

Różnice indywidualne w rozwoju psychicznym

23 sierpnia 2026

Dwie tradycje psychologii

Lee J. Cronbach wyróżnił dwie częściowo odrębne tradycje psychologii naukowej: eksperymentalną i korelacyjną. Pierwsza z nich koncentruje się na ustalaniu ogólnych praw funkcjonowania psychicznego, przede wszystkim poprzez kontrolowanie warunków oraz badanie wpływu określonych zmiennych. Druga, stanowiąca podstawę psychologii różnic indywidualnych, analizuje zróżnicowanie między ludźmi oraz związki zachodzące między ich właściwościami. Cronbach nie postulował jednak tworzenia dwóch niezależnych psychologii. Przeciwnie, wskazywał na potrzebę połączenia obu tradycji.

Część klasycznej psychologii rozwojowej była bliższa tradycji eksperymentalnej, ponieważ poszukiwała ogólnych prawidłowości zmian zachodzących wraz z wiekiem. Jej podstawowe pytanie dotyczyło tego, jak rozwijają się określone funkcje i jakie etapy tego procesu są wspólne dla większości ludzi. Zróżnicowanie między osobami mogło być w takim ujęciu traktowane jako czynnik utrudniający dostrzeżenie uniwersalnego wzorca rozwoju.

Przykładem takiego podejścia jest teoria Jeana Piageta. Jej głównym przedmiotem były jakościowe przemiany struktur poznawczych i następujące po sobie stadia rozwoju. Różnice między dziećmi interesowały Piageta przede wszystkim jako różnice w tempie osiągania kolejnych poziomów. Znacznie mniej uwagi poświęcał trwałemu zróżnicowaniu profili rozwojowych oraz możliwości istnienia różnych dróg prowadzących do podobnych osiągnięć. Nie oznacza to, że całkowicie negował różnice indywidualne, lecz w jego teorii pozostawały one na

dalszym planie.

Koncepcje neopiagetowskie w większym stopniu uwzględniają zróżnicowanie między jednostkami. Łączą przebieg rozwoju między innymi z pojemnością pamięci roboczej, szybkością przetwarzania informacji, poziomem kontroli poznawczej, stosowanymi strategiami i wiedzą zgromadzoną w określonej dziedzinie. Współczesna psychologia rozwoju pyta więc zarówno o prawidłowości typowe dla danego wieku, jak i o przyczyny odmienności indywidualnych trajektorii. Nie istnieje bowiem rozwój abstrakcyjnego „przeciętnego człowieka”. Każda prawidłowość rozwojowa realizuje się w życiu konkretnych osób funkcjonujących w określonych warunkach biologicznych, społecznych i kulturowych.

Różnice indywidualne, rozwojowe i intraindywidualne

Różnice rozwojowe odnoszą się do zmian zachodzących w tej samej osobie w czasie lub do przeciętnych różnic między grupami wiekowymi. Różnice interindywidualne oznaczają natomiast zróżnicowanie między osobami, na przykład między dwojgiem dzieci w tym samym wieku. Oba rodzaje różnic współwystępują. Wraz z wiekiem może wzrastać przeciętny poziom określonej zdolności, a jednocześnie dzieci należące do każdej grupy wiekowej mogą znacznie różnić się jej poziomem.

Dobrego przykładu dostarczają dziecięce skale rozwojowe. Pozwalają one porównywać aktualne osiągnięcia dziecka zarówno z jego wcześniejszym funkcjonowaniem, jak i z typowymi wynikami rówieśników. Dziecko może robić postępy w sensie bezwzględny, a zarazem utrzymywać, poprawiać albo obniżać swoją względną pozycję w grupie. Niski wynik uzyskany w pojedynczym badaniu nie stanowi automatycznie dowodu trwałego opóźnienia. Może odzwierciedlać aktualny stan dziecka, zmęczenie, brak zainteresowania zadaniem, specyfikę narzędzia pomiarowego albo nierównomierny profil rozwoju.

Robert B. McCall wiązał stosunkowo niewielką stabilność części wczesnych wyników z kanalizacją rozwoju niemowlęcego. Kanalizacja oznacza, że rozwój określonych funkcji jest w pewnym zakresie odporny na zróżnicowanie warunków i zmierza ku osiągnięciom typowym dla gatunku. Nie wynika z tego jednak, że przed drugim rokiem życia dzieci nie różnią się między sobą. Różnice indywidualne występują od początku życia i dotyczą między innymi reaktywności, uwagi, aktywności ruchowej oraz tempa osiągania poszczególnych sprawności. Wczesne wyniki słabo przewidują późniejszy iloraz inteligencji również dlatego, że skale stosowane w różnych okresach mierzą częściowo inne funkcje, a organizacja zdolności małego dziecka intensywnie się zmienia.

Różnice intraindywidualne dotyczą niejednakowego poziomu różnych właściwości u tej samej osoby. Dziecko może osiągać wysoki poziom w rozumowaniu przestrzennym, przeciętny w zakresie języka i niższy w kontroli uwagi. Taki profil nie powinien być sprowadzany do jednej ogólnej etykiety. Może mieć istotne znaczenie dla sposobu uczenia się, rodzaju potrzebnego wsparcia i wyboru sytuacji, w których dziecko najpełniej wykorzystuje swoje mocne strony.

Należy też odróżnić zróżnicowanie intraindywidualne od zmienności intraindywidualnej. Pierwsze oznacza nierówny poziom funkcjonowania w różnych dziedzinach, natomiast drugie – wahania sprawności tej samej osoby między sytuacjami lub kolejnymi pomiarami.

Tempo, dziedzina i ścieżka rozwoju

Jeżeli dwie osoby w tym samym wieku różnią się poziomem wykonania zadania, możliwych jest kilka wyjaśnień. Pierwsze dotyczy tempa rozwoju. Osoby mogą przechodzić przez podobną sekwencję przemian, ale osiągać kolejne poziomy w różnym czasie. Późniejsze opanowanie umiejętności nie musi oznaczać, że dalszy rozwój będzie przebiegał nieprawidłowo. Tempo może

również zmieniać się w ciągu życia: okresy przyspieszenia przeplatają się niekiedy z okresami względnej stabilizacji.

Drugie wyjaśnienie odnosi się do dziedziny funkcjonowania. Rozwój nie przebiega jednakowo we wszystkich sferach. Zjawisko określane przez Piageta jako przesunięcie poziome, czyli *décalage horizontal*, polega na tym, że podobny sposób rozumowania nie pojawia się jednocześnie we wszystkich zadaniach i treściach. Dziecko może na przykład uwzględniać wiele aspektów problemu dotyczącego właściwości fizycznych, a jednocześnie mieć trudność z przyjęciem perspektywy innej osoby w sytuacji społecznej. Wynik zależy bowiem nie tylko od ogólnej struktury poznawczej, lecz także od wiedzy, znajomości sytuacji, osobistego znaczenia problemu, użytej strategii oraz sposobu sformułowania zadania.

Trzecia możliwość wiąże się z odmiennością ścieżek i kierunków rozwoju. Klasyczne teorie często przedstawiały rozwój za pomocą metafory drabiny: wszyscy mieli wspinać się po tych samych szczeblach, różniąc się najwyżej szybkością. Współczesnemu podejściu bliższa jest metafora sieci lub pajęczyny. Z podobnego punktu wyjścia można różnymi drogami dojść do tego samego osiągnięcia, ale możliwe jest również osiągnięcie odmiennych rezultatów. Pierwsze zjawisko nazywane jest ekwifinalnością, a drugie multifinalnością. Wielość możliwych dróg rozwojowych podkreślała również Maria Przetacznik-Gierowska.

Nietypowa ścieżka rozwoju nie musi oznaczać deficytu. Strategia odmienna od najczęściej spotykanej może być skuteczną adaptacją do określonych warunków. Ocena rozwoju wymaga dlatego uwzględnienia celu działania, środowiska życia, wcześniejszych doświadczeń i całego profilu funkcjonowania jednostki, a nie wyłącznie porównania jej z jednym normatywnym wzorcem.

Aktywność i doświadczenie jako mechanizmy rozwoju

Rozwój psychiczny można ujmować jako proces organizowania doświadczeń powstających w toku aktywności jednostki w środowisku. Człowiek nie jest biernym odbiorcą zewnętrznych wpływów. Wybiera działania, interpretuje zdarzenia, reaguje na ich konsekwencje, a swoim zachowaniem wywołuje określone reakcje otoczenia. Jednocześnie zakres jego wyborów zależy od dostępnych zasobów, wymagań oraz społecznych i materialnych ograniczeń.

O charakterze doświadczeń decyduje między innymi poziom podejmowanej aktywności. Zadanie rozwojowo zaawansowane wymaga wykorzystania aktualnych możliwości oraz ich częściowego przekroczenia. Zadania zbyt łatwe mogą nie dostarczać wystarczającego impulsu do reorganizacji umiejętności. Trwale zbyt trudne prowadzą natomiast do przeciążenia, zniechęcenia i unikania. Najbardziej sprzyjające rozwojowi są zwykle działania stanowiące osiągalne wyzwanie i wykonywane przy odpowiednim wsparciu.

Znaczenie ma również rodzaj aktywności. Częste podejmowanie działań językowych, przestrzennych, społecznych, muzycznych lub ruchowych prowadzi do gromadzenia odmiennych doświadczeń i może przyczyniać się do powstawania różnic intraindywidualnych. Dwie osoby o podobnych początkowych możliwościach mogą po latach wykształcić zupełnie inne profile kompetencji, ponieważ korzystały z odmiennych okazji do uczenia się.

Doświadczenie zależy także od sposobu spostrzegania rzeczywistości, siebie i własnych działań. To samo niepowodzenie może zostać zinterpretowane jako dowód braku zdolności, sygnał potrzeby zmiany strategii albo skutek niewystarczającego przygotowania. Interpretacja wpływa na emocje, motywację i decyzję o kontynuowaniu aktywności, a

przez to staje się elementem kolejnych doświadczeń.

W klasycznym ujęciu piagetowskim rozwój wiedzy oznaczał przede wszystkim organizowanie coraz bardziej złożonych, względnie niezależnych od treści struktur poznawczych. Współczesne koncepcje mocniej podkreślają natomiast znaczenie wiedzy specyficznej dla danej dziedziny. Ekspert nie tylko sprawniej wykonuje ogólne operacje umysłowe, ale przede wszystkim posiada rozbudowany system pojęć i strategii pozwalający mu rozpoznawać strukturę problemów charakterystycznych dla jego specjalności.

Aktywność jest współwyznaczana przez wymagania, możliwości i preferencje. Wymagania pochodzą między innymi od rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej i kultury. Środowisko współtworzy także możliwości, zapewniając lub ograniczając dostęp do edukacji, narzędzi, bezpiecznych relacji i przestrzeni do ćwiczenia umiejętności. Preferencje mają bardziej osobisty charakter, lecz również powstają w toku interakcji. Z wiekiem człowiek zwykle zyskuje większy udział w wybieraniu własnego środowiska, choć jego wybory nadal pozostają związane z warunkami społecznymi.

Zdolności i temperament można zatem traktować jednocześnie jako produkty wcześniejszego rozwoju i wyznaczniki dalszych doświadczeń. Nie są one ani całkowicie niezmiennymi właściwościami wrodzonymi, ani wyłącznie rezultatem oddziaływań środowiskowych.

Pojęcie zdolności i klasyczne modele intelektu

Zdolności są hipotetycznymi dyspozycjami wpływającymi na efektywność uczenia się i wykonywania działań. Nie można ich obserwować bezpośrednio – wnioskuje się o nich na podstawie względnie regularnych różnic w osiągnięciach. Wynik zadania nie zależy jednak wyłącznie od zdolności. Wpływają na niego

również wiedza, motywacja, stan zdrowia, emocje, jakość nauczania, znajomość określonego rodzaju problemów oraz warunki badania.

Charles Spearman wyjaśniał dodatnie korelacje między wynikami różnych zadań poznawczych za pomocą czynnika ogólnego g i czynników specyficznych s , właściwych poszczególnym zadaniom. Czynnik g jest konstruktem statystycznym opisującym wspólną część zróżnicowania wyników. Nie należy utożsamiać go z pojedynczą strukturą mózgu ani traktować jako pełnego opisu możliwości człowieka.

Modele hierarchiczne przyjmują, że zdolności są zorganizowane na kilku poziomach. Na najwyższym znajduje się czynnik ogólny, niżej – zdolności szerokie, a następnie bardziej szczegółowe sprawności. W klasycznych podziałach wyróżniano między innymi zdolności związane z operowaniem materiałem symbolicznym, takie jak zdolności werbalne i liczbowe, zdolności dotyczące materiału konkretnego i wyobrażeniowego, w tym percepcyjne, przestrzenne i mechaniczne, oraz zdolności społeczne, związane z funkcjonowaniem w kontaktach interpersonalnych. Żadna z tych grup nie jest jednak niezależna od doświadczenia, języka, kultury czy edukacji.

Louis Thurstone początkowo przeciwstawiał jednemu czynnikowi ogólnemu siedem względnie równorzędnych zdolności podstawowych: rozumienie słowne, płynność słowną, zdolności liczbowe, przestrzenne, rozumowanie indukcyjne, pamięć skojarzeniową i szybkość spostrzegania. Późniejsze analizy wykazały, że zdolności te są ze sobą skorelowane, co pozwala ujmować je jako elementy bardziej rozbudowanego modelu hierarchicznego.

Niehierarchiczny, morfologiczny model Joy Paula Guilforda przedstawiał intelekt jako układ licznych zdolności powstających z połączenia trzech wymiarów: rodzaju wykonywanej operacji umysłowej, rodzaju treści oraz postaci uzyskanego wytworu. Każda operacja mogła dotyczyć różnych materiałów i

prorowadzić do odmiennych rezultatów, dlatego model obejmował bardzo wiele zdolności szczegółowych. Zwrócił uwagę na różnorodność sposobów przetwarzania informacji, między innymi na myślenie dywergencyjne, ale postulowana przez Guilforda struktura nie uzyskała tak mocnego potwierdzenia empirycznego jak modele hierarchiczne.

Rozwój i stabilność zdolności

Psychologia rozwojowa interesuje się przede wszystkim zmianami absolutnymi, czyli tym, jak wraz z wiekiem zmienia się poziom określonej funkcji. Psychologia różnic indywidualnych częściej bada zmiany relatywne: pyta, czy człowiek utrzymuje podobną pozycję na tle swojej grupy odniesienia. Jest to jednak różnica akcentów, a nie sztywny podział przedmiotów badań.

Rozróżnienie to ma szczególne znaczenie przy interpretacji ilorazu inteligencji. Wyniki IQ są normowane względem wieku. Dziecko może więc uzyskać podobny iloraz w dwóch kolejnych badaniach, mimo że w tym czasie znacznie zwiększyło zasób wiedzy i umiejętności. Stałość wyniku standaryzowanego oznacza przede wszystkim zachowanie podobnej pozycji wśród rówieśników, a nie brak rozwoju.

Wyniki małych dzieci uzyskiwane w skalach rozwojowych stosunkowo słabo przewidują ich późniejsze wyniki w testach inteligencji. W niemowlęctwie ocenia się głównie koordynację sensoryczno-ruchową, orientację na bodźce, uwagę i wczesne sposoby rozwiązywania problemów. Późniejsze testy w znacznie większym stopniu opierają się na języku, symbolach, pamięci roboczej i wiedzy szkolnej. Słaba korelacja nie oznacza zatem całkowitego braku ciągłości rozwoju, lecz częściowo wynika z badania innych funkcji. Skrajne opóźnienia i poważne czynniki neurologiczne mogą mieć większą wartość prognostyczną niż niewielkie różnice między prawidłowo rozwijającymi się niemowlętami.

Wraz z wiekiem względna stabilność wyników inteligencji

zazwyczaj wzrasta, szczególnie od okresu szkolnego. Nigdy nie staje się jednak doskonała. Edukacja, stan zdrowia, warunki materialne, ważne wydarzenia życiowe, motywacja i możliwość ćwiczenia określonych umiejętności mogą wpływać na przebieg rozwoju zdolności.

Jedna z hipotez przypisywanych Robertowi Sternbergowi zakłada, że znaczenie poszczególnych zdolności dla ogólnego poziomu wykonania zmienia się w pierwszych latach życia. Początkowo dominować mają sprawności sensoryczno-ruchowe, od około dwudziestego miesiąca coraz większą rolę ma odgrywać koncentracja na działaniu, a od około czterdziestego miesiąca – operowanie symbolami. Granice te należy traktować jako orientacyjne elementy hipotezy, a nie jako sztywne i powszechnie potwierdzone kamienie milowe.

Hipoteza różnicowania Henry'ego Garretta głosiła, że wraz z rozwojem wzrasta znaczenie zdolności grupowych i specyficznych, natomiast struktura wykonania staje się bardziej zróżnicowana. Nie oznacza to jednak dosłownego zaniku ani „rozpadu” czynnika g . Wyniki badań nad różnicowaniem zdolności nie są jednoznaczne i zależą od wieku badanych, poziomu kompetencji, rodzaju zadań oraz zastosowanego modelu statystycznego.

Dziedziczność i środowisko

W badaniach nad inteligencją podaje się niekiedy wskaźniki odziedziczalności zbliżone do 0,50. Wartość ta nie oznacza, że połowa inteligencji konkretnej osoby pochodzi z genów, a druga połowa ze środowiska. Odziedziczalność jest statystycznym oszacowaniem części zróżnicowania występującego w konkretnej populacji, w określonym czasie i zakresie warunków środowiskowych. Nie opisuje pojedynczego człowieka i nie jest stałą właściwością cechy.

Wskaźnik odziedziczalności może różnić się między populacjami, okresami historycznymi i etapami życia. W bardziej wyrównanych

warunkach środowiskowych proporcjonalny udział różnic genetycznych w wyjaśnianiu zmienności może wzrosnąć. Nie oznacza to, że środowisko jest nieistotne. Powszechny dostęp do edukacji, żywienia i opieki zdrowotnej może silnie podnosić przeciętny poziom funkcjonowania, a jednocześnie wyjaśniać niewielką część różnic w danej populacji właśnie dlatego, że większość osób korzysta z tych zasobów. Wysoka odziedziczalność nie oznacza również niezmienności.

W klasycznych badaniach bliźniąt porównuje się podobieństwo bliźniąt monozygotycznych, dzielących niemal cały materiał genetyczny, z podobieństwem bliźniąt dyzygotycznych, które dzielą przeciętnie około połowy segregujących wariantów genetycznych. Wnioski z takich badań zależą jednak od przyjętych założeń, między innymi dotyczących podobieństwa środowisk obu typów bliźniąt, reprezentatywności próby i doboru partnerskiego w populacji. Znaczenie mają również warunki prenatalne, dlatego badań bliźniąt nie można traktować jako doskonałego eksperymentu rozdzielającego wpływy genów i środowiska.

Historyczna hipoteza Vandenberg'a przypisywała dziedziczeniu przede wszystkim czynnik ogólny, a środowisku – czynniki specyficzne. Tak prosty podział nie jest obecnie uzasadniony. Zarówno zdolności ogólne, jak i szczegółowe powstają w wyniku współdziałania wielu wariantów genetycznych, dojrzewania, edukacji i doświadczeń.

W niektórych badaniach podobieństwo inteligencji bliźniąt monozygotycznych wzrastało z wiekiem, podczas gdy podobieństwo bliźniąt dyzygotycznych było niższe lub malało. Nie dowodzi to jednak zanikania wpływu środowiska. Wraz z wiekiem ludzie uzyskują większą możliwość wybierania aktywności zgodnych ze swoimi dyspozycjami. Mogą w ten sposób wzmacniać początkowo niewielkie różnice. Jest to przykład korelacji genotyp–środowisko. Dziecko nie tylko otrzymuje środowisko od rodziny, ale także wywołuje określone reakcje otoczenia i stopniowo wybiera własne nisze rozwojowe.

Istotne są również interakcje genów ze środowiskiem. Te same warunki mogą odmiennie oddziaływać na osoby o różnych właściwościach, a podobne predyspozycje mogą prowadzić do innych rezultatów w różnych środowiskach. Geny działają w określonych warunkach, natomiast doświadczenia wpływają na sposób realizowania biologicznych możliwości.

Inteligencja **płynna** **i**
skryształizowana

Raymond Cattell wyróżnił inteligencję płynną i skryształizowaną. Inteligencja płynna obejmuje zdolność wykrywania relacji oraz rozwiązywania nowych problemów, których nie można rozwiązać wyłącznie za pomocą wcześniej zdobytej wiedzy. Wiąże się między innymi z kontrolą uwagi, pamięcią roboczą i szybkością przetwarzania informacji. Inteligencja skryształizowana obejmuje natomiast wiedzę, słownictwo i strategie zgromadzone dzięki edukacji oraz doświadczeniu kulturowemu.

Oba rodzaje zdolności pozostają ze sobą powiązane. Sprawne rozumowanie płynne ułatwia zdobywanie wiedzy, a rozbudowana wiedza pozwala rozwiązywać wiele problemów bez każdorazowego konstruowania rozwiązania od początku.

Przeciętne krzywe rozwoju tych zdolności przebiegają odmiennie. Inteligencja płynna intensywnie rozwija się w dzieciństwie i adolescencji, a jej poszczególne składniki osiągają najwyższy poziom w różnych momentach wczesnej dorosłości. Następnie część z nich może stopniowo się obniżać. Inteligencja skryształizowana może rozwijać się znacznie dłużej, ponieważ człowiek nadal gromadzi wiedzę i doświadczenia. W późnej dorosłości jej poziom zależy między innymi od stanu zdrowia, aktywności poznawczej, edukacji i możliwości wykorzystywania zgromadzonej wiedzy.

Nie można jednak twierdzić, że inteligencja płynna po

dwudziestym roku życia obniża się u wszystkich w takim samym tempie ani że inteligencja skryształizowana zawsze pozostaje niezmienną. Są to przeciętne tendencje, pod którymi kryją się znaczne różnice indywidualne. Z wiekiem zróżnicowanie między ludźmi może się zwiększać wskutek kumulowania się odmiennych doświadczeń zawodowych, edukacyjnych i zdrowotnych.

Temperament jako wymiar różnic indywidualnych

Temperament obejmuje wcześnie ujawniające się, częściowo biologicznie uwarunkowane różnice w reaktywności i samoregulacji. Przejawia się w intensywności, szybkości oraz czasie trwania reakcji emocjonalnych i ruchowych. Jego podstawy są widoczne już w dzieciństwie, ale sposób wyrażania temperamentu zmienia się wraz z dojrzewaniem, uczeniem się i wymaganiami środowiska. Cechy temperamentalne są względnie, a nie absolutnie trwałe. Nie stanowią niezmiennego wyroku ani gotowego programu przyszłego zachowania.

Pojęcie aktywowalności odnosi się do łatwości, z jaką u danej osoby powstaje pobudzenie. Należy odróżnić tę względnie trwałą dyspozycję od chwilowego poziomu aktywacji organizmu. Temperamentu nie można jednak sprowadzić wyłącznie do pobudzenia neurofizjologicznego, ponieważ obejmuje również sposoby regulowania reakcji.

W klasycznej teorii Eysencka introwersję wiązano z przeciętnie wyższym bazowym poziomem pobudzenia korowego i większą podatnością na nadmiar stymulacji, natomiast ekstrawersję – z niższym poziomem wyjściowym i tendencją do poszukiwania silniejszych bodźców. Neurotyczność łączono z reaktywnością autonomicznego układu nerwowego. Wyjaśnienia te mają znaczenie historyczne, ale nie uzyskały na tyle jednoznacznego potwierdzenia, aby traktować je jako kompletny opis funkcjonowania introwertyków i ekstrawertyków.

Jeffrey Gray skoncentrował się na różnicach w reagowaniu na sygnały kary, nagrody, konfliktu i zagrożenia. Lęk jako cecha pozostaje związany z wrażliwością na możliwość niekorzystnego wyniku, natomiast impulsywność może wiązać się z silnym reagowaniem na zapowiedź nagrody. W późniejszych wersjach teorii Graya rozróżniono również lęk powstający w sytuacji konfliktu dążeń i strach będący reakcją na bezpośrednie zagrożenie. Żadna z tych tendencji nie prowadzi automatycznie do określonego zachowania, ponieważ znaczenie mają także kontrola poznawcza, doświadczenie i kontekst.

Regulacyjna teoria temperamentu Strelaua

Regulacyjna teoria temperamentu Jana Strelaua opisuje energetyczne i czasowe właściwości zachowania. Do energetycznych cech temperamentu należą wrażliwość sensoryczna, wytrzymałość, reaktywność emocjonalna i aktywność.

Wrażliwość sensoryczna oznacza zdolność reagowania na bodźce zmysłowe o niewielkim nasileniu. Wytrzymałość dotyczy zdolności adekwatnego funkcjonowania w warunkach długotrwałej lub silnej stymulacji. Reaktywność emocjonalna wyraża tendencję do intensywnego reagowania na zdarzenia emotogenne. Aktywność oznacza natomiast skłonność do podejmowania zachowań o dużej wartości stymulacyjnej.

Czasowe właściwości zachowania opisują zwawość i perseweratywność. Zwawość przejawia się szybkim reagowaniem, wysokim tempem działania i łatwym dostosowywaniem zachowania do zmian sytuacji. Perseweratywność oznacza utrzymywanie się lub powtarzanie reakcji po ustaniu bodźca, który ją wywołał.

Znaczenie poszczególnych cech zależy od ich wzajemnego układu oraz wymagań konkretnej sytuacji. Żadna cecha temperamentalna nie jest sama w sobie ogólnie lepsza albo gorsza.

Koncepcje Thomasa i Chess, Bussa i Plomina oraz Kagana

Alexander Thomas i Stella Chess wyróżnili dziewięć wymiarów temperamentu: poziom aktywności, rytmiczność, zbliżanie się lub wycofywanie wobec nowości, adaptacyjność, próg reakcji, intensywność reagowania, dominującą jakość nastroju, podatność na rozproszenie oraz zakres uwagi i wytrwałość.

Na podstawie konfiguracji tych cech opisali dzieci „łatwe”, „trudne” i „wolno rozgrzewające się”. W badanej przez nich próbie około 40% dzieci zaklasyfikowano do pierwszej grupy, 10% do drugiej, a 15% do trzeciej. Pozostałe 35% prezentowało konfiguracje mieszane. Proporcje tych nie należy traktować jako uniwersalnego rozkładu w każdej populacji. Historyczne nazwy typów nie stanowią również oceny wartości dziecka. Szczególnie określenie „dziecko trudne” może prowadzić do stygmatyzacji, jeśli pominie się relacyjny charakter trudności.

Najważniejszym elementem koncepcji Thomasa i Chess jest zasada dobroci dopasowania. Skutki temperamentu zależą od zgodności między właściwościami dziecka a wymaganiami i wsparciem środowiska. Ta sama cecha może ułatwiać funkcjonowanie w jednym kontekście, a utrudniać je w innym.

Model EAS Arnolda Bussa i Roberta Plomina obejmuje emocjonalność, aktywność i towarzyskość. Emocjonalność odnosi się przede wszystkim do łatwości i intensywności wzbudzania negatywnego pobudzenia. Aktywność oznacza tempo i energię zachowań ruchowych, a towarzyskość – preferowanie obecności innych ludzi. W niektórych wersjach uwzględnia się również nieśmiałość. Towarzyskość i nieśmiałość mogą być ze sobą związane, ale nie stanowią dokładnych przeciwieństw. Mała potrzeba częstych kontaktów społecznych nie jest tym samym co lęk społeczny.

Jerome Kagan badał reakcje niemowląt na nowe bodźce. Dzieci wysoko reaktywne częściej odpowiadały wzmożoną aktywnością ruchową, napięciem i dystresem, natomiast dzieci nisko reaktywne pozostawały spokojniejsze. Wysoka reaktywność zwiększała prawdopodobieństwo późniejszego zahamowania behawioralnego, przejawiającego się ostrożnością wobec nieznanymi osób i sytuacji. Niska reaktywność częściej poprzedzała styl niezahamowany.

Zależności te mają charakter probabilistyczny. Jedynie część dzieci zachowuje skrajny styl reagowania przez kolejne lata. „Zahamowany” nie oznacza także „zaburzony”. Jest to sposób reagowania na nowość, który w pewnych warunkach może wiązać się z ryzykiem trudności lękowych, ale nie przesądza o ich wystąpieniu.

Temperament a poziom i rodzaj aktywności

Temperament wpływa na poziom stymulacji, który dana osoba odbiera jako komfortowy. Jedni częściej doświadczają przeciążenia, inni zaś niedostatecznego pobudzenia. Powtarzające się doświadczenia mogą wzmacniać skłonność do unikania albo poszukiwania określonych bodźców. Preferencje te nie wynikają jednak wyłącznie z biologii. Kształtują je także poczucie skuteczności, wcześniejsze konsekwencje działania, normy społeczne i dostępne możliwości.

Osoby szybko ulegające przeciążeniu mogą rzadziej podejmować bardzo intensywne, chaotyczne lub ryzykowne działania. Nie oznacza to mniejszego potencjału ani słabszej motywacji do rozwoju. Mogą funkcjonować szczególnie efektywnie w warunkach umożliwiających stopniowanie trudności, przewidywalność i odpoczynek. Osoby poszukujące stymulacji mogą natomiast częściej wybierać aktywność ruchową, społeczną i eksploracyjną.

Temperament może częściowo wpływać także na rodzaj wybieranych czynności, między innymi sportowych, społecznych i zawodowych. Zależności te są jednak korelacyjne i probabilistyczne. O wyborach decydują również zdolności, wartości, zdrowie, kultura, możliwości edukacyjne i sytuacja materialna.

Formalne właściwości zachowania mogą wykazywać parcjalność. Człowiek może reagować szybko na bodźce słuchowe, a wolniej w zadaniach przestrzennych albo być aktywny w znanej grupie, lecz wycofany podczas publicznej oceny. Ogólne zapotrzebowanie na stymulację może zatem kanalizować się w wybranych obszarach.

Hipoteza dotycząca ekstensywności rozwoju zakłada, że wysokie zapotrzebowanie na stymulację może sprzyjać podejmowaniu bardziej różnorodnych aktywności, natomiast niższe – większej specjalizacji i silniejszemu zróżnicowaniu intraindywidualnemu. Nie jest to jednak uniwersalne prawo. Wszechstronność rozwoju zależy również od zainteresowań, dostępnych okazji, wsparcia oraz oczekiwań otoczenia.

Temperament a oddziaływanie środowiska

Temperament może wpływać na sposób reagowania na określone oddziaływanie środowiskowe, ale nie istnieje jedna uniwersalna zasada mówiąca, że pewien typ człowieka zawsze łatwiej poddaje się wpływom. Efekt zależy od konkretnej właściwości, rodzaju doświadczenia i etapu rozwoju.

Określenie „wychowanie bezstresowe” jest nieprecyzyjne. Wspierające wychowanie łączy ciepło i responsywność z jasnymi, przewidywalnymi oraz konsekwentnymi granicami. Hoffman zwracał uwagę, że skuteczność oddziaływania wychowawczego może zależeć od poziomu pobudzenia dziecka. Zbyt słabe pobudzenie może nie skierować uwagi ku znaczeniu normy, natomiast zbyt silne może sprawić, że dziecko skoncentruje się na własnym lęku i osobie

karzącej zamiast na skutkach swojego zachowania.

Dzieci wrażliwe i lękliwe zwykle nie potrzebują silnej kary. Spokojne wyjaśnienie i umiarkowany sygnał dezaprobaty mogą wystarczyć, aby zwróciły uwagę na normę. Dzieci mniej wrażliwe na zagrożenie również nie powinny być celowo zastraszane. Skuteczniejszymi środkami są dobra relacja, konsekwentne granice, wzmacnianie zachowań pożądanых, odwoływanie się do wspólnych celów oraz wyjaśnianie wpływu działania na innych ludzi.

Nie należy także stosować prostej zasady, według której każde wysoko reaktywne dziecko potrzebuje bardziej intensywnego środowiska, a nisko reaktywne – środowiska spokojnego. Dziecko łatwo ulegające pobudzeniu może potrzebować przewidywalności, stopniowego oswajania nowości i czasu na regenerację. Dziecku poszukującemu silniejszych wrażeń warto zapewniać zróżnicowane, angażujące, lecz nadal bezpieczne aktywności.

Relacja między dzieckiem a otoczeniem ma charakter transakcyjny. Zachowanie dziecka wywołuje określone reakcje dorosłych, które następnie mogą wzmacniać albo osłabiać jego tendencje. Nie oznacza to, że dziecko odpowiada za niekorzystne zachowania opiekunów. Pokazuje jedynie, że wpływy tworzą pętle sprzężeń zwrotnych.

Responsywne pocieszanie i współregulacja nie czynią dziecka bardziej lęklwym. Pomagają mu budować poczucie bezpieczeństwa i stopniowo rozwijać samoregulację. Czymś innym jest nadmierna ochrona, która trwale uniemożliwia podejmowanie samodzielnych prób i może podtrzymywać unikanie. Zadaniem opiekuna jest udzielenie wsparcia, a następnie stopniowe zachęcanie do mierzenia się z osiągalnymi wyzwaniami.

Podsumowanie

Różnice indywidualne nie są ubocznym zakłóceniem ogólnych prawidłowości rozwojowych, lecz jednym z podstawowych wymiarów

rozwoju człowieka. Ludzie różnią się tempem zmian, profilem osiągnięć, sposobem interpretowania doświadczeń, wybieranymi aktywnościami i drogami dochodzenia do określonych rezultatów. Te same warunki początkowe mogą prowadzić do różnych wyników, a podobne kompetencje mogą zostać osiągnięte dzięki odmiennym doświadczeniom.

Zdolności i temperament są zarówno rezultatami wcześniejszego rozwoju, jak i wyznacznikami kolejnych doświadczeń. Mają podstawy biologiczne, lecz ich znaczenie ujawnia się zawsze w określonym środowisku. Wpływy genetyczne i środowiskowe nie sumują się jak niezależne składniki. Współdziałają, korelują ze sobą i tworzą transakcyjne procesy rozciągnięte w czasie.

Najtrafniejszą metaforą rozwoju nie jest jedna drabina, lecz sieć możliwych ścieżek. Zadaniem psychologii rozwoju jest nie tylko ustalanie przeciętnych prawidłowości związanych z wiekiem, ale także wyjaśnianie, dlaczego konkretne osoby rozwijają się w odmienny sposób oraz jakie warunki umożliwiają im najpełniejsze wykorzystywanie własnych możliwości. Optymalne środowisko nie zwalcza temperamentu ani nie próbuje wtłoczyć wszystkich dzieci w jeden wzorzec. Zapewnia dobre dopasowanie, poczucie bezpieczeństwa, właściwie stopniowane wyzwania oraz możliwość poszerzania repertuaru zachowań bez chronicznego przeciążenia.

Jeśli potrzebujesz pomocy w pisaniu nowej pracy z pedagogiki, to polecamy serwis [pisanie prac z pedagogiki](#) - fachowa pomoc w pisaniu prac.