PRACE NAUKOWE Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie
Seria: PSYCHOLOGIA z. IX, 2001

Aleksandra MIKLEWSKA, Agnieszka MIKLEWSKA, Elżbieta GRZEGORZEWSKA

Dopasowanie temperamentalne dzieci do oczekiwań rodziców i nauczycieli — wprowadzenie teoretyczne

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie podstawowych informacji dotyczących dopasowania temperamentu dzieci i młodzieży do oczekiwań osób dorosłych. Opracowanie to stanowi jedynie wprowadzenie teoretyczne do zagadnienia, które autorki zamierzają przeanalizować w późniejszych numerach czasopisma pod kątem praktycznych wskazówek do pracy wychowawczej z dzieckiem.

Lektura dotychczasowych prac analizujących znaczenie temperamentu dla funkcjonowania dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym (por. m.in. Keogh, 1986a, 1986b, 1989; Martin, 1988; Martin, Drew, Gaddis i Moseley, 1988) i rodzinnym (por. Lerner i Lerner, 1983; Thomas i Chess, 1977; za: Martin, 1988), jak również występowanie zaburzeń w zachowaniu pokazuje różne sposoby ujmowania tej problematyki. Większość naukowców (dotyczy to także polskich autorów) koncentruje się głównie na zależności zachodzącej bezpośrednio między temperamentem dzieci (lub młodzieży) i ich funkcjonowaniem. Istnieje jednak grupa badaczy, którzy wykraczają poza tę prostą zależność. Nawiązując do modelu „dobroci dopasowania" Chess i Thomasa (1989, 1991), podejmują oni problem zgodności charakterystyki temperamentalnej dzieci i młodzieży z oczekiwaniami znaczących osób dorosłych oraz jej znaczenia dla szeroko rozumianego przystosowania. Takie ujęcie wydaje się szczególnie interesujące, gdyż uwzględnia rolę, jaką odgrywa środowisko w powstawaniu niepożądanych zachowań o różnym charakterze.

Chociaż koncepcja Thomasa i Chess jest w Polsce znana (m.in. została szeroko opisana przez Strelaua (1998), wciąż pozostaje mało popularna, a w związku z tym rzadko wykorzystywana w praktyce psychologicznej i pedagogicznej. Warto jednak zaznaczyć, że wiele teorii temperamentu popularnych w Polsce można odnieść do modelu „dobroci dopasowania". Wymienić tutaj można kon-

cepcję pawłowowskich wymiarów temperamentu, która poprzez konfigurację czterech podstawowych właściwości układu nerwowego odwołuje się do typologii Hipokratesa-Galena (melancholik, choleryk, sangwinik, flegmatyk), szeroko rozpowszechnioną teorię eysenckowską, Regulacyjną Teorię Temperamentu Strelaua, czy też koncepcję Bussa i Plomina.

1. Interakcyjna teoria temperamentu Thomasa i Chess oraz jej znaczenie dla badań nad funkcjonowaniem psychospołecznym dzieci i młodzieży

Thomas i Chess traktują temperament jako styl zachowania, wyraźnie odróżniając go od zdolności i motywacji. Podkreślają, że odnosi się on do tych aspektów zachowania, które opisywane są w odpowiedzi na pytanie „jak?", a nie „co?" (zdolności) lub „dlaczego?" (motywacje) (Chess i Thomas, 1989, 1991). Aby zobrazować swój sposób rozumienia temperamentu, Chess i Thomas (1991) podają m.in. następujący przykład: dwoje dorastających ludzi może posiadać podobne zdolności i zainteresowania intelektualne, jak również zbieżne cele w zakresie osiągnięć szkolnych, a mimo to mogą się oni różnić między sobą znacząco, np. pod względem szybkości działania, łatwości w radzeniu sobie z nowymi sytuacjami czy w intensywności i sposobie wyrażania emocji. Z drugiej strony inne dwie osoby w tym samym wieku mogą mieć podobne charakterystyki temperamentalne, a całkowicie odmienne zdolności i motywacje.

Począwszy od 1956 roku, Thomas i Chess oraz ich współpracownicy prowadzili wieloletnie badania podłużne nad konsekwencjami różnic indywidualnych w zakresie temperamentu dla psychospołecznego przystosowania jednostki. Badaniami tymi, znanymi jako program NYLS (*New York Longitudinal Study*), objęto 133 dzieci z rodzin należących do klasy średniej. Utrzymywano z nimi kontakt od pierwszych miesięcy życia, aż do wieku dojrzałego. Dane uzyskiwano za pomocą wywiadów, obserwacji i metod kwestionariuszowych — od samych badanych, jak również ich rodziców oraz nauczycieli. Zebrane informacje dotyczyły funkcjonowania jednostek w okresie niemowlęctwa, dzieciństwa, dorastania i wieku dorosłego (Chess i Thomas, 1989; Lerner i Lerner, 1983; Thomas i Chess, 1984; Tubman, Lerner, Lerner i von Eye, 1992).

Na podstawie analizy danych uzyskanych w trakcie prowadzonych badań Thomas i Chess wyodrębnili dziewięć kategorii temperamentu, które stały się punktem wyjścia dla dalszych prac. Są to: (1) Poziom aktywności; (2) Rytmiczność/Regularność; (3) Zbliżanie się – Wycofywanie; (4) Łatwość przystosowania; (5) Próg reagowania; (6) Siła reakcji; (7) Jakość nastroju; (8) Podatność na roztargnienie; (9) Zasięg uwagi i wytrwałość (Chess i Thomas, 1989, 1991; Strelau, 1998; Thomas i Chess, 1984).

Jakościowa analiza zebranych danych oraz przeprowadzona analiza czynnikowa pozwoliły na wyróżnienie trzech konstelacji kategorii temperamentu

o szczególnym znaczeniu funkcjonalnym. Ponieważ teoria Thomasa i Chess odnosi się przede wszystkim do dzieci, autorzy ci, nazywając poszczególne konstelacje, początkowo posłużyli się określeniami: „dziecko trudne" (ang. *difficult child*), „dziecko łatwe" (ang. *easy child*), „dziecko wolno rozgrzewające się" (ang. *slow-to-warm-up child*). W późniejszym czasie termin „dziecko" zastąpiono terminem „temperament". W zależności od posiadanego temperamentu (i wymagań stawianych im przez otoczenie) jednostki różnią się m.in. także pod względem przystosowania.

Osoby posiadające „łatwy temperament" cechują wysokie wyniki w zakresie regularności, zbliżania się i łatwości przystosowania, a także niewielka lub umiarkowana siła reakcji oraz przewaga pozytywnych nastrojów. Dzieci z tej grupy charakteryzuje duża regularność w zakresie funkcji biologicznych, łatwo przyzwyczajają się do nowych pokarmów, nie boją się obcych, bez problemu adaptują się do nowej szkoły, dobrze znoszą frustracje, a także łatwo przyswajają sobie nowe zasady, np. gier i zabaw. Są to dzieci spostrzegane przez rodziców i nauczycieli jako nie sprawiające kłopotów w wychowaniu. Dorośli o takim temperamencie łatwo przyzwyczajają się do nowego zajęcia, są towarzyscy i najczęściej umiarkowani w ekspresji emocji. Z grupy NYLS ok. 40% badanych charakteryzowało się takim temperamentem.

Przeciwieństwem „łatwego temperamentu" jest „temperament trudny", charakteryzujący się brakiem lub małą regularnością zachowania, wycofaniem, trudnościami w przystosowaniu, dużą intensywnością reakcji i przewagą negatywnych nastrojów. Takie dzieci jedzą i śpią nieregularnie, z dużą trudnością przystosowują się do nowych pokarmów, sytuacji lub ludzi, mają problemy z akceptacją nowych zasad postępowania, zazwyczaj płaczą i śmieją się bardzo głośno, a na frustracje reagują gwałtownymi protestami. Przez nauczycieli i rodziców są najczęściej spostrzegane jako kłopotliwe i trudne w wychowaniu. Ludzie dorośli, cechujący się „trudnym temperamentem", uważają, że mają problemy w nowych sytuacjach i w kontaktach z nieznajomymi, są także skłonni do gwałtownych wybuchów gniewu. Natomiast gdy się już zaadaptują, potrafią mocno okazywać radość i zadowolenie. W grupie NYLS osoby o trudnym temperamencie stanowiły ok. 10%.

Trzecia konstelacja — „temperament wolno rozgrzewający się" — cechuje osoby mające trudności z przystosowaniem i reagujące raczej negatywnie na nowe bodźce. Charakteryzuje je przewaga nastrojów negatywnych nad pozytywnymi, ale także niewielka siła reagowania oraz pośrednia pozycja na wymiarze regularności. U dzieci o takim temperamencie obserwuje się negatywną reakcję przy pierwszym kontakcie z nowością, która to reakcja stopniowo zanika w miarę „oswajania się" dziecka z daną osobą lub sytuacją. Dorośli należący do tej grupy bywają z kolei często nieśmiali, powoli zaprzyjaźniają się, preferują osoby, sytuacje itp. już im znane, natomiast w okazywaniu emocji są raczej umiarkowani. W grupie NYLS temperament „wolno rozgrzewający się" charakteryzował ok. 15% badanych (Chess i Thomas, 1989, 1991; Thomas i Chess, 1984).

Chess i Thomas (1991; Thomas i Chess, 1984) podkreślają, że ze względu na różnorodność cech temperamentalnych i ich kombinacji nie można wszystkich osób opisać poprzez zwykłe „dopasowanie" jej do któregoś z trzech wymienionych powyżej wzorców. Należy także pamiętać, iż nawet ci, których charakterystyki temperamentalne odpowiadają przedstawionym konstelacjom, mogą manifestować je w różny sposób i w różnym stopniu nasilenia.

W trakcie badań nad zaburzeniami zachowania Chess i Thomas (1989) zauważyli także, że nie zachodzi prosta zależność między nimi a posiadanym przez jednostkę temperamentem, określanym w kategoriach „łatwy" – „trudny". Stwierdzono natomiast związek między zgodnością temperamentu z oczekiwaniami środowiska a pojawieniem się zaburzeń w przystosowaniu. Z tego powodu autorzy wprowadzili pojęcie „dobroci dopasowania" (ang. goodness of fit). Odnosi się ono do zgodności między charakterystyką jednostki (jej temperamentem, możliwościami oraz innymi cechami indywidualnymi) a oczekiwaniami i wymaganiami stawianymi jej przez środowisko (Chess i Thomas, 1989). Jednostka „dobrze dopasowana" potrafi sprostać coraz to nowym zadaniom i oczekiwaniom pojawiającym się na kolejnych etapach rozwoju. Pokonywanie trudności sprzyja lepszemu przystosowaniu oraz doskonaleniu posiadanych już zdolności i umiejętności. O braku dobroci dopasowania mówi się wtedy, gdy człowiek nie potrafi satysfakcjonująco radzić sobie z wymaganiami środowiska, doświadczenia życiowe stają się źródłem stresu i niepowodzeń w adaptacji do panujących warunków, zaś rozwój jednostki zmierza w niekorzystnym kierunku (Chess i Thomas, 1991). Podejście to sugeruje, iż każda charakterystyka temperamentalna może wiązać się zarówno z dobrym, jak i złym funkcjonowaniem jednostki, a zależy to głównie od tego, na ile możliwości danego człowieka odpowiadają otoczeniu, w którym żyje. Dlatego też pomiarowi temperamentu powinno towarzyszyć badanie wymagań środowiska (Lerner i Lerner, 1983).

2. Przegląd badań nad związkiem temperamentu z funkcjonowaniem dzieci i młodzieży w rodzinie oraz w środowisku szkolnym

W literaturze psychologicznej wiele miejsca poświęcono relacjom zachodzącym między rodzicami i dziećmi oraz ich znaczeniu dla powstawania lub zapobiegania zaburzeniom zachowania. Zdaniem niektórych badaczy (m.in. Lerner i Lerner, 1983; Nartowska, 1972; Tubman i in., 1992; Stice i Gonzales, 1998; Windle, 1991, 1992) do czynników związanych z funkcjonowaniem dzieci i młodzieży w środowisku rodzinnym należy także temperament. Zależność między cechami temperamentalnymi dziecka i postawami przyjmowanymi przez rodziców ujawnia się bardzo wcześnie, bo już w okresie niemowlęctwa i utrzymuje się w kolejnych latach życia. Zauważono np., że u wielu rodziców

niemowląt o tzw. „temperamencie trudnym" z biegiem czasu utrwaliły się postawy niepożądane dla zdrowego rozwoju dziecka (Chess i Thomas, 1989). Wg Chess i Thomasa (1989) większość spośród rodziców nie była przygotowana do radzenia sobie z odbiegającymi od ich oczekiwań negatywnymi reakcjami niemowlęcia. Rekcje te wywoływały frustrację, gniew i poczucie winy u dorosłych, a w końcu stawały się przyczyną niekonsekwencji w ich działaniu, zniecierpliwienia i nadmiernego wymierzania kar. To z kolei, zamiast hamować, pobudzało coraz to nowe, „trudne" zachowania ze strony dziecka. Jak wynika z referowanych przez Lerner i Lernera (1983) badań takich autorów, jak: Korn (1978; za: Lerner i Lerner, 1983) oraz Super i Harkness (1981; za: Lerner i Lerner, 1983), o tym, czy dziecko jest spostrzegane jako sprawiające trudności wychowawcze w domu, w większej mierze niż temperament sam w sobie, decyduje jego dopasowanie do wymagań (oczekiwań) rodziców. Te ostatnie bywają zazwyczaj uwarunkowane obowiązującymi w danej społeczności normami, przekonaniami czy tradycjami, a zatem szeroko rozumianymi czynnikami socjokulturowymi. Super i Harkness (1981; za: Lerner i Lerner, 1983), porównując wyniki badań przeprowadzonych wśród rodzin pochodzących z Kokwetu — wiejskiej społeczności w Kenii oraz wywodzących się z metropolii, jaką jest Boston, stwierdzili, że dzieci o takich samych charakterystykach temperamentalnych w jednej grupie spostrzegane są jako dobrze przystosowane, podczas gdy w drugiej sprawiają problemy wychowawcze. Dla matek z Kokwetu brak lub słaba regularność takich funkcji biologicznych, jak sen i jedzenie, niski poziom łatwości przystosowania i negatywny nastrój dzieci ,nie były przyczyną większych trudności, natomiast Amerykanki koncentrowały się na tych właśnie cechach jako kłopotliwych i utrudniających opiekę. Jak sugeruje analiza warunków życia w obu społecznościach, to właśnie one odpowiadają za odmienne znaczenie przypisywane wspomnianym wcześniej cechom. Amerykanki zmuszone do samodzielnego zajmowania się dzieckiem podporządkowują temu inne obowiązki domowe i stąd niski poziom regularności funkcji biologicznych, brak łatwości w przystosowaniu i negatywny nastrój niemowląt stanowią źródło licznych problemów. Natomiast całkowicie odmienny sposób opieki nad dziećmi obowiązujący w Kokwecie, a polegający na stałym kontakcie z dzieckiem i współuczestniczeniu w wychowaniu niemowlęcia całej, wieloosobowej rodziny, „zabezpieczał" tamtejsze matki przed problemami, z którymi borykały się kobiety z poprzednio opisanej grupy.

Rezultaty uzyskane przez Supera i Harkness (1981; za: Lerner i Lerner, 1983) odpowiadają wynikom wcześniejszych badań przeprowadzonych przez naukowców zaangażowanych w wspominany już wcześniej program NYLS. Thomas i inni (1974; za: Lerner i Lerner), jak również Korn (1978; za: Lerner i Lerner, 1983) dokonali zestawienia danych pochodzących z tego programu z wynikami badań opisywanych w literaturze jako PRWC (Puerto Rican Working Class). Badaniom PRWC poddano 94 dzieci, pochodzących z robotniczych rodzin puertorykańskich, zamieszkujących we Wschodnim Harlemie. Porównu-

jąc rezultaty tych badań, nie stwierdzono istotnych różnic w rozkładzie cech temperamentalnych obu grupach, zauważono jednak, iż niektóre z cech mają całkowicie odmienne znaczenie ze względu na adaptację społeczną jednostek. Rodzice amerykańscy, wywodzący się z tzw. klasy średniej, od początku oczekiwali od swoich dzieci przestrzegania określonych pór snu i czuwania. Brak rytmiczności spostrzegany był już w ciągu pierwszych pięciu lat życia jako przejaw zaburzeń zachowania, który należy poprzez odpowiednie oddziaływania wyeliminować. U dzieci tych natomiast tolerowano dużą aktywność ruchową (większość badanych z tej grupy mieszkała w domach z ogrodami, stąd też potrzeba ruchu u dzieci nie była problemem dla pozostałych członków rodziny).

Z kolei rodzice puertorykańscy w ogóle nie stawiali swoim dzieciom wymagań odnośnie do pór snu i czuwania, pozwalając im dowolnie je regulować, równocześnie też nie starając się wypracować u dzieci rytmiczności zachowania. W tej grupie brak rytmiczności w ciągu pierwszych pięciu lat życia nie był podstawą do przewidywania zaburzeń w zachowaniu. Z kolei poważny problem stanowiła duża aktywność ruchowa dzieci. Wynikało to z warunków życia tych rodzin zamieszkujących razem w małych, ciasnych pomieszczeniach.

Odmienność wymagań stawianych dzieciom w obu środowiskach rodzinnych ujawniła się w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej. Brak regularności snu i czuwania powodował, że uczniowie pochodzący z rodzin puertorykańskich przychodzili do szkoły zmęczeni lub po prostu spóźniali się na lekcje. W rezultacie dzieci nie potrafiły sprostać wymaganiom szkoły, innymi słowy nie potrafiły się do niej przystosować. Z kolei dzieci z rodzin amerykańskich, dzięki wcześniejszym oddziaływaniom wychowawczym, w momencie rozpoczęcia nauki nie przejawiały już tak dużej nieregularności, a brak rytmiczności we wczesnym dzieciństwie w tej grupie badanych nie był podstawą do przewidywania wystąpienia zaburzeń zachowania w późniejszym okresie. Tak więc w obu wypadkach to nie temperament, lecz jego dopasowanie do oczekiwań otoczenia wiązało się z dobrym lub zaburzonym przystosowaniem dziecka do środowiska społecznego.

Niewłaściwe postawy przyjmowane przez rodziców wobec dzieci, których temperament nie odpowiada obowiązującym w danej społeczności wzorcom, utrzymują się także w okresie młodzieńczym. Jak wynika z badań Windle'a (1991), młodzież, którą cechuje temperament trudny, uzyskuje małe wsparcie społeczne ze strony rodziny. Wsparcie to jest tym mniejsze, im więcej dana osoba przejawia cech należących do konstelacji temperamentu trudnego. Opisane wyniki uzyskano w badaniach przeprowadzonych w grupie 311 nastolatków. Średnia wieku wynosiła 15,7 lat, 61% próby stanowili chłopcy, 39% dziewczęta. Temperament mierzono za pomocą kwestionariusza DOTS-R (Windle i Lerner, 1986; za: Windle, 1991), a zmienną — wsparcie społeczne stosując PSS-Fa (*The Perceived Social Support from Family*) (Procidano i Heller, 1983; za: Windle, 1991).

Zbliżone rezultaty dały także badania przeprowadzone za pomocą tych samych metod na większej, bo liczącej 975 osób, grupie młodzieży (średnia wieku = 15,5 lat; rozkład płci: 52% dziewcząt i 48% chłopców). Wskazują one, że wyższy poziom wsparcia emocjonalnego udzielanego nastolatkom przez rodzinę wiąże się z występowaniem u nich wysokiego natężenia takich cech, jak: elastyczność, pozytywny nastrój, regularność funkcji biologicznych, wytrwałość, a także niskim — podatności na roztargnienie i aktywności ogólnej (u dziewcząt). Stwierdzono także, iż słabe wsparcie uzyskiwane od rodziny koreluje istotnie z wyższym poziomem symptomów depresyjnych oraz przestępczością nieletnich, a zatem z przejawami zarówno zinternalizowanych, jak i uzewnętrznionych problemów w zachowaniu (Windle, 1992). Także badania polskie potwierdzają, że w rodzinach, z których wywodzą się dzieci nieprzystosowane społecznie stosowane są niewłaściwe oddziaływania wychowawcze, opiekunowie nie mają podstawowej wiedzy na temat potrzeb dzieci, brakuje prawidłowych wzorców zachowania, a zachowania dewiacyjne często są wręcz tolerowane i akceptowane (Zajączkowski, 1998).

Liczne badania nad temperamentem (por. m.in. Ballantine i Klein, 1990; Keogh, 1986a, 1986b; Lerner i Lerner, 1983; Lerner, Lerner, Windle, Hooker, Lenerz i East, 1986; Martin, 1988; Nartowska, 1972; Skrężyna, 1978; Spionek, 1981; Talwar i in., 1990) wskazują, że może być on traktowany również jako czynnik współodpowiedzialny za przystosowanie dziecka do wymagań szkoły.

Problemem zależności zachodzącej między osiągnięciami szkolnymi dzieci a ich temperamentem rozumianym zgodnie z teorią Thomasa i Chess zajmowali się m.in. Martin, Nagel i Piaget (1983), Martin i Holbrook (1985), Martin i in. (1988) oraz Guerin, Gottfried, Oliver i Thomas (1994). Uzyskane wyniki badań potwierdziły istnienie związku między sukcesami w nauce i temperamentem, zwłaszcza zaś takimi cechami, jak: łatwość przystosowania, podatność na roztargnienie, wytrwałość i aktywność. Ponadto zauważono, iż korelacja cech temperamentalnych z ocenami wystawianymi przez nauczycieli jest zazwyczaj silniejsza niż z rezultatami wystandaryzowanych testów osiągnięć szkolnych (Martin, 1988). Przypuszczalnie zatem na ocenę pracy ucznia wpływa nie tylko poziom jej wykonania, ale również to, na ile przejawiające się w zachowaniu charakterystyka temperamentalna dziecka odpowiada oczekiwaniom nauczyciela. Zdaniem Martina (1988), noty uzyskiwane od nauczycieli odzwierciedlają całokształt zachowania się ucznia w klasie i nie są obiektywnym źródłem informacji o posiadanych przez niego umiejętnościach czy wiadomościach. Z kolei, jak podaje Keogh (1986b), zestawienie ocen z wynikami testów pokazuje, że dzieci charakteryzujące się „pozytywnymi wzorcami temperamentu" (*positive temperament patterns*) otrzymują wyższe oceny, niż można by tego oczekiwać na podstawie obiektywnych testów. Sugeruje to, że uczniowie słabiej dopasowani pod względem temperamentu do oczekiwań nauczycieli będą mieli gorsze wyniki w nauce niż ich dobrze dopasowani koledzy. Hipoteza ta znalazła potwierdzenie w badaniach nawiązujących do modelu „dobroci dopasowania"

(Lerner, 1983; Lerner i Lerner, 1983; Lerner, Lerner i Zabski, 1985) opisywanych m.in. przez współpracowników (1986). Dane na temat charakterystyki temperamentalnej uczniów oraz wymagań stawianych przez środowisko (nauczycieli i rówieśników) zebrano za pomocą odpowiednich wersji Kwestionariusza Wymiarów Temperamentu (DOTS). Ich rezultaty (Lerner, 1983) wykazały m.in., że w grupie ósmoklasistów lepsze osiągnięcia w nauce miały osoby, których temperament był zbliżony do oczekiwań nauczycieli. Podobne wyniki odnotowano także w badaniach prowadzonych wśród czwartoklasistów (Lerner i in., 1985). W tej grupie zauważono również, że uczniowie lepiej dopasowani do wymagań otoczenia mieli więcej punktów w wystandaryzowanych testach osiągnięć szkolnych.

Wyniki wielu badań wskazują na istnienie związku nie tylko między temperamentem i osiągnięciami szkolnymi, ale także zachowaniem w szkole — często ujmowanym w kategoriach dobrego lub słabego przystosowania. Według Keogh (1986a, s. 99) to właśnie „... społeczny, przystosowawczy aspekt szkoły zdaje się być szczególnie wrażliwy na wpływ temperamentu." Uczniowie, którzy spędzają większość swojego czasu przede wszystkim w środowisku szkolnym, nieustannie wchodzą tam w rozmaite, zarówno formalne, jak i nieformalne, interakcje z nauczycielami i rówieśnikami. Zdobywane tą drogą doświadczenia w znacznej mierze zależą od dopasowania charakterystyki temperamentalnej dzieci i młodzieży do wymagań otoczenia (Keogh, 1986a).

Zastanawiając się nad charakterem udokumentowanej badaniami empirycznymi zależności między temperamentem dzieci i jego dopasowaniem do wymagań środowiska szkolnego a zachowaniem uczniów w klasie i ich przystosowaniem w ocenie pedagogów, Keogh (1989, s. 439) wysunęła hipotezę, że „nauczyciele mają kluczowy wpływ na doświadczenia uczniów", a ich postępowanie różni się w zależności od ich opinii na temat posiadanych przez dzieci cech, w tym przede wszystkim cech temperamentalnych. W innym swoim artykule Keogh (1986a), powołując się na Scarr (1981; za: Keogh, 1986a), zauważa, iż temperament może mieć „wzbudzający" (ang. *evocative*) wpływ na relacje interpersonalne. Oznacza to, że różne cechy temperamentalne u dzieci mogą wywoływać odmienne reakcje ze strony nauczycieli, które z kolei określają doświadczenia poszczególnych uczniów. Dzieci charakteryzujące się temperamentem „łatwym" są zazwyczaj bardziej lubiane przez nauczycieli, którzy traktują je serdecznie i częściej nawiązują z nimi kontakt (dotyczy to także instrukcji udzielanych w czasie lekcji). Natomiast uczniowie o „trudnym" temperamencie mają znacznie mniejsze szanse na nawiązanie bliskiej, pozytywnej relacji z pedagogami, a ich kontakty ograniczają się zazwyczaj do koniecznych instrukcji i poleceń (Keogh, 1986a). Sugeruje to, że dzieci o odmiennych charakterystykach temperamentalnych mogą w środowisku szkolnym uzyskiwać skrajnie różne doświadczenia, będące wynikiem prezentowanych przez nauczycieli rozmaitych zachowań i postaw.

Słuszność hipotez wysuwanych przez Keogh (1986a, 1989) potwierdziły także wyniki dalszych badań empirycznych. Zauważono np., iż wśród nauczycieli panuje duża zgodność co do tego, jakimi cechami powinni charakteryzować się „idealni", „wzorowi" uczniowie. Wyniki badań Lerner i współpracowników (1985; za: Keogh, 1989) wskazują, że nauczyciele szczególnie cenią sobie u uczniów wysoki poziom takich cech ,jak: uwaga, zbliżanie się i łatwość przystosowania oraz stosunkowo niski poziom aktywności i reaktywności. Ten „zestaw" odpowiada zaproponowanemu przez Kornblau i Keogh (1980; za: Keogh, 1989) konstruktowi *„teachability"*, czyli „podatności na nauczanie" lub „wyuczalności" (por. także Strelau, 1998). „Wyuczalność obejmuje zarówno poznawcze, jak i osobowościowo-społeczne charakterystyki i odnosi się do spostrzeżeń nauczyciela na temat podatności uczniów na instrukcje, łatwości i adekwatności ich relacji interpersonalnych oraz zdolności przystosowania do wymagań szkoły" (Keogh, 1986a, s. 100). Skonstruowana przez Kornblau (1982; za: Keogh, 1986a) Skala Wyuczalności umożliwiła przeprowadzenie badań dotyczących istnienia związku między tym wymiarem i innymi zmiennymi, także zmiennymi temperamentalnymi (por. Keogh, 1989). Otrzymane rezultaty pokazały, iż uczniowie cechujący się skrajnie odmiennym (niskim lub wysokim) poziomem wyuczalności różnili się istotnie pod względem temperamentu (szacowanego przez nauczycieli). Charakterystyki temperamentalne dzieci należących do pierwszej grupy (niski poziom wyuczalności) odpowiadały konfiguracji temperamentu trudnego w ujęciu teorii Thomasa i Chess. Biorąc pod uwagę czynniki wyszczególnione przez Keogh, uczniowie ci uzyskiwali niskie wyniki pod względem orientacji zadaniowej i łatwości przystosowania, a wysokie w zakresie reaktywności (por. Keogh, 1986a, 1989; Martin, 1988). Tak więc nauczyciele jako „lepiej wyuczalne" spostrzegają te dzieci, które cechują się „łatwiejszym" temperamentem.

Analiza przedstawionych dotychczas wyników badań nad przystosowaniem szkolnym nasuwa pytanie o to, co decyduje o charakterze oczekiwań i wymagań stawianych uczniom przez ich nauczycieli. Autorzy zajmujący się tą problematyką zwracają uwagę na znaczenie takich czynników, jak: środowisko fizyczne, rodzaj zadań (lub wiadomości), które muszą zostać przekazane uczniom, a w końcu cechy osobowości nauczyciela (także jego temperament) oraz szersze wpływy kulturowe (por. np. Ballantine i Klein, 1990; Keogh, 1989). Niektóre z wymienionych czynników zostaną omówione poniżej.

Wpływ środowiska fizycznego na wymagania stawiane dzieciom i młodzieży w szkołach wydaje się oczywisty. Nauczyciele, którzy pracują w małych pomieszczeniach z dużą liczbą dzieci, są zmuszeni w znacznym stopniu ograniczać aktywność swoich uczniów, a także egzekwować od nich utrzymywanie ciszy. Zupełnie inne oczekiwania mają pedagodzy uczący w odmiennym środowisku. Jak wynika z badań Klein (1987; za: Ballantine i Klein, 1990), nauczyciele izraelscy, pracujący najczęściej na otwartych przestrzeniach, nie wymagają od swoich podopiecznych zachowania szczególnej ciszy i porządku.

Jak dotąd przeprowadzono niewiele badań dotyczących zależności między temperamentem nauczycieli a funkcjonowaniem uczniów w szkole. Przytaczane przez Keogh (1986a) wyniki prac, których autorami są: Ianna, Hallahan i Bell (1982) oraz Osborne (1985), wskazują, że cechy temperamentalne nauczyciela mogą wiązać się z jego poziomem tolerancji dla niektórych zachowań ze strony uczniów i tym samym pośrednio wpływać na przystosowanie szkolne dziecka.

Znacznie więcej informacji zebrano na temat wpływu obowiązujących w danej społeczności, często uwarunkowanych kulturowo, norm i zwyczajów na wymagania stawiane uczniom przez ich nauczycieli. Ciekawym przykładem są tutaj badania przeprowadzone przez Ballantine i Klein (1990) wśród japońskich dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Autorki przyjęły założenie, iż charakterystyka temperamentalna pożądana u japońskich uczniów przez ich nauczycielki będzie odpowiadała specyficznym wzorcom wychowawczym, obowiązującym w tym środowisku. Hipoteza ta faktycznie potwierdziła się. Od uczniów oczekiwano, aby cechowała ich orientacja zadaniowa, łatwość przystosowania, spokój oraz przewaga emocji pozytywnych. Taka konfiguracja cech odpowiada japońskiemu Ii Ko („dobremu dziecku"), ideałowi wychowawczemu obowiązującemu tamtejsze matki. White i Le Vine (1986; za: Ballantine i Klein, 1990) opisują to „dobre dziecko" jako uprzejme, posłuszne, błyskotliwe, energiczne i skore do działania. Podkreślają oni także, że japońskie matki są świadome konieczności wypracowywania u swoich dzieci wymienionych cech, jeśli chcą one uniknąć problemów w szkole. Słuszność takiej postawy potwierdziły dalsze badania — wymagane przez nauczycieli cechy korelowały z dobrym przystosowaniem uczniów, zarówno do grupy rówieśniczej, programu szkoły, jak i oczekiwań personelu. W badaniach posłużono się kwestionariuszem DOTS-R Windle'a i Lernera oraz jego zmodyfikowaną wersją umożliwiającą pomiar oczekiwań nauczycieli odnośnie do temperamentu dzieci. Ponadto nauczyciele oceniali dzieci pod względem przystosowania do grupy rówieśniczej, wymagań programowych i reguł narzucanych przez personel szkoły (Ballantine i Klein, 1990).

Zapewne opisane powyżej czynniki, tj. środowisko fizyczne, w jakim pracują nauczyciele, ich osobowość (także temperament), jak również szerszy kontekst kulturowy przejawiają się ostatecznie w postaci oczekiwań nauczycieli, co do sposobu zachowania się ich uczniów, a zatem także odnośnie do ich temperamentu.

Podsumowanie

Różnice indywidualne w zakresie temperamentu, jak się okazuje, mają istotne znaczenie dla psychospołecznego przystosowania i funkcjonowania jednostki. Znajomość tego zagadnienia wydaje się szczególnie istotna dla rodziców, nauczycieli i innych osób znaczących w wychowaniu dzieci i młodzieży. Wiedza na temat konkretnych charakterystyk temperamentalnych osób podopiecz-

nych ułatwi stworzenie dopasowanego do ich potrzeb i oczekiwań osobowościowych modelu rozwiązywania problemów i radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Choć propozycja gotowych wzorców środków zaradczych w pracy z dzieckiem np. o temperamencie trudnym wydawać się może absurdalna i sugeruje próbę utworzenia gotowej „instrukcji użycia", to jednak nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że inaczej pracuje się z osobami o temperamencie „wolno rozgrzewającym się", „trudnym" bądź „łatwym" (por. Chess i Thomas, 1989, 1991; Strelau, 1998; Thomas i Chess, 1984). Dlatego też w kolejnych publikacjach autorki zamierzają podjąć problem pracy wychowawczej z osobami o skrajnych cechach temperamentalnych.

Bibliografia

Ballantine, J.H., Klein, H.A. (1990). The relationship of temperament and adjustment in Japanese schools. The Journal of Psychology, 124, 299 – 309.

Chess, S., Thomas, A. (1989). Temperament and its functional significance. [W:] Greenspan, S.I., Pollock, G.H. (Red.). The course of life: Early childhood (t. 2, s. 163 – 227). Madison: International Universities Press.

Chess, S., Thomas, A. (1991). Temperament and the concept of goodness of fit. [W:] Strelau, J., Angleitner, A. (Red.). Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement (s. 15 – 28). New York: Plenum Press.

Guerin, D.W., Gottfried, A.W., Oliver, P.H., Thomas, C.W. (1994). Temperament and school functioning during early adolescence. Journal of Early Adolescence, 14, 200 – 225.

Ianna, S.O., Hallahan, D.P., Bell, R.Q. (1982). The effect of distractible child behavior on adults in a problem — solving setting. Learning Disability Quarterly, 5, 126 – 132.

Keogh, B.K. (1986a). Temperament and schooling: Meaning of „goodness of fit"? [W:] Lerner, J.V., Lerner, R.M. (Red.). Temperament and social interaction in infants and children (s. 89 – 108). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Keogh, B.K. (1986b). Temperament contributions to goodness-of-fit-in schooling. [W:] Kohnstamm, G.A. (Red.). Temperament discussed: Temperament and development in infancy and childhood (s. 115 – 121). Lisse: Swets i Zeitlinger.

Keogh, B.K. (1989). Applying Temperament Research to School. [W:] Kohnstamm, G.A., Bates, J.E., Rothbart, M.K. (Red.). Temperament in Childhood (s. 437 – 450). Chichester: Wiley.

Klein, H.A. (1987). Temperament and adjustment: Israeli and American preschoolers. Referat wygłoszony na „ Meeting of the Society for Research in Child Development", Baltimore, MD.

Korn, S. (1978). Temperament, vulnerability, and behavior. Referat wygłoszony na „The Louisville Temperament Conference". Louisville, Kentucky.

Kornblau, B.W. (1982). The Teachable Pupil Survey: A techniqe for assessing teachers' perceptions of pupil attributes. Psychology in the Schools, 19, 170 – 174.

Kornblau, B.W., Keogh, B.K. (1980). Teacher's perceptions and educational decisions. [W:] Gallagher, J.J. (Red.). New directions for exceptional children. The ecology of exceptional children (s. 87 – 101). San Fransisco: Jossey-Bass.

Lerner, J.V. (1983). The role of temperament in psychosocial adaptation in early adolescents: A test of a „goodness-of-fit" model. Journal of Genetic Psychology (753 – 765).

Lerner, J.V., Lerner, R.M. (1983). Temperament and Adaptation across Life: Theoretical and Empirical Issues. Life — Span Development and Behavior, 9, 197 – 231.

Lerner, J.V., Lerner, R.M., Zabski, S. (1985). Temperament and elementary school children' actual and rated academic performance: A test of the „goodness of fit" model. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26, 125 – 136.

Lerner, R.M., Lerner, J.V., Windle, M., Hooker, K., Lenerz, K., East, P.L. (1986). Children and adolescents in their context: Test of goodness of fit model. [W:] Plomin, R., Dunn, J. (Red.). The study of temperament: Changes, continuities and challenges (s. 99 – 114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Martin, R.P. (1988). Child temperament and educational outcomes. [W:] Pellegrini, A.D. (Red.). Psychological bases for early education (s. 185 – 205). Chichester: Wiley.

Martin, R., Drew, K.D., Gaddis, L.R., Moseley, M. (1988). Prediction of elementary school achievement from preschool temperament: Three studies. School Psychology Review, 7, 125 – 137.

Martin, R.P., Holbrook, J. (1985). Relationship of temperament characteristics to the academic achievement of first grade children. Psychoeducational Assessment, 3, 131 – 140.

Martin, R.P., Nagel, R., Paget, K. (1983). Relationship between temperament and classroom behavior, teacher attitudes and academic achievement. Journal of Psychoeducational Assessment, 1, 377 – 386.

Nartowska, H. (1972). Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo. Warszawa: WSiP.

Osborne, S.S. (1985). The effect of child behavior associated with learning disabilities on adults. Thalamus, 4 (2), 1 – 43.

Procidano, M.E., Heller, K. (1983). Measures of perceived social supprt from friends and from family: Three validatilonal studies. American Journal of Community Psychology, 11, 1 – 24.

Scarr, S. (1981). Testing for children. American Psychologist, 36, 1159 – 1161.

Skrężyna, J. (1978). Nadpobudliwość ruchowa dzieci z trudnościami w nauce. Psychologia Wychowawcza, 2, 150 – 158.

Spionek (1981). Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. Warszawa: PWN.

Stice, E., Gonzales, N. (1998). Adolescent temperament moderates the relation of parenting to antisocial behavior and substance use. Journal of Adolescent Research, 1, 5 – 31.

Strelau, J. (1998). Psychologia temperamentu. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Super, C.M., Harkeness, S. (1981). Figure, grund, and gestalt: The cutural contex of the active individual. [W:] Lerner, R.M. Busch-Rossenagel, N.A. (Red.). Individuals as producers of their own development: A life — span perspective. New York: Academic Press.

Talwar, R., Nitz, K., Lerner, M. (1990). Relations among early adolescent temperament, parent and peer demands, and adjustment: A test of the goodness of fit model. Journal of Adolescence, 13, 279 – 298.

Thomas, A., Chess, S. (1977). Temperament and development t. New York: Brunner/Mazel.

Thomas, A., Chess, S. (1984). Genesis and evolution of behavioral disorders: From infancy to early adult life. American Journal of Psychiatry, 141, 1 – 9.

Thomas, A., Chess, S. (1989). Temperament and personality. [W:] Kohnstamm, G.A., Bates, J.E., Rothbart, M.K. (Red.). Temperament in childhood (s. 249 – 261). Chichester: Wiley.

Tubman, J.G., Lerner, R.M., Lerner, J.V., von Eye, A. (1992). Temperament and adjustment in young adulthood: A 15-year longitudinal analysis. American Journal of Orthopsychiatry, 62, 564 – 574.

White, M.I., LeVine, R.A. (1986). What is a Ii Ko (Good child)? [W:] Stevenson, H., Azunia, H. Hakuta, K. (Red.). Child development and education in Japan (s. 55 – 62). New York: W.H. Freeman.

Windle, M. (1991). The difficult temperament in adolescence: Associations with substance use, family support, and problem behaviors. Journal of Clinical Psychology, 47, 310 – 315.

Windle, M. (1992). Temperament and social support in adolescence: Interrelations with depressive symptoms and delinquent behaviors. Journal of Youth and Adolescence, 1, 1 – 21.

Windle, M., Lerner, R.M. (1986). Reassessing the dimensions of temperamental individuality across the life span: The Revised Dimensions of Temperament Survey (DOTS-R). Journal of Adolescent Research, 1, 213 – 230.

Zajączkowski, K. (1998). Psychospołeczny obraz rodzin dzieci niedostosowanych społecznie. Psychologia Wychowawcza, 3, 439 – 447.

Aleksandra MIKLEWSKA
Agnieszka MIKLEWSKA
Elżbieta GRZEGORZEWSKA

The fit of pupils' temperament to the parents and teachers demands

Summary

The paper presents the theoretical background for the series of articles describing some methods of work children whose temperament doesn't match the teacher demands. In this article we present the main information about „goodness of fit" model with was created and improved by Thomas and Chess. These American psychologist sound that „the goodness of fit" model might be „extremely useful in tracing the origins and evolution of behavior this orders and in proving o theoretical from a work for treatment and prevention."