ludzi twórczych. Odbiegające od refleksji wymienionych autorów współczesne rozważania nad osobowością twórców prowadzone są tak przez psychologów postaci, psychologów o orientacji humanistycznej, jak i przedstawicieli psychologii poznawczej.

W latach sześćdziesiątych M.J. Stein dokonał syntezy amerykańskich badań nad osobowością twórców i podkreślił, że w badaniach między innymi Barrona, Mc Kinnona, Roe i innych podkreśla się wagę takich cech osobowości twórców, jak aktywność, dominatywność, inicjatywa, samowystarczalność, niezależność, brak zahamowań, skłonność do zachowań niekonwencjonalnych i nonkonformistycznych. W latach siedemdziesiątych pojawiły się doniesienia analizujące style twórczości, co doprowadziło do opracowania kryteriów oceny zachowań twórczych i odtwórczych.

M.J. Kirton (1976, 1982 za Sołowiej 1988) określił styl działania jako dymensję o dwóch biegunach, z których jeden stanowi styl adaptacyjny, zaś drugi — styl innowacyjny. Styl adaptacyjny charakteryzuje się precyzją, rzetelnością i skutecznością działania. Polega on na koncentracji na rozwiązywaniu a nie poszukiwaniu problemów. W tym stylu działania rozwiązanie problemów dokonuje się przez zastosowanie wypróbowanych wzorów, przy czym unika się sytuacji problemowych wykorzystując umiejętności przystosowawcze. Przy tej strategii uwzględnia się potrzeby współpracowników oraz modyfikuje się zachowanie pod wpływem usłyszanych słów krytyki.

Styl innowacyjny charakteryzuje się natomiast brakiem zdyscyplinowania, zmiennością w sposobie myślenia i postępowania, odkrywaniem wciąż nowych problemów i sposobów ich rozwiązywania. Wiąże się on z łatwością generowania pomysłów, ale także z naruszaniem zasad ustalonej organizacji, z brakiem wczuwania się w potrzeby i poglądy współpracowników, z dużą pewnością siebie i brakiem wrażliwości na krytykę. Styl ten jest typowy dla zachowań nonkonformistycznych.

Postawa nonkonformistyczna nie pojawia się samorzutnie, lecz kształtuje — poczynając od wczesnego dzieciństwa — poprzez wpływy środowiska, które może stymulować rozwój takich cech, jak: wrażliwość na problemy, otwartość na nowe informacje, umiejętność stawiania pytań i formułowania hipotez, odwagę i niezależność w kontaktach z innymi, wiara we własne siły. Cechy te kształtują się przez wpływ środowiska rodzinnego. Prezentowany w niniejszej publikacji materiał empiryczny będzie wykorzystany do znalezienia odpowiedzi na pytanie: na ile stosowane w rodzinie nagrody i kary stymulują, a na ile ograniczają rozwój zdolności i postaw twórczych.

1. Wpływ kar i nagród na kształtowanie się cech osobowości

Behawiorystom zawdzięczamy odkrycie mechanizmów decydujących o aktywnym wpływie środowiska na działanie człowieka. Zachowanie człowieka i zwierząt stanowi jedynie instrument do osiągnięcia zamierzonych konsekwencji i skutków, stąd działanie ma charakter instrumentalny. Ważne dla człowieka konsekwencje jego zachowania sterujące jego działaniem są w ujęciu behawiorystów nazwane wzmocnieniem. Wszystkie gratyfikacje uzyskiwane przez człowieka w wyniku określonego działania można podzielić na wzmocnienia pozytywne, czyli nagrody i negatywne — kary.

W psychologii pojęcie nagrody i kary ma bardzo szeroki zakres. Wzmocnieniem pozytywnym może być zarówno awans, wysoka ocena, wynagrodzenie jak też podziw, uśmiech, czuły gest, a nawet miłość, którą Skinner określa jako rodzaj wzmocnienia pozytywnego. Do wzmocnień negatywnych należą wszystkie bodźce awersyjne, a więc zagrożenie, przymus, dezaprobata, degradacja, porażka, akt agresji słownej czy przemocy fizycznej, poniżanie i wiele innych.

Oddziaływanie społeczne środowiska na jednostkę polega zatem na pobudzaniu, utrwalaniu i modyfikowaniu zachowania za pomocą wzmocnień pozytywnych i negatywnych. Intuicyjnie fakt ten uważany jest za oczywisty toteż nagrody i kary są powszechnie stosowanym instrumentem w praktyce rodzicielskiej, wychowawczej i kierowniczej, czyli wszędzie tam, gdzie dąży się do osiągnięcia celów stawianych przez jednostki o pozycji nadrzędnej osobom im podlegającym.

Nawet w przypadku starannego doboru i pomyślnego stosowania nagród i kar rzadko udaje się stworzyć z nich instrument technologii kształtowania czło-

wieka w celowy, precyzyjnie zamierzony sposób (Kozielecki, 1980), gdyż stworzenie inżynierii behawiorystycznej wymaga uwzględnienia szeregu nie zawsze łatwych do określenia parametrów. Praktykujący nagrody i kary w charakterze wzmocnień zbyt często zadowolają się wystąpieniem lub modyfikowaniem tych reakcji człowieka, które są obserwowalne i mierzalne. Poza sferą ich zainteresowania pozostają natomiast pojawiające się i podlegające utrwaleniu bądź modyfikacji stany wewnętrzne, takie jak lęk, poczucie winy, utrata wiary w siebie, wyparcie wewnątrzsterowności przez zewnątrzsterowność, utrata niezależności w myśleniu i działaniu na rzecz konformizmu, uległości wobec autorytetów przy utracie stanowczości czy skłonności do dominowania.

2. Rodzina a rozwój postawy twórczej

Wychowanie, które może mieć zarówno naturalny, spontaniczny charakter, jak i być czynnością zamierzoną, jest zawsze procesem długotrwałym, zaś siła oddziaływania środowiska wychowawczego, trwałość jego wpływu, jest funkcją czasu. Rodzina zarówno przez swą pierwotność, jak i czas oddziaływania, jest środowiskiem wszechstronnie formującym osobowość.

W literaturze analizującej istotę twórczości stosuje się pojęcia: *zdolności twórcze*, *aktywność twórcza* i *twórcza postawa*. Zdolności twórcze, będące efektem prawidłowego działania ludzkiego umysłu posiada każdy człowiek pozostający w normie intelektualnej. W interakcji ze środowiskiem zdolności te mogą się rozwinąć bądź ulec degradacji.

Zdolności twórcze umożliwiają twórczą aktywność, która jest procesem, dzięki któremu powstają wytwory nowe i oryginalne, „... powstaje coś, co przedtem nie miało ani kształtu, ani celu”. (Read, 1978, str. 56). Twórcza aktywność zatem może dotyczyć każdej dziedziny działalności człowieka, jeżeli tylko w jej rezultacie powstają nowe wartości w skali społecznej lub indywidualnej. Aktywność twórczą człowiek podejmuje z własnej inicjatywy, zmierzając do ukształtowania określonego przedmiotu według osobistych idei. W wyniku podjętej aktywności mogą powstać przedmioty nowe i oryginalne, często społecznie wartościowe. Nowe oznacza inne niż to, co istnieje w danym gatunku przedmiotu (Zborowski, 1986). Jeśli jakaś czynność przynosi wynik wartościowy dla osoby, która ją podjęła, jeżeli dzięki niej człowiek nauczył się czegoś nowego, przeżył wzruszenie, wzbogacił się wewnątrznie, wówczas można powiedzieć, że jego aktywność miała twórczy charakter w skali indywidualnej (Gołaszewska, 1958).

Postawa twórcza to pojęcie ujmujące problem całości uzdolnień umożliwiających podjęcie twórczej aktywności. W ujęciu Fromma postawa twórcza to umiejętność dostrzegania, rozumienia, reagowania, dziwienia się, stawiania sobie pytań i angażowania się w działanie (Popek, 1988, str. 25). Warunkiem ukształtowania się postawy twórczej jest umiejętność przeżycia siebie jako podmiotu kreatywności. S. Popek (1988) definiuje ją następująco: „Postawa twór-

cza jest to ukształtowana (genetycznie i poprzez własne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata i życia, wyrażająca się potrzebą przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego „ja” (str. 27).

W literaturze psychologicznej często stosuje się zamiennie pojęcia: „aktywność twórcza” i „postawa twórcza”, jednak wyraziście różnią się tym, że aktywność może mieć okazjonalny charakter, podczas gdy postawa twórcza będzie określała trwałe i wielokrotne podchodzenie do różnych problemów w sposób twórczy — nieschematyczny, nowatorski i oryginalny. Aktywność twórcza jest możliwa w określonych warunkach, zaś mnogość pozytywnych uwarunkowań aktywności twórczej prowadzi do ukształtowania się postawy twórczej.

Postawa twórcza powstaje pod wpływem zarówno podmiotowych cech, jak i warunków zewnętrznych. Sytuacje w jakich znajduje się podmiot, postawy rodzicielskie, określone metody nauczania i wychowania owocują cechami osobowości, które mogą sprzyjać, bądź utrudniać podejmowanie aktywności twórczej. Zarówno autorytarni, jak i przyjaźni rodzice mogą doprowadzić dzieci do zbyt silnej internalizacji norm oraz spowodować pozytywne nastawienie do autorytetów, co obniża poziom twórczego myślenia (Trzebiński, 1978). Charakterystyczne dla postawy twórczej niezależność i indywidualizm są rezultatem posiadania wewnętrznych programów orientacyjnych zapewniających wysoki poziom autonomii i wewnętrzne poczucie kontroli. Zarówno wzmocnienia negatywne, jak i pozytywne stosowane przez rodziców mogą systematycznie powodować erozję wewnętrznego poczucia kontroli, kierując je ku zewnętrznego równości, która nie sprzyja rozwojowi aktywności twórczej.

Wdrażanie dzieci do posłuszeństwa i uległości, instruowanie co do sposobu radzenia sobie w każdej trudnej sytuacji, przeszkadza w rozwoju twórczej aktywności, skoro badania dowodzą, że osoby o silnie rozwiniętej postawie twórczej potrafiły nawet we wczesnym dzieciństwie radzić sobie samodzielnie z problemami i trudnościami życiowymi (Guilford, 1978; Pietrasiński, 1969). Restrykcyjne wychowanie, które gasi dziecięcą spontaniczność nadmiarem pouczeń powoduje atrofię ekspresyjności dziecka, która stanowi podstawę każdej twórczej wypowiedzi. Nagradzanie przez rodziców zachowań konformistycznych, karanie każdego przejawu niezależności (Lewis, 1988) wpływa ograniczająco na kształtujące się ego, podczas gdy badania psychologiczne wykazują, że twórcy charakteryzują się silnym ego (Trzebiński, 1980). Posiadają oni adekwatny obraz siebie i świata, spójne normy moralne, tolerancję na odmienne przekonania, wysokie poczucie własnej wartości oraz łatwość wyrażania swych stanów emocjonalnych. Wyniki badań potwierdzają istnienie związku między wysokim poziomem samooceny a poziomem myślenia twórczego (Trzebiński, 1978). Wypowiadane przez rodziców w sposób nie kontrolowany negatywne oceny dotyczące ich dzieci, mają ewidentnie charakter wzmocnień negatyw-

nych, rodzą zatem kompleksy i nadmierny krytycyzm i nie prowadzą do ukształtowania się twórczej postawy.

Przytoczone argumenty wskazują jednoznacznie na fakt, że nagrody i kary stosowane przez rodziców mają znaczący wpływ na wydajność twórczego myślenia, poziom aktywności twórczej oraz kształtowania się twórczych postaw ich dzieci.

3. Przedmiot i cel prezentowanych badań

Przedmiotem badań były uzdolnienia twórcze dzieci oraz nagrody i kary stosowane przez ich rodziców. Celem badań było poszukiwanie współzależności między rodzajem kar i nagród stosowanych przez rodziców oraz ich wzajemnych proporcjach, a rozwojem zdolności twórczych, których wskaźnikiem była płynność wytwarzania dywergencyjnego. Zmienne niezależne stanowiły nagrody i kary stosowane przez rodziców zaś zmieną zależną— zdolności i postawa twórcza.

W celu głębszego przeanalizowania współzależności obu zmiennych zostanie również zaprezentowany materiał empiryczny, który stanowiły wypowiedzi szczególnie aktywnych wynalazców. Ich wypowiedzi dotyczące rodzaju, sposobu i częstości stosowania kar przez rodziców zostaną skonfrontowane z wypowiedziami osób z grupy kontrolnej, złożonej z osób o analogicznym wieku, poziomie wykształcenia, stażu i rodzaju wykonywanej pracy, które nigdy nie opracowały żadnego wynalazku. Grupa wynalazców jest zatem zbiorem osób o ukształtowanej postawie twórczej, grupa kontrolna zaś zbiorem osób z brakiem takiej postawy. W obu grupach badani pamiętali kary stosowane przez rodziców i spontanicznie, szerzej wypowiadali się na ich temat. Wypowiedzi dotyczące nagród były sporadyczne i lakoniczne, toteż ich nie analizowano. Wypowiedzi dotyczące kar zostaną natomiast zaprezentowane jako uzupełnienie i argument w interpretacji wyników badania dzieci.

W oparciu o stwierdzenia, które zostały podane w części wstępnej sformułowano dwie następujące hipotezy, które będą weryfikowane przy pomocy prezentowanych rezultatów badań:

- 1) Rodzice dzieci z grupy o wyższym od przeciętnej poziomie płynności wytwarzania dywergencyjnego stosują mniej restrykcyjne kary w porównaniu z rodzicami dzieci uzyskującymi przeciętne i niższe przeciętne rezultaty.
- 2) Rodzice dzieci uzyskujących ponad przeciętne rezultaty w teście wytwarzania dywergencyjnego stosują bardziej proporcjonalnie kary i nagrody.

Metody i procedura badań

Poziom aktywności twórczej dzieci mierzono przy pomocy Testu J. Zborowskiego (1986), który zawiera 15 zadań na płynność słowną, skojarzeniową, eks-

presyjną i ideacyjną. Przykłady zadań : Powiedz jakie było: jabłko – woda – zeszyt (płynność skojarzeniowa). Powiedz do czego służy: patyk – papier – koło (płynność ideacyjna). Autor testu przy każdym zadaniu podawał czas trwania próby oraz zasady punktowania poszczególnych rozwiązań.

W drugiej części badań stosowano próby o charakterze projekcyjnym opracowane do badania nagród i kar stosowanych przez rodziców. Dzieciom odczytywano krótkie historyjki prosząc o ich dokończenie. Podawały, jaka będzie reakcja ojca i matki w związku z opowiedzianym zdarzeniem. Oto przykłady historyjek:

Krzyś chciał zrobić rodzicom niespodziankę i pięknie wysprzątał mieszkanie. Kiedy chciał postawić na stole bukiet z polnych kwiatów, które nazbierał dla mamy, niechcący stłukł ulubiony wazon rodziców. Powiedz, co zrobiła mama Krzysia gdy to zobaczyła? A co zrobił Krzysia tato, gdy się o tym dowiedział?

Kasia biegła za kolorowym motylem, który tak się jej spodobał, że aż weszła na płot, żeby go z bliska zobaczyć. Kiedy zeskakiwała z płotu upadła i tak mocno potłukła sobie kolana, że z płaczem wróciła do domu. Powiedz, co zrobiła mama Kasi, gdy ją zobaczyła? A co zrobił jej tato?

W pierwszej z przytoczonych historyjek konfrontowano reakcję rodziców na inicjatywę dziecka w zakresie pożytecznego działania oraz na stratę materialną, która stanowiła koszt samodzielnie podjętego zadania. W przypadku drugiego opowiadania kosztem spontaniczności i ciekawości dziecka było uszkodzenie ciała. Wypowiedzi dzieci pozwoliły stwierdzić przede wszystkim to, czy przy tego typu dramatycznych dla dziecka wydarzeniach częściej reakcją jest kara czy nagroda. Pozwoli także stwierdzić, jakiego rodzaju kary i nagrody stosują rodzice w opisanych sytuacjach. Ogółem proszono dzieci o dokończenie 10-ciu historyjek.

Procedura badań była następująca. Badaniami objęto grupę 57 dzieci z drugich klas szkoły podstawowej w wieku 8 – 9 lat. Dobór grupy był losowy — decydowała możliwość prowadzenia badań w klasie udostępnionej przez dyrekcję szkoły. Badania prowadzone były indywidualnie. Prowadzono je w gabinecie pedagoga, zatem dzieci przebywały na znanym sobie terenie szkoły, jednak w miejscu zapewniającym spokój i oddalonym od codziennego miejsca pracy, co wpływało korzystnie na przebieg badań. Najpierw prowadzono badania testem Zborowskiego a następnie dzieci kończyły opowiadanie historyjek.

Rezultaty uzyskane w badaniach Testem Zborowskiego służyły do podzielenia badanej zbiorowości na dwie grupy: bardziej i mniej twórczą. W tym celu sumowano całą punktację uzyskaną przez wszystkie dzieci, a uzyskany rezultat podzielono przez liczbę badanych, uzyskując w ten sposób wynik przeciętny. Dzieci, które uzyskały liczbę punktów równą przeciętnej lub poniżej zaliczane

były do grupy mniej twórczej, warunkiem zakwalifikowania do grupy bardziej twórczej było uzyskanie rezultatu co najmniej o jeden punkt wyższego od przeciętnej.

W niniejszej publikacji zaprezentowane zostaną również rezultaty uzyskane w badaniach biograficznych uwarunkowań kształtowania się postaw twórczych. Badaniami tymi objęto ogółem 130 inżynierów i techników zatrudnionych w polskim górnictwie węglowym. W celu odnalezienia czynników znaczących dla kształtowania się postawy twórczej wyodrębniono dwie grupy: 65 osób legitymujących się ponadprzeciętnymi rezultatami w działalności wynalazczej oraz grupę 65 osób, które nie miały żadnych osiągnięć w tym zakresie. Pierwszą grupę zwaną twórczą, gdyż wchodzący w jej skład badani mieli wyraziście ukształtowaną postawę twórczą, dobierano celowo, biorąc pod uwagę pierwsze pozycje listy rankingowej osób o największej liczbie wynalazków spośród pracowników zatrudnionych w przemyśle węglowym. W skład grupy kontrolnej, zwanej nietwórczą, wchodziło 65 inżynierów i techników również dobieranych celowo, gdyż były to osoby w analogicznym co grupa twórcza wieku, o takim samym poziomie wykształcenia, tej samej długości stażu pracy, ze zbliżonych stanowisk, które jednak nie miały ukształtowanej postawy twórczej, czego wyrazem był brak jakichkolwiek osiągnięć w zakresie wynalazczości.

Z badanymi z obu grup prowadzono wywiady. Była to wielogodzinna rozmowa obejmująca kompletną biografię badanych (Denzin, 1970), w której badani wypowiadali się swobodnie na temat faktów ze swego życia. Znaczna część wypowiedzi dotyczyła ich domu rodzinnego. Charakteryzując rodziców spontanicznie wypowiadali się na temat kar stosowanych przez rodziców, a ich wypowiedzi były na tyle interesujące, że mogą stanowić istotne uzupełnienie prezentowanych badań.

Charakterystyka badanych grup

Spośród ogólnej liczby 57 dzieci objętych badaniami 24 zakwalifikowało się do grupy o ponadprzeciętnej liczbie punktów, która dalej będzie nazywana twórczą, zaś 33 dzieci znalazło się w grupie słabszej, zwanej mniej twórczą.

W obu grupach przeważały dzieci 8-mio letnie, których w grupie twórczej było 19 (79 %), zaś w grupie mniej twórczej 27 (82 %). Co do rozkładu pod względem płci, to w grupie I było więcej chłopców (13 osób, 54 %), zaś w grupie mniej twórczej dominowały dziewczynki, zaś chłopców było 15 (45 %). Różnice występujące w obu grupach pod względem wieku i płci są statystycznie nieistotne, zatem ze względu na wymienione zmienne są to grupy analogiczne.

Obydwie grupy okazały się również tożsame pod względem wieku i poziomu wykształcenia rodziców, co jest bardzo ważne ze względu na cel badań. Żadne z rodziców badanych dzieci (środowisko wielkomiejskie) nie miało podstawowego wykształcenia, tylko ośmioro rodziców miało wyższe wykształce-

nie, z czego trzy matki miały dzieci w grupie twórczej oraz jedno dziecko z tej grupy miało ojca z wyższym wykształceniem, zaś w grupie mniej twórczej jedno dziecko miało oboje rodziców z wyższym wykształceniem, zaś po jednym dziecku miało matkę i ojca po studiach. Różnice w zakresie poziomu wykształcenia rodziców z obu grup były również nieistotne statystycznie. W obu grupach dominowało średnie wykształcenie rodziców, takie wykształcenie miało 14 ojców (58%) z grupy twórczej i 18 (55%) z grupy mniej twórczej. W grupie twórczej średnie wykształcenie miało 12 matek (50%), podczas gdy w grupie nietwórczej 16 (48%). Średnia wieku rodziców była również zbliżona, w obu grupach przeważali rodzice w wieku między 31 a 35 rokiem życia.

Wśród inżynierów i techników brak było statystycznie istotnych różnic w zakresie wieku, poziomu wykształcenia i stażu pracy badanych, co wynikało z celowego doboru. Większość badanych stanowiły osoby w średnim wieku, ponad 40 lat i takich osób było 46 (71%) w grupie twórczej i 44 osoby (68%) z grupy nietwórczej. Większość badanych miała za sobą 25 lat pracy. Przeważały osoby z tytułem magistra inżyniera, których w grupie twórczej było 25 (38%), zaś w grupie nietwórczej 31 (48%). Mniejsza liczba magistrów inżynierów w grupie twórczej równoważona jest liczbą osób z tytułem doktora inżyniera, których w grupie twórczej było 17 (26%), podczas gdy w grupie nietwórczej tylko 11 (16%).

Statystycznie istotne różnice zaznaczyły się między grupami w cechach ojców (Mendecka, 1995), przy ich braku w przypadku matek. Większość matek w obu grupach miało prawie identyczny status społeczny — 60% miało podstawowe wykształcenie i 70% z nich nie pracowało. Ojcowie twórców byli starsi od ojców badanych z grupy kontrolnej. W momencie urodzenia się badanych z grupy pierwszej 45 ojców (69%) miało powyżej 45 lat, podczas gdy w grupie nietwórczej tylko 34 osoby (52%). Występująca w tym względzie różnica jest statystycznie istotna (χ^2 wynosi 5,383; $p < 0,05$, $df = 1$). Ojcowie twórców mieli również wyższy poziom wykształcenia od badanych z grupy kontrolnej. Wykształcenie zawodowe miało 35 ojców (35 %) z grupy twórczej, a tylko 14 ojców (22%) z grupy kontrolnej, co jest również różnicą istotną statystycznie (χ^2 wynosi 14,444; $p < 0,001$, $df = 1$).

Uzyskane rezultaty badań

Poziom zdolności twórczych traktowanych jako zdolność wytwarzania dywergencyjnego określano u badanych dzieci na podstawie rezultatów Testu J.Zborowskiego. Średnia wyników, która stanowiła kryterium podziału na grupę mniej i bardziej twórczą wynosiła 58 punktów. Powyżej średni rezultat osiągnęło 24 dzieci, średni i niżej średni wynik uzyskało 33 dzieci. Najniższy uzyskany wynik wynosił 35 punktów, najwyższy rezultat uzyskany przez chłopca z grupy twórczej wynosił 121 punktów i był ponaddwukrotnie wyższy od średniego. Najwyższą punktację uzyskiwali badani z obu grup w próbach mierzą-

cych płynność słowną, czyli generowanie słów z układu liter przy wykorzystaniu zasobów pamięciowych oraz ujmowanie ich w określone klasy było dla dzieci zadaniem najłatwiejszym. Do najtrudniejszych należały zadania wymagające płynności ideacyjnej, dzieci miały trudności ze znalezieniem zastosowania wymienionych w teście przedmiotów.

Analizę wypowiedzi dzieci w związku z prezentowanymi im historyjkami przeprowadzono kierując się przede wszystkim wskaźnikami ilościowymi. Jak podano w rozdziale metodologicznym, każda historyjka była tak skonstruowana, że opisane zachowanie dziecka mogło w opinii rodziców zasługiwać na nagrodę lub karę. Ponieważ 57 badanych dzieciom zaprezentowano 10 historyjek, zaś po każdej z nich dziecko charakteryzowało reakcję matki i ojca, zatem uzyskano łącznie 1140 wypowiedzi. W analizie zwrócono uwagę na proporcję nagród i kar stosowanych przez obojga rodziców oraz analizowano ich strukturę również łącznie.

Uzyskane dane wskazują, że w reakcjach rodziców na zachowanie dzieci dominują kary. Spośród 1140 odpowiedzi 740 razy (65%) dzieci stwierdzały, że bohater opowiadania zostanie ukarany, a tylko 400 razy (35%), że nagrodzony. W wypowiedziach dzieci z grupy twórczej wymieniano rzadziej kary (300 wypowiedzi, 62%), w porównaniu z dziećmi z grupy mniej twórczej (440 wypowiedzi, 67%), jednak różnice te nie były istotne statystycznie. Zestawienie rodzajów kar stosowanych przez rodziców z obu grup zawiera tabela 1, zaś wymienianych przez dzieci nagród — tabela 2.

Tab. 1. Kary stosowane przez rodziców dzieci z grupy bardziej i mniej twórczej

Rodzaj kary	Grupa twórcza		Grupa mniej twórcza		Ogółem	
	N = 480		N = 660		N = 1140	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Cielesna tak	151	32	265	40	416	36
nie	329	66	395	60	724	64
Krzyk tak	83	17	148	22	231	36
nie	397	83	512	78	909	64
Perswazja tak	66	14	27	4	93	8
nie	414	89	633	96	1047	92
Brak kary tak	180	38	220	33	400	35
nie	300	62	440	67	740	65

Jak wynika z danych w tabeli 1 w obu grupach dominowały kary cielesne i choć w grupie twórczej było ich mniej, stosowało je aż ponad 30% rodziców.

W grupie mniej twórczej ten wskaźnik był jeszcze wyższy i wynosił 40%. Różnica między grupami w zakresie stosowanych przez rodziców kar cielesnych jest istotna statystycznie, χ^2 wynosi 4,539; $p < 0,05$ ($df = 1$). Statystycznie istotna różnica zaznaczyła się również w zakresie stosowania perswazji jako kary. Rodzice w takich przypadkach tłumaczyli dzieciom, dlaczego ich zachowanie nie wzbudza aprobaty dorosłych, a ich intencją było poznanie dzieci z regułami, których powinny przestrzegać. W niektórych jednak przypadkach perswazja rodziców wywoływała w dzieciach silne poczucie winy, toteż ten rodzaj ich postępowania zaliczono również do kar. Perswazją częściej posługiwali się rodzice dzieci z grupy twórczej (66 wypowiedzi; 14%), w porównaniu z grupą mniej twórczą (37 wypowiedzi, 4%). Różnica między grupami jest istotna statystycznie, χ^2 wynosi 338,38; $p < 0,001$, $df = 1$.

Wskaźnik braku kary określa zarazem liczbę nagród wymienionych przez dzieci. Ich strukturę ilustruje tabela 2.

Tab. 2. Nagrody stosowane przez rodziców badanych dzieci z obu grup

Rodzaj nagrody	Grupa twórcza		Grupa mniej twórcza		Ogółem	
	N = 180		N = 220		N = 400	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Pochwała:						
tak	103	57	150	68	253	63
nie	77	43	70	32	147	37
Czuły gest:						
tak	63	35	35	16	98	25
nie	117	65	185	84	302	75
Nagroda rzeczowa:						
tak	6	3	15	7	21	5
nie	174	97	205	93	379	95
Brak nagrody:	8	5	20	9	28	7

Jako brak nagrody klasyfikowano takie wypowiedzi, gdy badane dzieci na pytanie o to, co zrobiła mama odpowiadały „nic nie zrobiła”. Jak wynika z powyższej tabeli najczęściej stosowaną nagrodą przez rodziców z obu grup była pochwała, którą jednak dzieci z grupy mniej twórczej wymieniali częściej, a występująca w tym względzie różnica jest statystycznie istotna, gdyż wartość χ^2 wynosi 5,115, $p < 0,05$, $df = 1$. Obie grupy różniło również uznanie czułego gestu rodziców („mamusia uśmiechnęła się do Kasi”, „tatuś przytulił Tomka”) za nagrodę uzyskaną za dobre sprawowanie. Aż 35% dzieci z grupy twórczej wymieniło taką nagrodę, podczas gdy tylko 16% dzieci z grupy mniej twórczej zwróciło uwagę na tego rodzaju własne doświadczenia, bo przecież do nich odwołują się badani poddani próbom projekcyjnym. Występująca w tym zakresie różnica jest statystycznie istotna, χ^2 wynosi 19,506; $p < 0,001$, $df = 1$.

Jak wykazują dane zawarte w tabeli dotyczącej kar stosowanych przez rodziców, mimo istniejących różnic ich struktura jest zbliżona w obu grupach toteż należy uznać, że wskaźnik liczby kar danej kategorii przy określonego rodzaju sytuacji zbyt mało objaśnia różnice, które uwidoczniły się w obu grupach. Pewne światło na współzależność między karami stosowanymi przez rodziców a rozwojem postaw twórczych może rzucić analiza wypowiedzi opisanej tu grupy aktywnych wynalazców o ukształtowanej postawie twórczej skonfrontowana z rezultatami, jakie stwierdzono w tym względzie w grupie kontrolnej złożonej z osób z brakiem takiej postawy. Podczas wywiadów, których treść była dokładnie protokołowana stwierdzono, że badani proszeni o charakterystykę swoich rodziców spontanicznie, często dość szeroko opowiadali o stosowanym przez nich systemie kar.

Charakterystyczną cechą tych wypowiedzi był szacunek, z jakim badani z grupy twórczej wyrażali się o sposobie karania praktykowanym przez ich rodziców. Wskaźniki ich zawarte są w tabeli 3.

Tab. 3. Sposób karania w rodzinach pochodzenia wynalazców w porównaniu z grupą kontrolną

Sposób karania	Wynalazcy N = 65		Grupa II N = 65		Razem N = 130		Chi ² df = 1
Jasne sprecyzowanie za co							
tak	14	22	3	5	17	13	8,188 p < 0,01
nie	51	78	62	95	113	87	
Adekwatne do wykroczenia							
tak	25	38	7	11	32	25	13,431 p < 0,001
nie	40	62	58	89	98	75	
Uzależniony od nastroju							
tak	3	5	11	17	14	11	5,123 p < 0,05
nie	62	95	54	83	116	89	

Badani wynalazcy twierdzili, że chociaż ich rodzice stosowali kary cielesne i nie byli pobłażliwi, kary nie były dla nich dotkliwe, ponieważ najczęściej do-
brze wiedzieli, czego rodzice oczekują po ich postępowaniu, toteż kara wyda-
wała im się konsekwentnym i logicznym następstwem popełnionego czynu. Ba-
dani z grupy kontrolnej natomiast zeznawali statystycznie częściej, że bali się
kar, uważali je za niesprawiedliwe i zależne od humoru rodziców.

Dyskusja

Prezentowany materiał empiryczny nie potwierdził przyjętych hipotez. Ro-
dzice bardziej twórczych dzieci stosują więcej kar niż nagród a spośród kar
najczęstszym środkiem karania dzieci jest kara cielesna. Ta restrykcyjna kara
częściej stosowana była w rodzinach dzieci z niższym poziomem rozwoju zdol-

ności twórczych. W grupie kontrolnej 66 osób (14%) podało, że matka lub ojciec porozmawiają z nimi gdy zrobią coś złego lub postąpią niewłaściwie, taką reakcję rodziców wymieniło tylko 27 osób (4%) z grupy mniej twórczej. W obydwu grupach uciekanie się do perswazji zostało zdominowane przez krzyk, którym rodzice reagowali 83 razy (17%) w grupie twórczej oraz 148 razy (22%) w grupie mniej twórczej. Owa zarysowująca się w grupie twórczej statystycznie istotna tendencja do tłumaczenia dziecku przez rodziców zasad postępowania w przypadku popełnienia przez nie wykroczenia jest równoznaczna z podmiotowym traktowaniem. Takie postępowanie rodziców świadczy o tym, że nie chcą oni przy pomocy presji wpływać na zachowanie się dzieci, lecz dostrzegają w nich osobę zdolną samodzielnie sterować swym zachowaniem tak, by respektować ważne normy współżycia rodzinnego.

Wynalazcy, osoby o wyraziście ukształtowanej postawie twórczej, wspominając doświadczenia swego dzieciństwa podkreślali, że chociaż ich rodzice często posługiwali się karami cielesnymi, fakt ten nie budził w nich lęku, nie czuli się upokorzeni czy zdominowani. Było to możliwe dzięki temu, że rodzice jasno precyzowali rodzaj przewinienia („wiedziałem, za co dostaję i że mi się to należy, bo złamałem zasadę, którą dobrze znałem”), kara była adekwatna do przewinienia („nie wiem jak ojciec to robił, ale potrafił tak dopasować karę do przewinienia, że ja i całe moje liczne rodzeństwo zawsze uznawaliśmy, że jest sprawiedliwy”), i prawie nigdy nie zależała od nastroju rodziców („nie wiedziałem, co to znaczy narazić się rodzicom, wejść im w drogę, gdy są w złym nastroju i zdrowo oberwać”).

Zarówno rodzaj kar stosowanych przez rodziców dzieci z grupy bardziej twórczej jak i sposób karania w domu rodzinnym wynalazców prowadził do ustrukturalizowania przestrzeni życiowej dzieci czyli do uświadomienia im zasad, reguł postępowania oraz systemu wartości, który w rodzinie jest uznawany i konsekwentnie przestrzegany. Badania psychologicznych determinant twórczości prowadzone przez MacKinnona (1978) wykazały, że w takich rodzinach przebiegało dzieciństwo szczególnie twórczych naukowców, pisarzy, architektów itd.

Z teorii behawiorystycznych wynika, że nagrody silniej i trwalej stymulują zachowanie człowieka, niż kary ograniczają jego niepożądane formy. Stąd postuluje się raczej częstsze nagradzanie niż mniej skuteczne karanie dziecka w procesie wychowawczym. W prezentowanym materiale empirycznym uwidoczniły się różnice między bardziej i mniej twórczą grupą w sposobie nagradzania dzieci. Rodzice bardziej twórczych dzieci częściej je chwalili, jednak największa różnica wystąpiła w zakresie stosowania czułego gestu w charakterze nagrody („Mama przytuliła Magdę”, „Tato uśmiechnął się do Krzysia”, „Tatuś pogłaskał Kasię po głowie”).

O ile pochwała może być spowodowana chęcią manipulowania dzieckiem, o tyle czuły gest świadczy o podmiotowym traktowaniu dziecka. Rodzice uśmie-

chem, serdecznym gestem nagradzają dziecko ale zarazem sygnalizują mu, że sami również czują się nagrodzeni jego postępowaniem. Dochodzi w tej sytuacji do partnerstwa między rodzicami a dzieckiem w zakresie przeżywania nagrody. Jest to sytuacja ułatwiająca dziecku przeżywanie faktu, iż jest autonomiczną osobą. Wymieniając częściej czuły gest jako formę nagrody dzieci z grupy bardziej twórczej bądź rzeczywiście częściej spotykały się z taką reakcją rodziców, bądź też przez swoją wrażliwość częściej ją dostrzegały i to doświadczenie częściej przywoływały podczas eksperymentu. To samo można powiedzieć na temat sposobu karania w rodzinach wynalazców, który odmiennie był przez nich prezentowany w porównaniu z grupą kontrolną.

Generalnie można stwierdzić, iż zarówno osoby o wyższym poziomie rozwoju uzdolnień jak i postaw twórczych dostrzegają w sposobie ich nagradzania i karania przez rodziców więcej treści pozwalających przeżyć własną podmiotowość i autonomię.

Bibliografia

- Amabile, T.M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag
- Cropley, A.J. (1996). Recognizing Creative Potential: An Evaluation of the Usefulness of Creativity Tests. [w:] *High Ability Studies. The Journal of European Council for High Ability*, Vol. 7, nr 2 str. 203 – 221.
- Denzin, N.K. (1970). *The Research Act*. Cicago: Aldine.
- Gołaszewska, M. (1958). *Twórczość i osobowość twórcy*. Lublin: KUL.
- Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1980). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: PIW.
- Lewis, D. (1988). *Jak wychować zdolne dziecko*. Warszawa: PZWL.
- MacKinnon, D.W. (1978). *In search of Human Effectiveness: Identifying and Developing Creativity*. Buffalo: Creative Education Foundation Inc.
- Mendecka, G. (1995). Characteristics of Fathers and Development of Creativity in Their Sons. [w:] *European Journal for High Ability*, nr 6, str 91 – 99.
- Nęcka, E. (1986). On the nature of creative talent. [w:] A.J. Cropley, K.K. Urban i inni (ed.). *Giftedness a Continuing Worldwide Challenge*. New York.
- Pietrasinski, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS.
- Popek, S. (1988). Zdolności i uzdolnienia twórcze — podstawy teoretyczne. [w:] S. Popek (Red.) *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Popek, S. (1991). *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*. Lublin: UMCS.

- Sołowiej, J. (1988). *Style twórczości*. [w:] S. Popek (Red.) *Twórczość. Zdolności. Wychowanie*. Warszawa: IBPM, Tom I.
- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław: Ossolineum.
- Trzebiński, J. (1978). *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Ossolineum.
- Trzebiński, J. (1980). *Osobowościowe warunki twórczości*. [w:] J. Reykowski *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Zborowski, J. (1986). *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. Warszawa: WSiP.

Grażyna MENDECKA

Punishment and Rewards Used Within a Family Versus Development of Creative Abilities and Attitudes

Summary

Creative attitude is a result of a definite constellation of cognitive abilities, factors of personality and situational requirements. Individuals of certain definite features of personality: nonconformist, autonomic, with strongly developed ego — make use of their creative potential.

Too authoritarian parents can cause strong internalisation of standards and respect for authorities, which lowers the level of creative thinking. An instrument used by parents to teach children obedience and compliance is a system of rewards and punishment. The subject matter of the investigation were creative talents along with punishment and rewards used by parents.

57 children, aged 8 – 9, were questioned. Results of interviews conducted with a group of 130 engineers and technicians are presented. The children were divided into two groups: a more creative group, including 24 children and a less creative group which included 33 children. Among the adults there were 65 people with fully formed creative attitudes and 65 people without such attitudes. The criteria for qualifying children to a definite group were their results in doing the J. Zborowskis Test, evaluating the level of creative talents understood as fluent divergent production. A large number of inventions was proof of creative attitude in the group of adults, lack of any innovative ideas was assumed to be proof of lack of such attitude. Rewards and punishment used by the parents of the children were recognised by means of projection techniques (endings of stories). The adults spontaneously reported on the way they were punished by their parents. An analysis of the data revealed predominance of punishment over rewards in all groups. Apart from restrictive punishment, the more creative children were more often explained inappropriateness of their behaviour by their parent than the less creative ones. They were also more often rewarded with approval or a gesture of endearment, which to a lesser degree than approval leads to manipulating a child. Parents of the inventors, while punishing them as often as parents of members of the control group, created clear principles of punishment, which allowed recognising rules that were followed within a given family. The investigation revealed that people with high creative abilities and attitudes notice, in the system of rewards and punishment used by their parents, more contents allowing them to experience their own subjectivity and autonomy.