

Sławomir Jarmuż

Temperamentalne i środowiskowe uwarunkowania stanu emocjonalnego uczniów

Chowanna 1, 32-49

1995

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1995	R.XXXVII (XLVIII)	T. 1 (4)	s. 32—49
------------	--	---------------	----------------------	-------------	----------



Sławomir JARMUŻ

Temperamentalne i środowiskowe uwarunkowania stanu emocjonalnego uczniów

1. Wprowadzenie

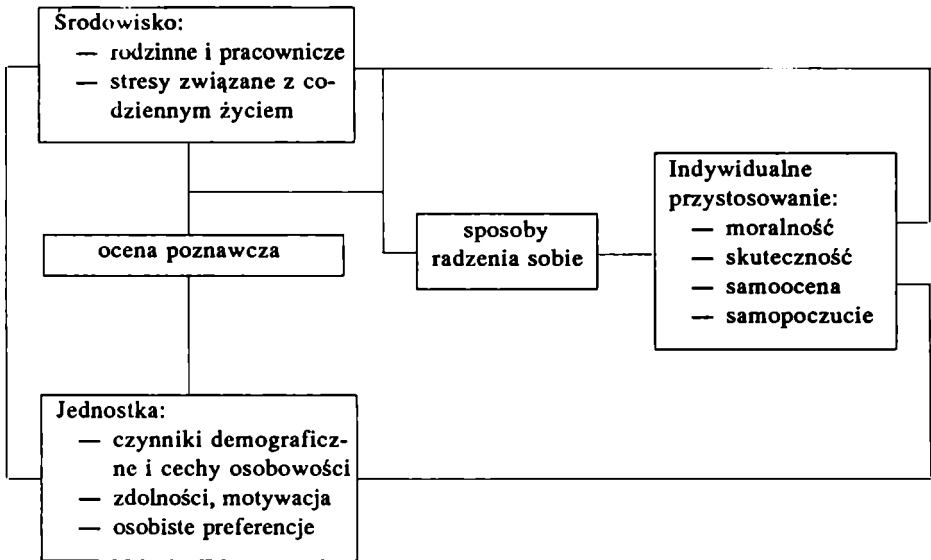
Szkoła stanowi ważne z punktu widzenia rozwoju młodzieży środowisko. Z jednej strony młodzi ludzie wnoszą tu swoje nastawienia, postawy, potrzeby, a z drugiej — szkoła sama tworzy system reguł, wymagań i oczekiwań. Zderzenie się tych dwu elementów, ich dynamiczna integracja decyduje o różnych aspektach rozwoju młodzieży.

Tak wyrażona ogólna idea wyrasta z rozważań psychologów traktujących zachowanie człowieka jako wypadkową jego różnych właściwości oraz oddziaływań zewnętrznych. Już Kurt Lewin oraz Henry Murray — jedni z najwybitniejszych psychologów przeciwstawiali się rozpatrywaniu zachowania jako wyłącznie wynikającego z cech człowieka bądź z sytuacji zewnętrznej. Obaj mimo pewnych różnic kładli nacisk na interakcję właściwości jednostki z oddziaływaniami środowiska. Jednakże idea interakcjonizmu zaczęła być bardziej popularna dopiero w końcu lat sześćdziesiątych dzięki pracy L. A. P e r v i n a (1968), a jej gwałtowny rozwój w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych jest związany głównie z publikacjami N. S. E n d l e r a, J. M. E d w a r d s a (1986) oraz Magnussona. W ramach omawianego podejścia sformułowano bardziej szczegółowe modele zgodności relacji człowiek — otoczenie. Rudolf M o o s

(1987a, 1987b) przedstawił model, w którym wyróżnił: podstawowe właściwości jednostkowe, czynniki środowiskowe oraz sposób, w jaki wpływają one na różne aspekty przystosowania się do otoczenia. Propozycję Moosa ilustruje schemat 1.

Schemat 1

Schemat relacji człowiek — otoczenie
(według: M o o s, 1987b, s. 232)



Środowisko, na które składają się rodzina, praca, codzienne wydarzenia, oraz jednostkowe właściwości, takie jak: wiek, płeć, cechy osobowości, preferencje osobiste, zdolności intelektualne i umiejętności rozwiązywania problemów, wpływają poprzez poznawczą ocenę i sposoby radzenia sobie na indywidualne przystosowanie jednostki do danego środowiska. Wpływ środowiska i jednostkowych cech ma charakter interakcyjny. Między wszystkimi elementami modelu istnieją dwukierunkowe zależności. Zgodność między elementami środowiska i indywidualnymi właściwościami podmiotu wyznacza adaptację jednostki do danego środowiska, która przejawia się wysokim morale, skutecznością wykonywanych zadań, wysoką samooceną i dobrym samopoczuciem — to główne założenie koncepcji. Im większa zgodność, tym lepsze przystosowanie. Oczywiście, przy-

stosowanie zależy także od tego, jak jednostka postrzega swoje środowisko oraz jakie stosuje metody radzenia sobie z problemami.

Koncepcja Moosa była wykorzystywana do eksploracji różnych środowisk. Wiele uwagi poświęcono szkole. Badania wykazują, iż wsparcie ze strony nauczycieli i rówieśników, udział uczniów w podejmowaniu decyzji w dobrze zorganizowanych klasach sprzyja rozwojowi ich zainteresowań oraz podwyższaniu morale. Większe osiągnięcia w szkole pojawiają się wówczas, gdy klasy są zorientowane na zadania, a jednocześnie nauczycieli i uczniów łączą przyjazne kontakty. Duże osiągnięcia edukacyjne są także udziałem zorientowanych na zadania klas, w których istnieje silna rywalizacja, brak natomiast ciepłej atmosfery. W takich klasach jednakże uczniowie są mniej twórczy, a ich motywacja do nauki nie jest trwała.

J. W. G r i m e s i W. A l l i n s m i t h (1961) badali zależność między charakterystyką klasy (zaufaniem uczniów do sposobów nauczania i reguł obowiązujących w klasie) oraz właściwościami osobowości uczniów — lękiem i kompulsywnością (rozumianą jako sztywność, systematyczność) a ich osiągnięciami szkolnymi. Wyniki wskazują, iż silna kompulsywność w połączeniu z dużym zaufaniem do oddziaływań szkolnych sprzyja dużym osiągnięciom edukacyjnym. Z kolei silna kompulsywność nie wpływa na osiągnięcia w klasach, w których brak takiego zaufania. Odwrotna sytuacja ma miejsce w przypadku lęku, który wpływa na osiągnięcia szkolne, ale tylko w klasach o niewielkim zaufaniu. Im większy lęk przeżywają uczniowie tych klas, tym gorsze uzyskują oceny. Można zatem mówić, iż podobieństwo między charakterystyką środowiska szkolnego i odpowiadającymi mu właściwościami uczniów wyznacza efektywność ich pracy.

P. H a r p i n oraz I. S a n d l e r (1979) interesowali się wpływem poczucia kontroli wzmocnień i rzeczywistej kontroli w klasie na przystosowanie uczniów. Okazało się, że uczniowie charakteryzujący się zewnętrznym poczuciem kontroli wykazywali lepsze przystosowanie, ucząc się w klasach poddanych silnej kontroli zewnętrznej, w przeciwieństwie do uczniów o wewnętrznym poczuciu kontroli, którzy lepiej funkcjonowali w klasach o niewielkiej kontroli.

Jeszcze innym parametrem środowiska szkolnego interesowali się B. J. F r a s e r i A. J. R e n t o u l (1980). Testowali oni założenia modelu, zestawiając poznawcze osiągnięcia ze zgodnością między rzeczywistością i idealną „otwartością” klasy w percepcji uczniów. Rzeczywista i idealna „otwartość” klasy była mierzona w pięciu wymiarach: personalizacja (możliwości kontaktów osobistych między uczniem a nauczycielem, zainteresowanie rozwojem osobistym ucznia), partycypacja (stopień, w jakim uczniowie są zachęceni do aktywności), niezależność (możliwość wyboru partnerów do pracy grupowej), eksploracja (możliwość rozwiązywa-

nia problemów szkolnych na drodze własnych poszukiwań, badań) i różnicowanie (możliwość indywidualizacji uczenia na podstawie informacji o zdolnościach, stylu uczenia się, zainteresowaniach uczniów). Wyniki pokazują, iż zgodność między postrzeganą przez uczniów „otwartością” klasy a „otwartością” przez nich preferowaną wiąże się ze wzrostem osiągnięć poznawczych. Co więcej — efekt ten jest silniejszy niż wówczas, gdy bierze się pod uwagę tylko spostrzeganą otwartość klasy.

Omówiona praca stanowi przykład większej grupy badań, w których analizowano wpływ zgodności między spostrzeganym i preferowanym środowiskiem szkolnym a aktywnością uczniów. W ramach przedstawianych badań skonstruowano kilka narzędzi do pomiaru tego rodzaju zgodności (F r a s e r, N a s h, F i s h e r, 1983), za pomocą których oceniano takie aspekty, jak: wsparcie ze strony nauczycieli, orientacja na zadania, rywalizacja, udział uczniów w podejmowaniu decyzji klasowych. W przypadku zgodności między preferowanymi a istniejącymi (postrzeganymi) warunkami uczniowie: uzyskiwali wyższe oceny, lepiej zdawali egzaminy końcowe, wykazywali mniejszą absencję w szkole, mieli wobec niej bardziej pozytywne postawy i wreszcie przejawiali niższy poziom lęku. Badania takie objęły uczniów w różnym wieku i przeprowadzono je w różnych krajach, uzyskując zbieżne rezultaty (F r a s e r, 1987). Prezentowane dotąd prace potwierdzają tezę, że przystosowanie uczniów do warunków szkoły w dużej mierze zależy od zgodności między ich indywidualnymi właściwościami a cechami tegoż środowiska.

Jedną z bardzo istotnych cech człowieka, która współdecyduje o funkcjonowaniu w różnych warunkach, jest temperament. Istnieje wiele prac wykonanych w ramach Regulacyjnej Teorii Temperamentu opracowanej przez Strelaua i jego współpracowników, które wskazują na rolę cech temperamentalnych w przystosowaniu do silnie obciążających warunków, określających ponadto związki temperamentu ze stylem działania i z osobowością. Najpełniejszy przegląd tych badań znajduje się w pracach J. S t r e l a u a (1985, 1992a, 1992b). Istotą tego podejścia jest traktowanie temperamentu funkcjonalnie, a więc wskazywanie zarówno jego pozytywnej, jak i negatywnej roli — w zależności od zewnętrznych warunków. Podobną ideę można także spotkać w bardzo popularnej w Stanach Zjednoczonych koncepcji A. T h o m a s a i S. C h e s s (1986). Autorzy sformułowali podobny model zgodności relacji człowieka ze środowiskiem, z tą jednak różnicą, że interesowali się temperamentem jako zmienną indywidualną. Ponieważ cała koncepcja Thomasa i Chess odnosi się do dzieci, w tej grupie przeprowadzono wiele badań. Najczęściej badanymi aspektami przystosowania w ramach omawianego modelu były: funkcjonowanie społeczne i stan emocjonalny. Badania zazwyczaj prowadzono według podobnego paradygmatu. Na początku szacowano oczekiwania środowiska społecznego (rodziców, nauczycie-

li, rówieśników) wobec dzieci czy młodzieży. Oczekiwania te dotyczyły zachowań odpowiadających tym aspektom, które mierzone są kwestionariuszem temperamentu, przy czym najczęściej stosowano skale DOTS i DOTS-R. R. M. Lerner i współpracowników (L e r n e r i inni, 1982). Następnym etapem było porównanie zewnętrznych oczekiwań z wynikami w skali temperamentu i stworzenie wskaźnika zgodności. Wskaźnik ten dalej wykorzystywano jako predyktor różnych przejawów przystosowania się do warunków szkoły. Badacze zajmujący się testowaniem modelu zgodności człowiek — otoczenie stwierdzili, że zgodność między oczekiwaniami i wymaganiami otoczenia a charakterystyką temperamentalną jest predyktorem: kompetencji społecznych (L e r n e r, 1983), radzenia sobie z problemami szkolnymi (T a l w a r i inni, 1990), satysfakcji z kontaktów społecznych i natężenia negatywnych emocji (K l e i n, 1987) oraz zachowań społecznych (K u l k a i inni, 1980). Założenia omawianego modelu sprawdzane były również w badaniach obejmujących także inne niż amerykańska populacje, a mianowicie uczniów szkół brytyjskich (K l e i n, B a l l a n t i n e, 1988), japońskich i izraelskich (B a l l a n t i n e, K l e i n, 1990). Właściwości temperamentalne można traktować z punktu widzenia funkcji, jakie pełnią w przystosowaniu jednostki do otoczenia.

2. Poziom stymulacji środowiska szkolnego a potrzeba stymulacji uczniów

Jednym z istotnych aspektów otoczenia niedostatecznie reprezentowanym w literaturze psychologicznej i pedagogicznej jest natężenie stymulacji środowiska szkolnego. Chodzi tutaj o takie czynniki, jak: presja na osiągnięcia szkolne, częstość kontaktów społecznych, rywalizacja między uczniami, poczucie bezpieczeństwa związane ze stałością oddziaływań nauczycieli czy inne — mniej specyficzne. Wydaje się, że szkoły w zależności od takich właśnie czynników różnią się między sobą warunkami stymulacyjnymi. Każdy młody człowiek charakteryzuje się pewną potrzebą stymulacji, która jest uwarunkowana temperamentalnie. Według koncepcji J. S t r e l a u a (1985) podstawowe cechy temperamentu, a więc reaktywność i ruchliwość, są ściśle sprzężone z potrzebą stymulacji; im niższa reaktywność, tym większa potrzeba bodźców, z kolei im większa ruchliwość, tym także większa potrzeba w tym zakresie. Wiele badań wskazuje, że niskoreaktywni ludzie znacznie lepiej niż wysokoreaktywni funkcjonują w silnie obciążających warunkach. Jeśli przenieść ten sposób rozumowania na środowisko szkolne, można spodziewać się iż młodzież wysokoreaktyw-

na w szkołach stwarzających bardzo obciążające warunki będzie gorzej radzić sobie niż rówieśnicy także wysokoreaktywni, ale uczęszczający do „spokojniejszych” pod względem natężenia stymulacji szkół. Według Transakcyjnego Modelu Temperamentu (E l i a s z, 1981) w przypadku dużej lub długotrwałej rozbieżności między potrzebą stymulacji a jej napływającą dawką pojawiają się zaburzenia natury emocjonalnej (pogorszenia samopoczucia) i następuje spadek efektywności wykonywanych zadań. W przeprowadzonych badaniach starano się określić emocjonalne skutki nauki w silnie obciążających warunkach u wysokoreaktywnej młodzieży, przy czym brano pod uwagę takie aspekty emocjonalności, jak: lęk, gniew i ciekawość. Na podstawie obserwacji szkół oraz wywiadów z uczniami i nauczycielami zostało wyróżnionych kilka cech środowiska szkolnego, które sprawiają, iż szkoły różnią się pod względem natężenia stymulacji. Tymi cechami były: poziom nauczania, wielkość (liczebność) szkoły, organizacja zajęć lekcyjnych (tradycyjna lub zmianowa) oraz rotacja nauczycieli.

2.1. Poziom szkoły

Jednym z podstawowych atrybutów różnicujących szkoły średnie jest ich poziom. Jak się wydaje, szkoły reprezentujące wysoki poziom nauczania są środowiskiem bogatszym stymulacyjnie w porównaniu ze szkołami o niskim poziomie. Decyduje o tym kilka przyczyn. Po pierwsze, nauka w szkole o wysokim poziomie związana jest z silną rywalizacją między uczniami. Szkoły takie cieszą się dużym prestiżem i są zazwyczaj wybierane przez tzw. dobrych uczniów, a więc tych, którzy zajmują wysokie pozycje w hierarchii osiągnięć edukacyjnych w szkołach podstawowych. Oprócz intelektualnej selekcji istnieje również selekcja ze względu na potrzebę osiągnięć. Do szkół średnich o wysokim poziomie, a więc przeważnie też o wysokiej renomie, trafiają przede wszystkim osoby o dużej w tym zakresie motywacji. Duża motywacja osiągnięć połączona z przyzwyczajeniem do bycia najlepszym wzbudza silną rywalizację między uczniami. Rywalizacja stanowi zaś bardzo silne obciążenie. Po drugie, dodatkowo stymulującym czynnikiem jest — jak się wydaje — większa w renomowanych szkołach presja na sukcesy edukacyjne, kierowana wobec dzieci przez rodziców. I po trzecie, nauczyciele z dobrych szkół mają zazwyczaj wyższe wymagania wobec uczniów niż nauczyciele ze słabych szkół. Wszystkie te czynniki powodują, że uczęszczanie do dobrej pod względem poziomu szkoły łączy się z silnym stresem. Jak analizowano wcześniej, różnice indywidualne w zakresie reaktywności powodują, iż ludzie w obiektywnie takich samych warunkach funkcjonują odmiennie. Jednostki wysokoreaktywne, czyli mające małą potrzebę stymulacji, są mniej odporne na silną

stymulację. Długie przebywanie w silnie obciążającym otoczeniu może być przyczyną zaburzeń regulacji stymulacji, przejawiających się pogorszeniem samopoczucia lub spadkiem efektywności realizowanych zadań. Innym czynnikiem, który nacisk otoczenia społecznego czyni szczególnie uciążliwym dla osób wysokoreaktywnych, jest podwyższony u nich poziom neurotyzmu. Wiele badań jednoznacznie wskazuje na pozytywną korelację między reaktywnością a neurotyzmem (S t r e l a u, 1985). Jak pokazują klasyczne już rozważania K. H o r n e y (1976), podejmowaniu rywalizacji często towarzyszy lęk. Można przypuszczać, że wniosek ten jest szczególnie trafny w przypadku wysokoreaktywnych ludzi.

Zaprezentowana tu analiza skłania do sformułowania przypuszczeń, iż uczniowie o małej potrzebie stymulacji, ucząc się w renomowanych szkołach, gorzej funkcjonują pod względem emocjonalnym (konsekwencja przestymulowania) niż ich rówieśnicy ze słabych pod względem poziomu szkół. Taka ogólna tendencja może być, oczywiście, zmienna w czasie, w zależności od zmieniającej się sytuacji i udziału innych mechanizmów w procesie regulacji stymulacji. Wydaje się, że zarysowana tu zależność między poziomem szkoły a tendencją do występowania zaburzeń regulacji stymulacji będzie występować głównie w początkowej fazie edukacji, kiedy to tendencje rywalizacyjne i nacisk na osiągnięcia są szczególnie silne oraz dodatkowo potęgowane stresem związanym z przystosowaniem się do nowych warunków. Można przypuszczać, że stres związany z przystosowaniem jest szczególnie silny do czasu zajęcia przez uczniów względnie stabilnej pozycji w hierarchii osiągnięć w klasie.

2.2. Organizacja lekcji

Jednym z problemów szkolnictwa w Polsce jest konieczność prowadzenia zajęć lekcyjnych w systemie zmianowym. System taki obejmujący przede wszystkim szkoły podstawowe zaczyna także obowiązywać w niektórych szkołach średnich. Problem zmianowości był do tej pory przedmiotem zainteresowania przede wszystkim psychologii pracy — analizowano negatywne zarówno fizjologiczne (V e n e r i n n i 1989; A k e r s t e d t, 1990), jak i psychologiczne (A k i n n a v o 1989) konsekwencje takiego systemu pracy. W przypadku młodzieży skutki nauki w trybie zmianowym nie wydają się tak poważne, jak skutki tego rodzaju pracy w przypadku dorosłych, ze względu na ogólnie większą plastyczność procesów przystosowawczych u młodych ludzi. Niemniej jednak — biorąc pod uwagę różnice indywidualne w odporności na zmęczenie i umiejętności sprawnego działania w zmieniających się warunkach — nasuwa się przypuszczenie,

że także przynajmniej części młodzieży nauka w systemie zmianowym sprawia problemy adaptacyjne.

Zajęcia lekcyjne trwające do późnych godzin popołudniowych stanowią więc duże obciążenie psychiczne. J. S t r e l a u (1985) podkreśla, że im mniejsza potrzeba stymulacji jednostek, tym charakteryzują się one mniejszą odpornością na stres i gorszym funkcjonowaniem w silnie obciążających warunkach. Mniejsza odporność na zmęczenie u wysokoreaktywnej młodzieży stawia ją zatem w trudniejszej sytuacji psychologicznej niż ich rówieśników uczących się w szkołach o tradycyjnym systemie zajęć lekcyjnych. Konieczność długotrwałej nauki w systemie zmianowym może prowadzić do zaburzeń regulacji stymulacji u wysokoreaktywnej młodzieży.

Wydaje się, iż także inny wymiar temperamentu — ruchliwość odgrywa ważną rolę w efektywnym radzeniu sobie z tego typu sytuacją. Ruchliwość generalnie „odpowiedzialna” jest za umiejętność adekwatnego reagowania na szybko zmieniające się warunki. Ludzie wysokoruchliwi potrafią sprawnie działać w różnych, następujących po sobie sytuacjach. Jeśli zważyć, że w szkołach o zmianowej organizacji lekcji młodzież zmuszona jest kilkakrotnie w ciągu tygodnia zmieniać porządek swoich zajęć, to przypuszczalnie ruchliwość stanowi ważny czynnik wyznaczający efektywność radzenia sobie z wymogami szkoły. Podobnie jak w przypadku reaktywności, tak też uwzględniając wymiar ruchliwości, można spodziewać się różnic między uczniami w ich emocjonalnym i zadaniowym funkcjonowaniu; małowruchliwi narażeni są w większym stopniu na negatywne skutki przeciążenia w szkołach o zmianowej organizacji lekcji. Tu skupiono się jednak na zmiennej reaktywności.

2.3. Rotacja nauczycieli

Jednym z najistotniejszych elementów decydujących o atmosferze danej szkoły są oddziaływania nauczycieli. Uczniowie wchodząc w relacje z nauczycielami, poznają charakterystyczne dla nich sposoby zachowań, uczą się odczytywać ich wymagania i preferencje. Jest to bardzo istotny element adaptacji do środowiska szkolnego, jako że czyni je przewidywalnym, a tym samym zmniejsza poczucie zagrożenia łączące się nieodmiennie z sytuacjami oceniania zdolności czy sprawdzania wiedzy. Można przypuszczać, że przewidywalność oddziaływań nauczycieli jest szczególnie istotna dla uczniów wysokoreaktywnych, którzy w większym stopniu narażeni są na negatywne skutki silnej stymulacji społecznej. Częste zmiany nauczycieli powodują zmniejszenie poczucia stałości oddziaływań, stawiają uczniów w sytuacjach nowych. Zachowanie w nowych sytuacjach jest jednym z bardzo ważnych przejawów właściwości temperamentu. Fakt ten

został silnie wyeksponowany w propozycji J. Kagana (K a g a n i i n n i, 1984). W koncepcji M. Z u c k e r m a n a (1979) poszukiwanie nowości stanowi jeden z podstawowych wymiarów. Jak stwierdza J. S t r e l a u (1985) właściwości temperamentu wyróżnione przez Zuckermana są zbieżne z proponowanym przez niego wymiarem aktywności, a więc pośrednio także reaktywności. Podobne wnioski wynikają z badań, w których dokonano analizy czynnikowej wyników otrzymanych w kwestionariuszach: Strelaua, Zuckermana i Eysencka (C o r u l l a, 1989). Można zatem powiedzieć, że im wyższa reaktywność, tym mniejsza tendencja do poszukiwania wrażeń, w tym nowości. Częste zmiany nauczycieli są prawdopodobnie bardziej obciążające dla młodzieży odznaczającej się małą potrzebą stymulacji niż dla młodych ludzi o dużej potrzebie stymulacji. Istotnym czynnikiem mogącym modyfikować przewidywany związek jest specyfika oddziaływań poszczególnych nauczycieli. Zdarza się nierzadko, że zmiana nauczyciela wiąże się raczej ze zmniejszeniem niż wzrostem poczucia zagrożenia u uczniów. Dzieje się tak wówczas, gdy poprzedni nauczyciel odbierany był szczególnie negatywnie. Fakt ten został w badaniach uwzględniony.

Inne uzasadnienie postulowanego związku wiąże się z problematyką poznawczej koncentracji na różnych obiektach rzeczywistości u ludzi różniących się temperamentem. A. E l i a s z (1987) na podstawie przesłanek teoretycznych i empirycznych wysunął hipotezę, iż jednostki charakteryzujące się wysoką reaktywnością są raczej zorientowane poznawczo na świat społeczny, natomiast niskoreaktywni ludzie raczej — na fizyczne aspekty otoczenia. Hipoteza ta uzyskała częściowe potwierdzenie w pracy N. O g i ń s k i e j - B u l i k (1991). Wskutek zorientowania na świat społeczny wysokoreaktywni w porównaniu z niskoreaktywnymi mają bogatszą reprezentację poznawczą innych ludzi, często przejawem jest umiejętność opisywania ich na większej liczbie niezależnych wymiarów. Bardziej zróżnicowana wiedza o społecznym otoczeniu pozwala wysokoreaktywnym jednostkom na lepsze przewidywanie zachowań, a tym samym skuteczniejsze radzenie sobie ze stymulacją społeczną. Koncentracja na innych ludziach pełni więc u osób wysokoreaktywnych funkcję obronną. Częste zmiany nauczycieli burzą w miarę stabilny obraz ważnego — nie tylko z punktu widzenia temperamentalnych potrzeb — środowiska społecznego młodzieży. Ubocznym skutkiem konieczności „poznawczego przestrajania się” mogą być zmiany w emocjonalnym stanie uczniów. Szczególnie dotyczy to osób wysokoreaktywnych, które reagują silniejszym pobudzeniem emocjonalnym na nowe sytuacje.

Na podstawie przeprowadzonej analizy można sformułować kilka hipotez dotyczących relacji między opisywanymi parametrami środowiska szkoły i temperamentem uczniów a ich stanem emocjonalnym.

1. Uczniowie charakteryzujący się małą potrzebą stymulacji (wysokoreaktywni), uczęszczający do szkół o wysokim poziomie nauczania przeżywają negatywne emocje w większym natężeniu niż uczniowie także charakteryzujący się małą potrzebą stymulacji, ale uczący się w szkołach o niskim poziomie.

2. Młodzież mająca małą potrzebę stymulacji (wysokoreaktywni) w szkołach, w których obowiązuje zmianowa organizacja lekcji, przeżywa w większym stopniu negatywne emocje niż młodzież także odczuwająca małą potrzebę stymulacji, ale ucząca się w tradycyjnie zorganizowanych szkołach.

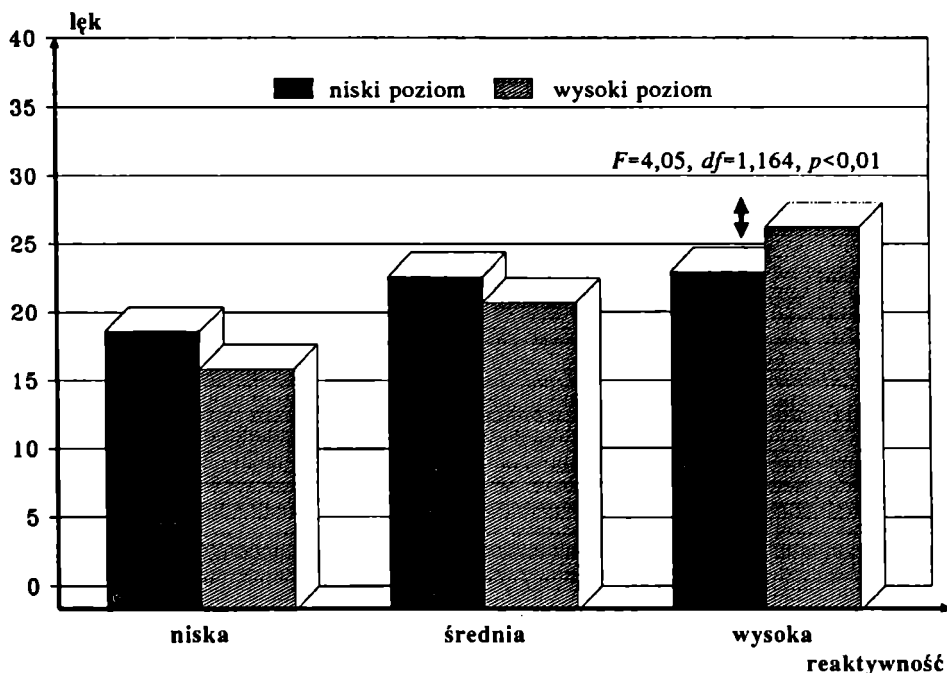
3. Uczniowie mający małą potrzebę stymulacji (wysokoreaktywni) z klas o dużej rotacji nauczycieli w porównaniu z uczniami także o małej potrzebie stymulacji, ale przebywającymi w klasach o niewielkiej rotacji nauczycieli silniej przeżywają negatywne emocje.

3. Wyniki badań i ich interpretacja

W celu weryfikacji wysuniętych przypuszczeń przeprowadzono badania w liceach ogólnokształcących różniących się pod względem poziomu nauczania, organizacji lekcji i rotacji nauczycieli. W każdym przypadku zastosowano obiektywne kryteria doboru szkół. Każdy uczeń wypełniał Kwestionariusz Temperamentu Strelaua, służący oszacowaniu podstawowych jego cech (w tym wypadku reaktywności), oraz Kwestionariusz Spielbergera, mierzący takie aspekty stanu emocjonalnego, jak: lęk, gniew i ciekawość. Narzędzie to pozwala na pomiar wymienionych właściwości, rozumianych jako stan bądź jako cecha. W badaniach interesowano się raczej trwałymi efektami rozbieżności między potrzebą stymulacji a jej zewnętrznym natężeniem, toteż wzięto pod uwagę lęk, gniew i ciekawość jako cechy. Badania zostały przeprowadzone dwukrotnie w rocznych odstępach po to, by móc zaobserwować zmienność badanych zależności w czasie. Temu same-mu celowi służył również dobór badanych osób z różnych klas: I, II i III. Wpływ każdej z cech środowiska szkoły w interakcji z reaktywnością był analizowany oddzielnie.

3.1. Poziom szkoły

Odnotowano znaczące statystycznie różnice dotyczące natężenia przeżywanego lęku. Co ciekawe jednak, zależności pojawiły się tylko w pierwszej fazie edukacji, a więc w klasach pierwszych (tę zależność ilustruje rys. 1).



Rys. 1. Poziom szkoły i reaktywność a lęk uczniów (początek edukacji)

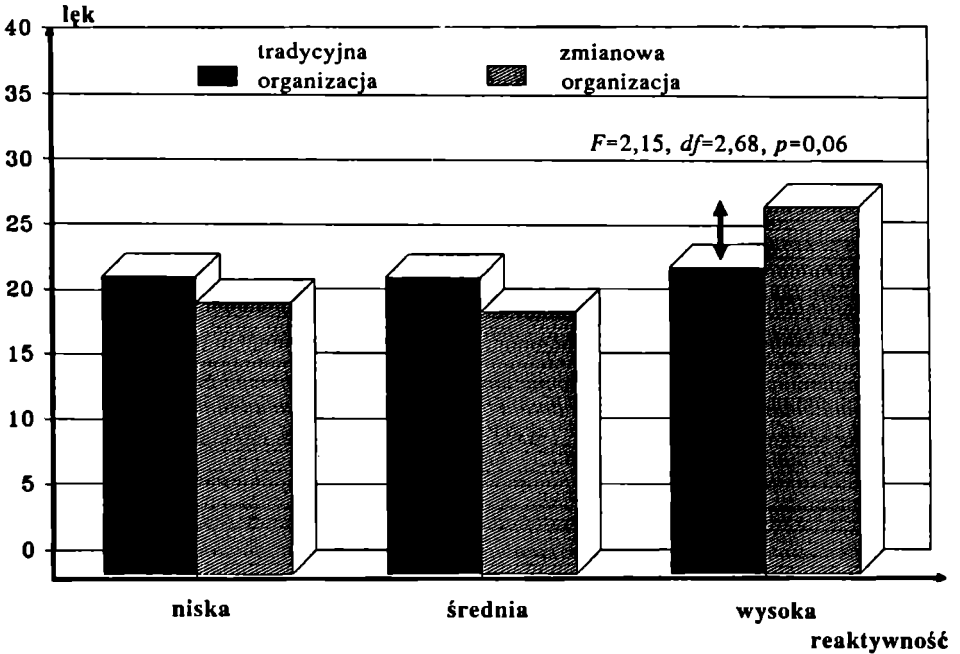
Jak wynika z rozkładu średnich, wysokoreaktywni uczniowie charakteryzują się znacząco wyższym lękiem wówczas, gdy uczęszczają do liceów o wysokim poziomie nauczania ($F=4,05$, $df=1,164$, $p<0,1$). Brak natomiast różnic u średnio- i niskoreaktywnych. Zależności pojawiły się tylko w pierwszych klasach. Fakt ten można różnie interpretować. Być może ich brak w następnych klasach stanowi efekt adaptacji uczniów do warunków szkoły. Licea reprezentujące wysoki poziom nauczania potrafią dzięki swoim oddziaływaniom niwelować negatywny wpływ związany z dużym obciążeniem stymulacyjnym. Przejście do nowej szkoły jest częstokroć dla młodzieży sytuacją trudną. Jak wiadomo, występują różnice w odporności na tego rodzaju sytuacje w zależności od potrzeby stymulacji człowieka. Ludzie niskoreaktywni generalnie lepiej niż wysokoreaktywni dają sobie radę w sytuacjach trudnych (S t r e l a u, 1985). Młodzież odczuwająca małą potrzebę bodźców płaci więc na początku edukacji w szkole średniej „psychologiczne koszty”, które w późniejszym okresie zostają zredukowane. Może to zostać osiągnięte dzięki takim oddziaływaniom, jak: wzbudzanie u uczniów wewnętrznej motywacji do nauki, rozwijanie zainteresowań, nade wszystko zaś tworzenie atmosfery zapewniającej poczucie bezpieczeństwa. Splot tych dwóch czynników, a więc połączenie kompetencji zawodowych z umiejętnością neutralizowania negatywnych skutków zmiany szkoły z podstawowej na średnią, stanowi dopiero o wartości renomowanych szkół.

Wystąpienie zależności między poziomem szkoły i temperamentem uczniów a ich stanem emocjonalnym w początkowym etapie edukacji oraz ich brak w dalszych fazach można wyjaśnić, odwołując się do dynamiki interakcji między samymi uczniami. Jednym z głównych czynników powodujących stres w renomowanych szkołach jest rywalizacja między uczniami. Wynika ona stąd, iż przychodząca do tego rodzaju szkół młodzież zajmowała z reguły czołowe pozycje w hierarchii osiągnięć edukacyjnych w szkole podstawowej. Pozycja najlepszego ucznia w szkole podstawowej oznaczała najczęściej dominację w zakresie wszystkich lub prawie wszystkich przedmiotów. W szkole średniej jest dużo trudniej utrzymać taką pozycję, co w konsekwencji może skłaniać do wycofywania się z rywalizacji we wszystkich dziedzinach. Ponadto w wieku dorastania krystalizują się zainteresowania młodzieży. W takiej sytuacji rywalizacja ogranicza się do niewielkiej liczby dziedzin stanowiących specjalizację poszczególnych uczniów. Tak więc w miarę uczęszczania do szkoły zmniejsza się napięcie związane z rywalizacją o prymat w klasie. Używając języka polityki, można powiedzieć, że uczniowie dzielą między sobą „strefy wpływów”. Dominacja lub wysoka pozycja w niektórych zakresach jest źródłem satysfakcji i rekompensuje zarazem niższą pozycję w innych dziedzinach. Obydwa zaprezentowane wyjaśnienia, a więc odwołanie się zarówno do specyficznych oddziaływań nauczycieli, jak i dynamiki relacji między samymi uczniami, mogą być wobec siebie komplementarne i odnoszą się przede wszystkim do uczniów charakteryzujących się wysoką reaktywnością.

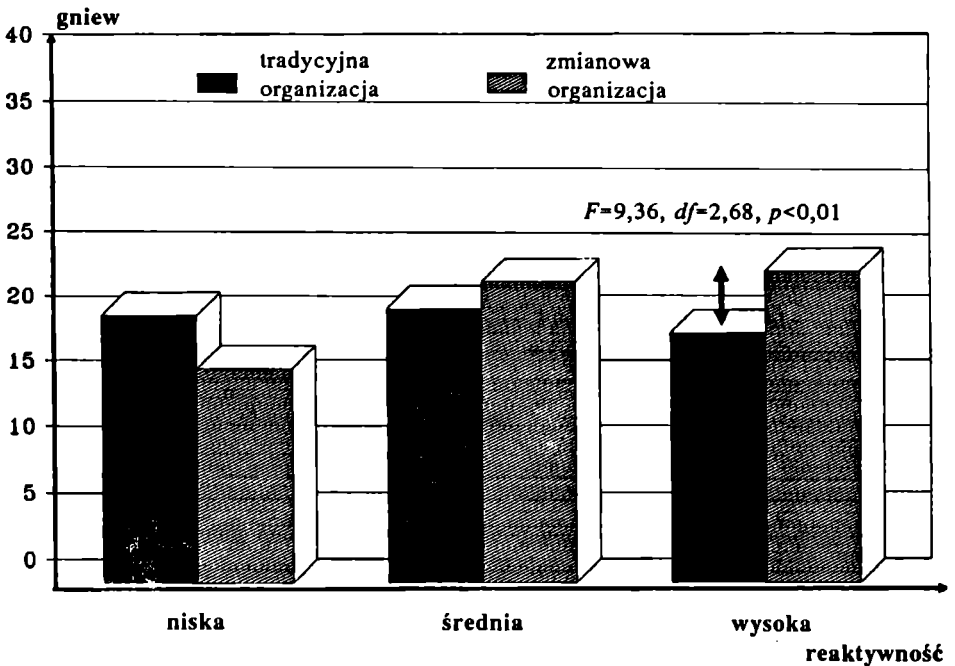
3.2. Organizacja lekcji

W przeciwieństwie do poziomu szkoły jej organizacja wpływa na uczniów charakteryzujących się wysoką reaktywnością w ostatniej fazie nauki. Różnice zaznaczyły się w poziomie lęku i gniewu (rys. 2, 3).

Okazuje się, że wysokoreaktywni uczniowie ze zmianowych szkół odznaczają się znacząco wyższym poziomem lęku i gniewu niż wysokoreaktywni, ale uczący się w tradycyjnych liceach. Dotyczy to uczniów w końcowym etapie nauki. Rozpatrując więc emocjonalną sferę funkcjonowania uczniów w szkołach różniących się organizacją zajęć lekcyjnych, należy stwierdzić, że długotrwałe przeciążenie związane ze zmianowym systemem prowadzenia lekcji odbija się silnie na uczniach mających małą potrzebę stymulacji, tj. na wysokoreaktywnych. Owe niekorzystne wpływy zdają się mieć komulatywny charakter. Można zatem mówić o odległych, emocjonalnych skutkach przeciążenia stymulacyjnego u uczniów, których potrzeba stymulacji nie odpowiada warunkom otoczenia. Dynamika otrzymanych tu zależności przystaje do powszechnie znanych prawidłowości reagowania na stres i sytuacje trudne (S e l y e, 1960).



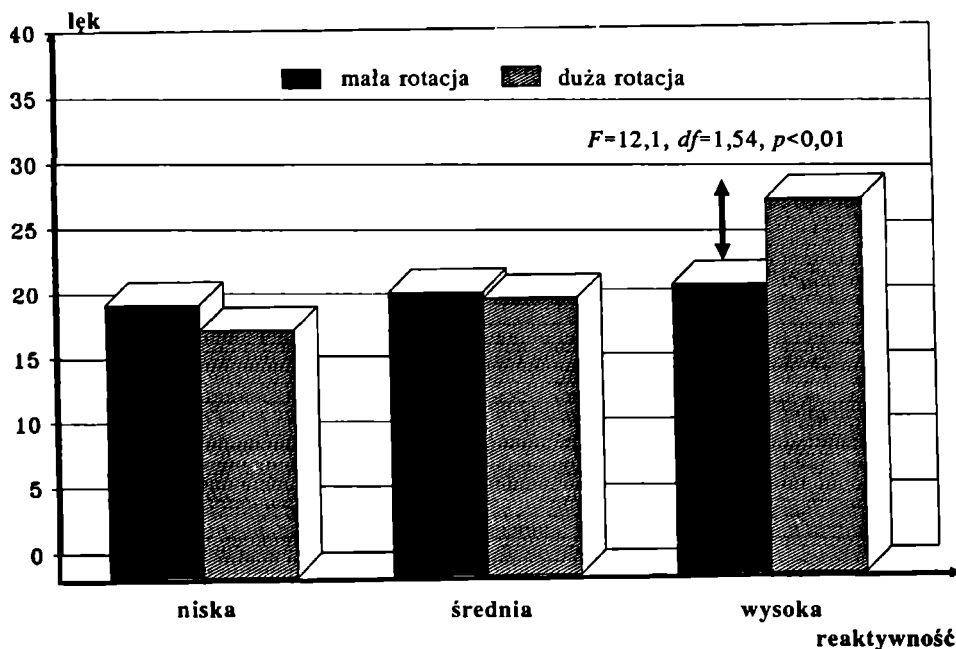
Rys. 2. Organizacja lekcji i reaktywność a lęk uczniów (koniec edukacji)



Rys. 3. Organizacja lekcji i reaktywność a gniew uczniów (koniec edukacji)

3.3. Rotacja nauczycieli

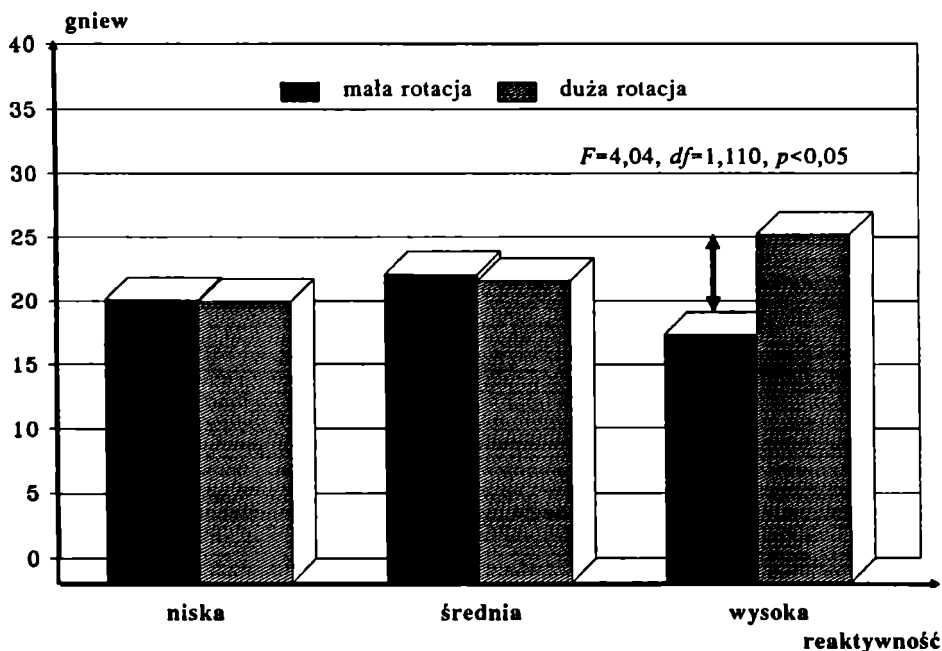
W przypadku tego parametru środowiska szkoły wystąpiły zależności bardzo podobne do stwierdzonych w odniesieniu do organizacji zajęć lekcyjnych. Dopiero ostatni okres różnicuje wysokorelatywnych uczniów pod względem ich stanu emocjonalnego (rys. 4, 5).



Rys. 4. Rotacja nauczycieli i reaktywność a lęk uczniów (koniec edukacji)

W miarę uczęszczania do szkoły średniej rysuje się coraz wyraźniejsza tendencja wskazująca na przeciążenie stymulacyjne wysokoreaktywnej młodzieży.

Wysokoreaktywna młodzież z klas, w których była duża rotacja nauczycieli, odznacza się większym nasileniem lęku i gniewu niż jej rówieśnicy z klas o małej rotacji. Można więc mówić, że negatywne emocjonalne konsekwencje narastają wraz z długością uczęszczania do tego typu klas. Dotyczy to jednak tylko tej części młodzieży, która charakteryzuje się wysoką reaktywnością, a więc także małą odpornością na silnie obciążające sytuacje. Wysoki poziom gniewu i lęku w przypadku wysokoreaktywnych osób można więc interpretować jako przejaw zaburzeń procesu regulacji stymulacji. Należy przy tym zauważyć, że okres przeżywania negatywnych emocji zbiega się z przygotowaniem do egzaminu dojrzałości (trzecie i czwarte klasy). Perspektywa zdawania matury w sytuacji, gdy nauczyciele często



Rys. 5. Organizacja lekcji i reaktywność a gniew uczniów (koniec edukacji)

się zmieniają, jest szczególnie stresująca dla uczniów. Poczucie stabilności oddziaływań okazuje się ważne dla wysokoreaktywnej młodzieży ze względu na takie aspekty sytuacji, jak nowość i złożoność. Poszukiwanie wrażeń, w tym nowości, stanowi jedną ze stabilnych właściwości człowieka, zaliczanych do cech temperamentu i wyróżnionych w koncepcji Zuckermana (1980). Wydaje się, że treść konstruktów „zapotrzebowanie na stymulację” jest blisko związana z wymiarem zaproponowanym przez Zuckermana (Crolla, 1989). Tak więc uczniowie o małej potrzebie stymulacji (w tym wypadku wypadku wysokoreaktywni), mający do czynienia z wieloma nowymi, a jednocześnie ważnymi dla nich sytuacjami społecznymi, są narażeni na negatywne skutki wynikające z rozbieżności między ich temperamentalnie uwarunkowaną potrzebą, a tym co przynosi środowisko szkolne.

Warto w tym miejscu zauważyć, że o ile w przypadku poziomu szkoły negatywne emocjonalne konsekwencje pojawiły się tylko na początku nauki w szkole średniej, o tyle zmianowa organizacja i rotacja nauczycieli oddziałują w końcowym okresie. Różnica ta bierze się prawdopodobnie stąd, iż silne obciążenie uczniów w renomowanych szkołach może być redukowane dzięki ich aktywności, np. poprzez przewartościowanie postaw wobec rywalizacji. Organizacja lekcji i rotacja nauczycieli pozostają poza możliwością psychologicznej kontroli, stąd też ich kumulowanie się w czasie.

4. Wnioski

Z przeprowadzonych badań wynikają pewne praktyczne implikacje. Dotyczą one z jednej strony rozwiązań natury organizacyjnej w szkołach, a z drugiej — dostarczają wskazań dla nauczycieli, uczniów i ich rodziców. W organizowaniu pracy szkoły należy brać pod uwagę psychologiczne konsekwencje przyjmowanych rozwiązań. W dyskusjach nad systemem pracy szkół podkreśla się negatywną rolę zmianowej organizacji. Jednak niewielką wagę przywiązuje się do indywidualnego zróżnicowania uczniów ze względu na konsekwencje takiego systemu. Przedstawione badania sugerują, iż jest on szczególnie niekorzystny dla uczniów o małej potrzebie stymulacji.

Często mówi się o konieczności indywidualnego podejścia do uczniów. Jest to z pewnością trafna sugestia, lecz po to by mogła być wcielana w życie, nauczyciele powinni orientować się w ważnych — ze względu na adaptację i rozwój uczniów — różnicach. Właściwości temperamentu wydają się tutaj dobrym odniesieniem. W działaniach na rzecz indywidualizacji nauczania i wychowania można jednak pójść o krok dalej i próbować nie tylko różnicować uczniów, lecz także uwzględniać stopień dopasowania między ich właściwościami a tym, co zastają w środowisku szkolnym. Wiedza taka może być również użyteczna dla rodziców i dla samych uczniów, pozwalając im dokonać trafniejszego wyboru szkoły. Jeśli założyć, że stan psychiczny, działania uczniów są efektem harmonii bądź dysharmonii między ich właściwościami a środowiskiem zewnętrznym, to zamiast rozważać, jakie cechy ucznia są najbardziej pożądane, należałoby raczej zapytać, jaka jest relacja między właściwościami młodego człowieka a środowiskiem, w którym przebywa.

Bibliografia

- Akerstedt T., 1990: *Psychological and Psychophysiological Effects of Shift Work*. „Scandinavian Journal of Work Environment and Health”, Vol. 16, No 1.
- Akinnavo E., 1989: *Psychopathology of Shift Work*. „Social Behavior and Personality”, Vol. 17.
- Ballantine J. H., Klein H. A., 1990: *The Relationship of Temperament and Adjustment in Japanese Schools*. „Journal of Social Psychology”, Vol. 124, No. 3.
- Corulla W. J., 1989: *The Relationship between the Strelau Temperament Inventory, Sensation Seeking and Eysenck's Dimensional System of Personality*. „Personality and Individual Differences”, Vol. 10, No. 2.

- Eliasz A., 1981: *Temperament a system regulacji stymulacji*. Warszawa, PWN.
- Eliasz A., 1987: *Temperament — Contingent Cognitive Orientation Towards various Aspects of Reality. Personality dimensions and arousal*. Eds. J. Strelau, H. J. Eysenck. New York, Plenum Press.
- Endler N. S., Edwards J. M., 1986: *Interactions in Personality in Twentieth Century*. „Personality and Individual Differences”, Vol. 7, No. 3.
- Fraser B. J., 1987: *Use of Classroom Environments Assessments in School Psychology*. „School Psychology International”, Vol. 1.
- Fraser B. J., Rentoul A. J., 1980: *Person Environment Fit in Open Classrooms*. „Journal of Educational Research”, No. 73.
- Fraser B. J., Nash R., Fisher D. J., 1983: *Anxiety in Science Classrooms: Its Measurement and Relationship to Classroom Environment*. „Research in Science Technological Education”, Vol. 1.
- Grimes J. W., Allin Smith W., 1961: *Compulsivity, Anxiety and Schools' Achievement*. „Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development”, Vol. 7.
- Harpin P., Sandler I., 1979: *Interaction of Sex, Locus of Control and Teacher Control: Toward a Student-Classroom Match*. „American Journal of Community Psychology”, No. 7.
- Horney K., 1976: *Neuretyczna osobowość naszych czasów*. Warszawa, PWN.
- Kagan J., Reznick J. S., Clarke Ch., Snidman N., Garcia-Coll C., 1984: *Behavioral Inhibition to the Unfamiliarity*. „Child Development”, No. 55.
- Klein H. A., 1987: *The Relationship of Temperament Scores to the Way Young Adult Adapt to Change*. „Journal of Psychology”, No. 121.
- Klein H. A., Ballantine J. H., 1988: *The Relationship of Temperament to Adjustment in British Infant Schools*. „Journal of Social Psychology”, Vol. 128, No. 5.
- Kulka R. A., Kingeld M., Mann D. W., 1980: *School Crime and Disruption as a Function of Student-school Fit. An Empirical Assessment*. „Journal of Youth and Adolescence”, Vol. 9, No. 4.
- Lerner J. V., 1983: *The Role of Temperament in Psychosocial Adaptation in Early Adolscents: A test of a „Goodness of Fit” Model*. „The Journal of Genetic Psychology”, No. 143.
- Lerner R. M., Palermo M., Spiro A. III, Nesselroade J. R., 1982: *Assessing the Dimensions of Temperamental Individuality Across the Life Span: The Dimensions of Temperament Survery (DOTS)*. „Child Development”, No. 53.
- Moos R. H., 1987a: *Person-Environment Congruence in Work, School and Health Care Settings*. „Journal of Vocational Behavior”, No. 31.
- Moos R. H., 1987b: *Learning Environments in Context: Links between School, Work and Family Settings*. In: *The Study of Learning Environments*. Ed. B. J. Fraser. Perth, Academic Press.
- Ogińska-Bulik N., 1991: *Temperament a poznawcza koncentracja na środowisku społecznym*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 4.
- Pervin L. A., 1968: *Performance and Satisfaction as a Function of Individual — environment fit*. „Psychological Bulletin”, Vol. 69, No. 1.
- Selye H., 1960: *Stres życia*. Warszawa, PZWL.
- Strelau J., 1985: *Temperament — osobowość — działanie*. Warszawa, PWN.
- Strelau J., 1992a: *Inteligencja, temperament*. Warszawa, PWN.
- Strelau J., 1992b: *Badania nad temperamentem. Teoria, diagnoza, zastosowania*. Wrocław, Ossolineum.

- Talwar R., Nitz K., Lerner R. M., 1990: *Relations Among Early Adolescent Temperament, Parent and Peer Demands and Adjustment: A Test of the „Goodness of Fit” Model.* „Journal of Adolescence”, No. 13.
- Thomas A., Chess S., 1986: *The New York Longitudinal Study: From Infancy to Early Adulthood.* In: R. Plomin, J. Dunn: *The Study of Temperament: Changes, Continuities and Challenges.* Hillsdale, New Jersey 1986.
- Verner K. J., Szabo S., Moore J. G., 1988: *The Effect of Shift Work on Gastrointestinal Functions; A Review.* „Chronobiologia”, Vol. 16, No. 4.
- Zuckerman M., 1980: *Sensation Seeking and its Biological Correlates.* „Psychological Bulletin”, No. 88.