

**Lucyna Bobkowicz-Lewartowska**

*Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa w Gdańsku*

**Magdalena Giers**

*Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku*

## **Spostrzeżenie temperamentu dzieci z ADHD przez nauczycieli i rodziców**

### **Summary**

#### TEACHERS' AND PARENTS' PERCEPTION OF TEMPERAMENT OF CHILDREN WITH ADHD

The article presents the results of research focused on temperament of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The aim of the research was to estimate the way parents and teachers assess individual components of temperament of children with ADHD. Studies were also conducted in order to answer the question in what kind of environment (school or family) the temperamental incompatibility that leads to disturbances in the functioning of children with ADHD appears. The study was based on the concept of behavioural genetics by Arnold Buss and Robert Plomin. The authors of this concept have identified three basic features of temperament: emotionality, activity and sociability. In our research, we used the EAS Questionnaire created by Buss and Plomin. The research was carried out in a group composed of 30 children aged from 6 to 14. Studies have shown that teachers and parents evaluate children with ADHD in a different manner. Referring individual elements to criterial features of ADHD, particular attention was paid to activity and emotionality. Both features are demonstrated to a greater degree at school than in a family environment. It is worth emphasizing that activity, as well as emotionality, are genetically determined. This implies that ADHD is a problem that concerns not only the early years of life.

**Key words:** temperament, children with ADHD, parents, teachers.

red. Paulina Marchlik

Temperament dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej (*attention deficit/hyperactivity disorder*, ADHD) często stanowi problem wychowawczy

dla rodziców, jak również dla nauczycieli (Lipowska i Dykalska-Bieck 2010: 173). Takie osiowe objawy ADHD, jak nieuwaga, nadaktywność oraz impulsywność, często zakłócają prawidłowe funkcjonowanie dziecka w środowisku domowym i szkolnym. Szukając przyczyn ADHD należałoby się odnieść do podłoża genetycznego, które warunkuje nie tylko ADHD, ale również specyficzny profil temperamentalny u tych dzieci. Czynniki genetyczne przejawiają się takimi cechami temperamentu, jak: zapotrzebowanie na stymulację, impulsywność, poszukiwanie nowości i neurotyzm. Nasilone cechy temperamentalne mogą dodatkowo zakłócać funkcjonowanie dziecka z ADHD. W prezentowanym artykule pragniemy ukazać, jak były szacowane cechy temperamentalne dzieci z ADHD przez nauczycieli i rodziców i w jakim środowisku, szkolnym czy rodzinnym, występują przejawy temperamentalnego niedopasowania, które prowadzi do dysfunkcyjnych zachowań u dziecka.

### **Charakterystyka różnic temperamentalnych u dzieci**

Dociekania nad wpływem temperamentu na zachowanie człowieka należą do najstarszych w psychologii. Koncepcje te, począwszy od Hipokratesa i Galena, poprzez Pawłowa oraz Kretschmera i Sheldona aż swojej własnej – Regulacyjnej Teorii Temperamentu, opisał Strelau – wybitny polski badacz w dziedzinie psychologii temperamentu (2000: 683–689; 708–711).

Pierwszym psychologiem, który zwrócił uwagę na odziedziczalny aspekt temperamentu był Gordon Allport. Temperament traktował także jako jeden ze składników osobowości, przyrównując go do pewnego rodzaju surowca, z którego jest ona rzeźbiona (Strelau 2000: 690). Do nowszych teorii temperamentu należy zaliczyć koncepcję dwóch psychiatrów amerykańskich Alexandra Thomasa i Stelli Chess, którą stworzyli na przełomie lat 70. i 80. ubiegłego wieku. Badacze ci, prowadząc wieloletnie obserwacje kliniczne zauważyli występowanie różnic indywidualnych w zachowaniu noworodków. Różnic tych nie można było tłumaczyć odmiennym nastawieniem rodziców czy też praktykami wychowawczymi (Strelau 2000: 694–695). Kilkunastoletnie badania podłużne umożliwiły tym autorom wyróżnienie trzech typów temperamentu u dzieci. Temperament łatwy dotyczy około 40% dzieci i cechuje go taka konstelacja cech, jak: regularność, zbliżanie się, łatwość przystosowania, siła reakcji niewielka lub umiarkowana oraz przewaga pozytywnych nastrojów. W przypadku 15% można stwierdzić temperament wolno rozgrzewający się, który odznacza się

negatywnymi reakcjami na nowe bodźce, powolnym przystosowaniem, przewagą nastrojów negatywnych nad pozytywnymi, niewielką siłą reakcji oraz średnią regularnością zachowań. Centralne miejsce w koncepcji Thomasa i Chess zajmuje temperament trudny (u 10% dzieci) z jego brakiem regularności, trudnościami w przystosowaniu, wycofywaniem się, dużą siłą reakcji oraz przewagą negatywnych nastrojów nad pozytywnymi. Na podstawie badań longitudinalnych Thomas i Chess stwierdzili, że przyczyną nieprawidłowego rozwoju jest brak zgodności temperamentu z wymogami otoczenia a dodatkowym predykatorem zaburzeń jest występowanie temperamentu trudnego (Lipowska, Dykalska-Bieck 2010: 173–174). Thomas i Chess śledzili również rozwój dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w wieku od pięciu do jedenastu lat i zaobserwowali, że zaburzenia zachowania występują istotnie częściej u dzieci z temperamentem trudnym (Strelau 2000: 686). Teoria Thomasa i Chess zainspirowała Arnolda Bussa i Roberta Plomina do stworzenia behawioralno-genetycznej teorii temperamentu, która uważana jest za najpełniejszą teorię odnoszącą się do rozwoju dziecka.

Badaczem, który zajmował się także przejawami temperamentu u dzieci był Jerome Kagan. Obserwował on reakcje dziecka na zdarzenia nieznanne, osoby lub inne bodźce wywołujące stan niepewności. U dzieci, które reagowały zawsze na bodźce nowe w sposób ostrożny i nieśmiały (dzieci były wystraszone, powstrzymywały się od okazywania emocji) rozpoznał temperament zahamowany. Temperament niezahamowany charakteryzował natomiast dzieci, które w tych samych warunkach nawiązywały kontakt, były rozmowne, spontanicznie okazywały emocje i nie bały się. Kagan odnotował ponadto, że cechy temperamentalne dzieci na przestrzeni ich pierwszych siedmiu lat życia (obserwowane od drugiego miesiąca życia) nie ulegają zmianie. Kagan poszukiwał też fizjologicznych podstaw dwóch wyróżnionych przez siebie typów temperamentu. Uważał, że można je znaleźć w reaktywności układu limbicznego, w tym głównie ciała migdałowatego i podwzgórza oraz układach pokrewnych (przysadka, nadnercze, układ siatkowaty i układ współczulny). Jego zdaniem dzieci zahamowane cechuje wyższa reaktywność tych układów niż u dzieci z temperamentem niezahamowanym (Strelau 2000: 700).

### **ADHD – charakterystyka zaburzenia**

Badania nad temperamentem, w przypadku osób z zaburzeniami zachowania i emocji – jaką jest nadpobudliwość psychoruchowa, prowadzone są na

niewielką skalę. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD) należy do najpowszechniej występujących zaburzeń rozwoju u dzieci w wieku szkolnym. Również jest to zaburzenie, które stosunkowo wcześnie jest diagnozowane (między 6 a 9 rokiem życia). Termin ADHD jest dobrze znany, ale jak podkreśla Małgorzata Lipowska (2011: 49) jest często nadużywany. Dla trafności diagnozy ADHD szczególnie newralgicznym okresem jest rozpoczęcie nauki przez dziecko w szkole podstawowej. Wiele dzieci ma wtedy duże trudności z przestrzeganiem reguł, usiedzeniem spokojnie w ławce przez całą lekcję. Nauczyciele, którzy często w takich przypadkach nie mają dostatecznie wiele cierpliwości do dziecka i nie podejmują wysiłku by mogło się ono zaaklimatyzować, nadają dziecku etykietkę nadpobudliwego. Pomaga to nauczycielowi zdjąć własną odpowiedzialność za zachowanie ucznia, który jest „zaburzony” (Lipowska 2003: 405–421).

Termin *nadpobudliwość psychoruchowa* został w Polsce wprowadzony i spopularyzowany przez Hannę Nartowską (Lipowska 2011: 48). W popularnej do tychczas w Polsce klasyfikacji zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10 (1998: 139–141) wymienia się osiowe objawy ADHD takie, jak nieuwaga oraz nadaktywność i impulsywność.

Pierwszym dostrzegalnym objawem ADHD w rozwoju dziecka jest nadruchliwość, czyli nadmierna aktywność ruchowa dziecka (w porównaniu z dziećmi na tym samym poziomie rozwoju). W późniejszych stadiach rozwoju psychoruchowego widoczne są takie objawy, jak: niemożność usiedzenia, nerwowe ruchy kończyn, nadmierne rozbieganie lub wtrącanie się, przesadna hałaśliwość, niemożność odpoczynku. Zdaniem Małgorzaty Lipowskiej i Doroty Dykańskiej-Bieck (2010: 170) w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym zauważane są przez otoczenie zachowania impulsywne, które wynikają z deficytów hamowania reakcji. Dzieci z ADHD reagują często w sposób natychmiastowy, automatyczny i nieadekwatny. Udzielają odpowiedzi zanim pytanie zostanie dokończony, nie potrafią czekać w kolejce, wtrącają się do rozmów, przeszkadzają innym, są nadmiernie gadatliwe. Impulsywność związana jest z konfliktowością dzieci z ADHD, które łatwo się obrażają, są drażliwe i trudno przystosowują się do nowych sytuacji. Występuje u nich natychmiastowa reakcja motoryczna i emocjonalna na bodźce, pod wpływem których się znajdują, nawet jeżeli nie jest to stosowne w danej chwili. Wraz z rozpoczęciem nauki szkolnej przez dziecko z ADHD, pierwszoplanowe stają się jego deficyty związane z koncentracją uwagi. U tych dzieci trwałość uwagi jest niewielka, a jej przerzutność nadmierna, co powoduje obniżenie zdolności do koncentracji uwagi na jednym zjawisku przez dłuższy

czas. W szkole i podczas odrabiania zajęć dziecko nie zwraca uwagi na szczegóły (popelnia „głupie” błędy np. stawia znak + zamiast –), unika wytrwałego wysiłku umysłowego, często gubi przedmioty, zapomina, nie stosuje się do instrukcji. Te problemy powodują, że nadpobudliwy uczeń nie korzysta w pełni z lekcji, ma coraz większe zaległości w nauce, co może prowadzić do wycofywania się z aktywności szkolnej i pojawienia się zachowań opozycyjno-buntowniczych (Kołakowski i in. 2007: 54). Problemową sytuację tych dzieci w szkole, wzmacnia fakt współwystępowania z ADHD trudności w uczeniu się (dysleksji, dysortografii, dysgrafii i dyskalkulii). Szacuje się, że rozpowszechnienie występowania specyficznych trudności w uczeniu się u dzieci nadpobudliwych jest większe niż u ich rówieśników i wynosi 8–39% (dysleksja) i 12–26% (dysgrafia). Badacze akcentują też, że pisanie „jak kura pazurem” i ogólna niechęć do pisania są cechami charakterystycznymi dla większości dzieci z ADHD (Kołakowski i in. 2007: 54). W sferze społecznej zauważalna jest u dzieci z ADHD mała liczba ich serdecznych przyjaciół lub ich brak (Hodgens 2000: 443–452). Związane jest to prawdopodobnie z mimowolnym sprawianiem przykrości innym przez te dzieci, ich chęcią do ciągłego kierowania grupą, przeszkadzaniem, niemożnością oczekania na swoją kolej.

### Temperament dzieci z ADHD

Badania nad genetycznymi uwarunkowaniami temperamentu w nadpobudliwości psychoruchowej ukazują znaczenie zmutowanego genu DRD4, który znaleziony został u 30% zdrowych osób i u 50–60% osób z ADHD (Oniszczenko, Dragan 2005: 633–637). Polimorfizm tego genu ma związek z takimi wymiarami temperamentu, jak zapotrzebowanie na stymulację oraz impulsywność. Z cechami temperamentalnymi, takimi jak poszukiwanie nowości i neurotyczność, związany jest również polimorfizm genu transportera serotoniny 5-HTTLPR. Małgorzata Lipowska (2010: 173) zauważa, że DRD4 i 5-HTTLPR są współodpowiedzialne zarówno za pojawienie się nadpobudliwości psychoruchowej, jak i za przejawiane przez daną osobę cechy temperamentalne. Również mutacje w obrębie MAO-A (jednego z kluczowych enzymów metabolizujących neurotransmitery) mają asocjację z tendencją do poszukiwania nowości, impulsywnością i unikaniem monotonii, a więc posiadają związek ze specyficznym profilem temperamentalnym u jednostki z ADHD (Lipowska 2010: 173).

Badania Amy West i in. (2008: 402–421), oparte na raportach rodziców, wykazały u dzieci z ADHD większą liczbę objawów temperamentu trudnego (według przedstawionej wcześniej koncepcji Thomas i Chess), niż w grupie kontrolnej. Na podstawie koncepcji Thomasa i Chess oraz teorii PEN Eysencka powstała w latach 80. behawioralno-genetyczna teoria temperamentu Arnolda Bussa i Roberta Plomina (Oniszczenko 1997: 7). Uważa się ją za najpełniejszą i najlepiej spełniającą wymogi formalne, koncepcję temperamentu dziecka. Buss i Plomin (Oniszczenko 1997: 7–8) definiują *temperament* jako *zespół dziedziczonych cech osobowości, które ujawniają się już we wczesnym okresie życia jednostki*. Cechy te są uwarunkowane genetycznie i ujawniają się już w pierwszym roku życia dziecka. Autorzy tej koncepcji (w skrócie EAS) wyodrębnili trzy podstawowe cechy określające strukturę temperamentu. Są nimi: emocjonalność, aktywność i towarzyskość.

Zdaniem Bussa i Plomina (Oniszczenko 1997: 8) określone cechy temperamentalne mogą stanowić źródło trudności w funkcjonowaniu jednostki. Na przykład zbyt duża emocjonalność może prowadzić do nadpobudliwości lub częstych „napadów” złego humoru. Natomiast zbyt wysoki poziom aktywności może skutkować u dzieci pojawieniem się znużenia w sytuacjach, które są związane ze zmniejszoną aktywnością (np. podczas lekcji).

W literaturze brakuje doniesień z badań na temat przejawów temperamentu dzieci z ADHD, w zależności od środowiska, w którym przebywają oraz w kontekście spostrzegania tej cechy przez nauczycieli i rodziców dziecka. W Polsce, w pewnym zakresie, takie badania prowadzone były przez Lipowską i Dykalską-Bieck (2010: 169–181). Autorki wykazały istnienie korelatów między nasileniem objawów ADHD a specyficznym profilem temperamentalnym dziecka. W przypadku dzieci nadpobudliwych nauczyciele istotnie wyżej szacowali nieśmiałość, z kolei rodzice – emocjonalność. Cechą, która różnicowała profil temperamentu dzieci z ADHD i dzieci bez zdiagnozowanych deficytów rozwojowych, była emocjonalność – wyższy jej poziom wskazywali zarówno rodzice, jak i nauczyciele. W aspekcie związku poszczególnych cech temperamentu z wymiarami kryterialnymi ADHD potwierdzono zależność emocjonalności z impulsywnością i nadruchliwością. Ponadto nauczyciele podkreślali związek towarzyskości z nieuwagą.

## Metodologia badań

Podjęte przez nas badania wydawały się ważne, ponieważ umożliwiły próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim środowisku, szkolnym czy rodzinnym, pojawiają się przejawy niedopasowania temperamentalnego dzieci z ADHD. To niedopasowanie skutkuje u nich różnymi dysfunkcjonalnymi zachowaniami. Założyliśmy, że wyznacznikiem takiego niedopasowania miałyby być podwyższony poziom wyników odnoszący się do poszczególnych składowych temperamentu (szczególnie aktywności i emocjonalności) oraz różnice w ich szacowaniu przez nauczycieli i rodziców dzieci z ADHD. Poszukiwałyśmy odpowiedzi na pytanie: 1) które składowe temperamentu są najwyżej szacowane przez rodziców i nauczycieli w profilu temperamentalnym dzieci z ADHD; 2) czy istnieją różnice między szacowaniem cech temperamentalnych między nauczycielami a rodzicami dzieci z ADHD.

W przeprowadzonych badaniach został wykorzystany Kwestionariusz Temperamentu EAS A. Bussa i R. Plomina, w dwóch wersjach: dla rodziców oraz dla nauczycieli.

Buss i Plomin (Oniszczenko 1997) wyodrębnili trzy podstawowe komponenty temperamentu, które są badane w Kwestionariuszu EAS: emocjonalność (*emotionality*), aktywność (*activity*) i towarzyskość (*sociability*).

Emocjonalność obejmuje trzy składniki: niezadowolenie, strach i złość. Niezadowolenie przejawia się tendencją do łatwego i silnego reagowania niepokojem. Typowa jest też dla niego duża wrażliwość na bodźce wywołujące niezadowolenie oraz trudności w utrzymaniu spokoju. Ten rodzaj emocjonalności widoczny jest już od urodzenia jako gotowość do płaczu lub płacz. Później (ok. 2-go lub 3-go miesiąca życia) obserwuje się reakcje strachu u dziecka. Można odnotować tutaj czynności motoryczne, które polegają na – oddalaniu się od bodźców zagrażających, unikaniu ich i zmniejszaniu pobudzenia. U dzieci, jak i dorosłych, widoczne jest występowanie charakterystycznych dla strachu reakcji mimicznych oraz szereg (nie w pełni obserwowalnych) reakcji fizjologicznych ze strony układu współczulnego. Reakcje złości pojawiają się ok. 6-go miesiąca życia i przejawiają się atakowaniem, odsuwaniem przedmiotów albo głośnym skarżeniem na szkodliwy bodziec. Zmiany poznawcze, jakie towarzyszą złości, to awersja i nienawiść do innych (Oniszczenko 1997: 8–11).

Różnice w aktywności są już widoczne podczas pierwszych sześciu miesięcy życia dziecka. Część dzieci wydaje być stale w ruchu, podczas gdy inne pozostają bierne. Do głównych składników aktywności zalicza się tempo oraz vigor. Dzieci o wysokim tempie działania szybko mówią i poruszają się, a duży vigor przejawia się głośnym mówieniem, krzykiem, mocnym stąpaniem

i zdecydowanym otwieraniem drzwi. Drugorzędnymi składnikami aktywności są wytrzymałość, jako tendencja do kontynuowania pracy lub zabawy, gdy inni ją przerwali oraz element motywacyjny związany z potrzebą wydatkowania energii (Oniszczenko 1997: 11–12).

Towarzystwość jest rozumiana przez twórców koncepcji EAS jako ogólna tendencja do poszukiwania innych ludzi, przebywania z nimi oraz unikania samotności. Osoby o wysokim natężeniu tej cechy są silnie zmotywowane do poszukiwania towarzystwa innych ludzi i bywają sfrustrowane, kiedy są samotnione. Głównymi miarami towarzyskości są częstotliwość inicjowania kontaktów społecznych, liczba związków, ilość czasu spędzanego z innymi ludźmi oraz reakcja na izolację i społeczna wrażliwość (Oniszczenko 1997: 13–14).

Polskiej adaptacji kwestionariusza Bussa i Plomina do badania temperamentu dokonał Włodzimierz Oniszczenko (1997). Istnieją trzy polskie wersje Kwestionariusza EAS-TS:

- 1) Kwestionariusz Temperamentu EAS-D – wersja dla Dorosłych,
- 2) Kwestionariusz Temperamentu EAS-C – wersja dla Rodziców (dotyczy dziecka),
- 3) Kwestionariusz Temperamentu EAS-C – wersja dla Nauczycieli (dotyczy dziecka).

W przypadku każdego rodzaju kwestionariusza badany oszacowuje natężenie danych cech temperamentalnych na skali od 1 do 5. Wyniki surowe przełącza się na tzw. steny, które dostarczają informacji o niskim, przeciętnym lub wysokim natężeniu danej cechy temperamentalnej.

Współczynniki alfa Cronbacha dla poszczególnych podskal wersji EAS-D są niskie i nie przekraczają poziomu 0,70 (wynika to prawdopodobnie z małej liczby pozycji). Znacznie lepszym, zdaniem Oniszczenko (1997: 25–26), w porównaniu ze współczynnikiem alfa Cronbacha, oszacowaniem rzetelności są wskaźniki stabilności (dla wszystkich skal stwierdzono dużą stałość pomiaru). Dla wersji EAS-C współczynniki alfa Cronbacha (od 0,49 do 0,85) były zadowalające, tak samo miary stabilności (od 0,36 do 0,71).

### **Charakterystyka badanej grupy**

Badania były przeprowadzone w odniesieniu do grupy złożonej z 30 dzieci w wieku od 6 do 14 lat. Średnia wieku badanych dzieci wynosiła 9,93, a odchylenie standardowe 2,19. Rozkład grupy pod względem płci nie był symetryczny – zdecydowana większość badanych to chłopcy, którzy stanowili 86%



grupy. Dysproporcja ta jest zgodna z podawaną w literaturze częstością występowania zaburzenia w zależności od płci (Kendall 2004: 86).

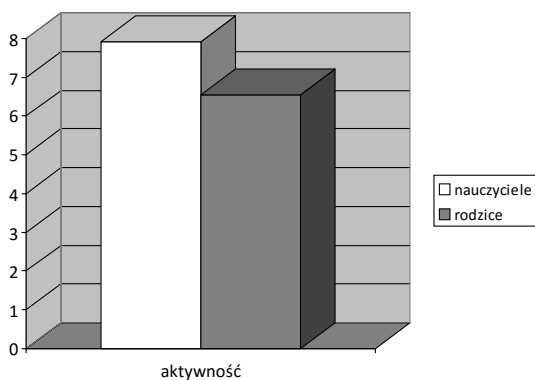
Badania przeprowadzone były w okresie od listopada 2013 r. do marca 2014 roku. Badane dzieci były pacjentami jednej (losowo wybranej) placówki spośród prywatnych centrów pomocy psychologiczno-psychiatrycznej działających na terenie Trójmiasta. We wszystkich przypadkach diagnoza ADHD była potwierdzona przez lekarza psychiatrę.

Kwestionariusze Temperamentu EAS-C w odniesieniu do badanych dzieci wypełniali indywidualnie zarówno rodzice, jak i nauczyciele dzieci (w sumie 60 pomiarów). Rodzice i nauczyciele otrzymali informację, że uzyskane wyniki badań są objęte tajemnicą naukową i posłużą jako materiał empiryczny do badań naukowych. Proszono, aby po samodzielnym wypełnieniu, w ciągu dwóch tygodni zwrócili arkusze w zaklejonych kopertach.

Do statystycznej interpretacji badań posłużono się testem t-Studenta (t).

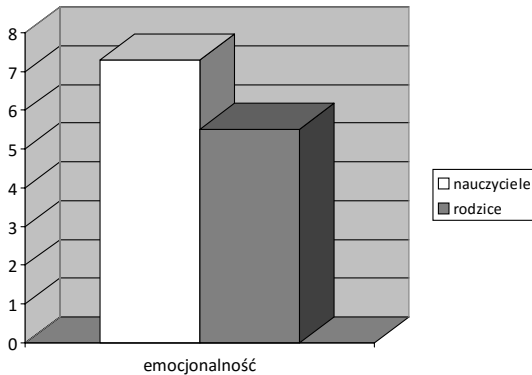
## Wyniki badań

Pierwszym składowym elementem temperamentu, jaki przeanalizowano była aktywność. Wydaje się, że ona najbardziej związana z objawami kryterialnymi nadpobudliwości psychoruchowej. Zarówno nauczyciele (średnia = 7,92; SD = 1,38), jak i rodzice (średnia = 6,54; SD = 2,83) oceniali ją jako cechę o wysokim natężeniu, jednakże nauczyciele szacowali ją istotnie wyżej niż rodzice ( $t = -3,65$ ;  $df = 23$ ;  $p = 0,001$ ). Różnice w zakresie natężenia cechy aktywności u dzieci nadpobudliwych psychoruchowo w zależności od oceny dokonanej przez nauczycieli i rodziców zostały zobrazowane na ryc. 1.



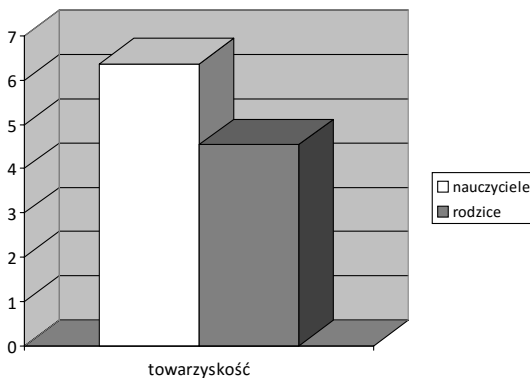
Ryc. 1. Różnice w zakresie natężenia cechy aktywności w ocenie rodziców i nauczycieli

Kolejną analizowaną składową temperamentu dzieci z ADHD była emocjonalność. Nauczyciele szacowali ją na poziomie wysokim (średnia = 7,29; SD = 1,4), natomiast rodzice na poziomie średnim (średnia = 5,5; SD = 2,6). Różnice między ocenami nauczycielami i rodziców były istotne statystycznie ( $t = -3,23$ ;  $df = 23$ ;  $p = 0,004$ ). Dla lepszej wizualizacji wykrytych różnic w ocenie zostały one przedstawione na ryc. 2.



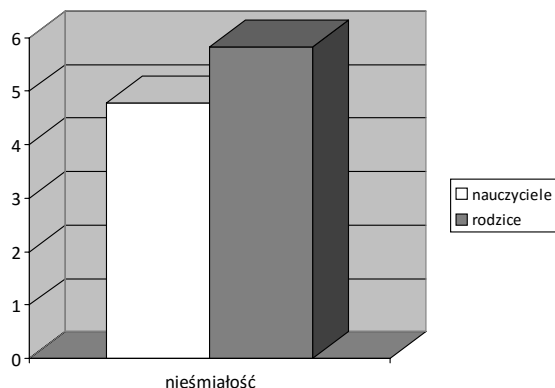
Ryc. 2. Różnice w zakresie natężenia cechy emocjonalności w ocenie rodziców i nauczycieli

Na podstawie analizy wyników z przeprowadzonych badań odnotowano przeciętne natężenie cechy towarzyskości u dzieci nadpobudliwych psychoruchowo w oszacowaniach dokonanych zarówno przez nauczycieli (średnia = 6,37; SD = 1,93), jak przez rodziców (średnia = 4,54; SD = 1,72). W przeprowadzonych przez nas badaniach wykazano ponadto, że nauczyciele istotnie wyżej niż rodzice oceniają towarzyskość dzieci ( $t = -3,65$ ;  $df = 23$ ;  $p = 0,001$ ). Różnice w tym zakresie zostały zobrazowane na ryc. 3.



Ryc. 3. Różnice w zakresie natężenia cechy towarzyskości w ocenie rodziców i nauczycieli

Odwrotny układ wyników, niż w przypadku towarzyskości, uzyskano w odniesieniu do nieśmiałości. Rodzice (średnia = 5,83; SD = 2,09) istotnie wyżej niż nauczyciele (średnia = 4,79; SD = 1,74) szacowali nieśmiałość swoich dzieci z ADHD ( $t = 2,32$ ;  $df = 23$ ;  $p = 0,029$ ). Odmienne oszacowania dokonane przez rodziców i nauczycieli w odniesieniu do cechy nieśmiałości przedstawione zostały na ryc. 4.



Ryc. 4. Różnice w zakresie natężenia cechy nieśmiałości w ocenie rodziców i nauczycieli

## Dyskusja wyników

Uzyskane wyniki badań pozwalają generalnie na stwierdzenie, że nauczyciele i rodzice odmiennie postrzegają poszczególne komponenty temperamentu dzieci z nadpobudliwością psychoruchową.

Uzyskane przez nas rezultaty w zakresie badania aktywności – pierwszej składowej temperamentu – są zasadniczo zbieżne ze spostrzeżeniami Lipowskiej i Dykalskiej-Bieck (2010: 177), które odnotowały wyniki w aktywności w obu oceniających dziecko grupach na pograniczu wartości przeciętnych i wysokich (6–7 sten). Nadmierna aktywność, która przejawia się przede wszystkim ruchliwością, ukierunkowuje uwagę otoczenia i prowadzi do postawienia diagnozy. Jak zwraca uwagę Lipowska i Dykalska-Bieck (2010: 178), pobudliwość motoryczna charakteryzuje głównie dzieci młodsze, a w starszych klasach szkoły podstawowej – nawet u dzieci z ADHD – pierwszoplanowa staje się impulsywność i nieuwaga. Przyczyn różnicy w ocenach rodziców i nauczycieli w badaniach własnych można poszukiwać między innymi w tym, że nauczyciele na terenie szkoły, w mniejszym stopniu niż rodzice w domu, wypracowali sposoby

ukierunkowania aktywności dziecka. Warto zwrócić uwagę, że 80% badanych dzieci uczestniczyło w zajęciach terapeutycznych realizowanych poza terenem szkoły. Być może wypracowane na nich formy właściwych zachowań były bardziej efektywnie wdrażane w domu rodzinnym. Środowisko domowe w większym stopniu wydaje się hamować nadmierną aktywność badanych dzieci, które – w szkole mogą być pozbawione odpowiedniego wsparcia i ukierunkowania. Jednakże na nadmierną, uwarunkowaną temperamentalnie aktywność dzieci nadpobudliwych psychoruchowo nie należy patrzeć jedynie w kategoriach negatywnych. Ponieważ elementem aktywności jest również wytrzymałość, która wraz ze składnikiem motywacyjnym mogą być bardzo pomocne w kształtowaniu celowych, efektywnych zachowań.

Uzyskane wyniki odnośnie spostrzegania emocjonalności dzieci z ADHD są odmienne od rezultatów opisywanych przez Lipowską i Dykalską-Bieck (2010: 177) – w ich badaniach rodzice wyżej szacowali emocjonalność swoich dzieci z ADHD. Tłumaczymy ten fakt tym, że funkcjonowanie dziecka w warunkach rodzinnych ułatwia i zachęca do ekspresji emocji. W porównaniu z rodziną zasady zachowania w szkole są bardziej precyzyjnie określone i zostawiają mniejszą swobodę w zakresie okazywania stanów emocjonalnych. Szukając przyczyn uzyskanych przez nas wyników należy zaakcentować, iż emocjonalność w rozumieniu Bussa i Plomina obejmuje emocje negatywne, takie jak: niezadowolenie, strach i złość. Być może w przypadku analizowanej przez nas grupy dzieci wystąpił efekt reagowania emocjami negatywnymi na frustrację i konflikty doświadczane w szkole. Można to również interpretować jako wynik swoistego braku temperamentalnego dopasowania do warunków panujących w szkole. Uzyskane przez nas wyniki wskazują na istnienie u dzieci z ADHD nadwrażliwości emocjonalnej okazywanej szczególnie wyraźnie w warunkach szkolnych. Wyraża się ona tym, że stosunkowo niewielka stymulacja wywołuje z łatwością stany emocjonalne. Reakcje te są niewspółmierne do siły bodźca i trudne do opanowania przez dziecko. Może to prowadzić do wikłania się dziecka w nieodpowiednie, konfliktowe sytuacje z rówieśnikami bądź nauczycielami.

Niektóre doniesienia badawcze mówią o wysokim stopniu towarzyskości dzieci nadpobudliwych psychoruchowo (Auerbach i in. 2008: 321–338; Bacchini i in. 2008: 447–459). W naszych badaniach jednakże odnotowano przeciętne natężenie tej cechy. Analogiczne rezultaty uzyskała Lipowska i Dykalska-Bieck (2010: 178). Przyczyny tej rozbieżności wydają się być wielorakie. Rodzice, którzy niżej oceniają towarzyskość swoich dzieci niż nauczyciele, dokonują tej obserwacji w domu, a także „na podwórku” – w przestrzeni działalności szczególnie ważnej dla dziecka w tym okresie życia (choć może już nie tak

istotnej dla dziecka jak kilka dekad temu). Niski poziom zdolności do przestrzegania reguł funkcjonowania w grupie oraz impulsywne i nieprzemysłane wypowiedzi często powodują, że dzieci z ADHD są społecznie izolowane i czują się samotne (Lipowska 2010: 179). Wyniki badań własnych są zgodne z doniesieniami Hinshaw i Melnick (Hinshaw, Melnick 1995: 627–647), które dowiodły, że u dzieci cztero- i sześciolletnich z ADHD najbardziej zaburzony jest nie ich rozwój poznawczy, ale relacje z rówieśnikami. Dzieci z ADHD nie uczą się negocjacji w grupie, ustępstw, przestrzegania reguł zabawy, zasady wzajemności w kontaktach. Skutkuje to tym, że około połowa nadpobudliwych dzieci z ADHD w wieku szkolnym ma złe relacje z rówieśnikami lub jest odrzucana przez grupę rówieśniczą (Kołakowski i in. 2007: 53). Utrzymywanie kontaktów interpersonalnych przez dzieci z ADHD jest również utrudnione przez gorsze niż w grupie rówieśniczej, rozpoznawanie emocjonalnego wyrazu twarzy. Osoby z ADHD mają także problemy ze stworzeniem samej sytuacji komunikacyjnej, ponieważ ich zaburzenia koncentracji uwagi utrudniają nawiązanie i utrzymanie kontaktu wzrokowego, tak istotnego dla porozumienia z drugim człowiekiem (Czaplewska, Lipowska 2008: 337–348). W przeprowadzonych przez nas badaniach nauczyciele wyżej szacują towarzyskość dzieci niż rodzice. Prawdopodobnie dlatego, że nauczyciele spostrzegają dziecko w ramach pewnej zbiorowości (klasy, grupy koleżeńskiej) i nie wnikają w jakość tych relacji.

W odniesieniu do interpretacji wyników dotyczących cechy nieśmiałości, warto przytoczyć koncepcję Bussa i Plomina (Oniszczenko 1997: 15), zgodnie z którą, nieśmiałość stanowi pochodną bardziej ogólnej tendencji, jaką jest towarzyskość i odnosi się do zachowania społecznego wobec niezbyt dobrze znanych lub obcych osób. Towarzyskość natomiast wyraża potrzebę pozostawania z innymi ludźmi w związkach i relacjach. W oczach rodziców więc, dzieci z ADHD są mniej towarzyskie i bardziej nieśmiałe niż spostrzegają to nauczyciele. Trzeba ponadto odnotować fakt, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele szacowali nieśmiałość dzieci na poziomie przeciętnym.

## Podsumowanie

Prezentowane wyniki przeprowadzonych badań mają pewne ograniczenia interpretacyjne, wynikają one z tego, że badaniom poddano stosunkowo małą grupę dzieci. Uzyskane dane pozwalają jednak na wskazanie pewnych zarysowujących się tendencji, które mogłyby być zweryfikowane na większej populacji, przy użyciu także innych metod.

Badania dowiodły, że w profilu temperamentalnym badanych dzieci z ADHD dominują takie cechy, jak: aktywność i emocjonalność. Na podstawie uzyskanych wyników badań wykazano ponadto, że nauczyciele i rodzice w sposób odmienny oszacowują składowe temperamentu dzieci z ADHD. Nauczyciele istotnie wyżej niż rodzice oceniali takie cechy, jak aktywność, emocjonalność i towarzyskość. Natomiast niżej były przez nich oceniana nieśmiałość.

Odnosząc uzyskane rezultaty do poziomów natężenia danych cech temperamentu, szczególną uwagę należy zwrócić na aktywność i emocjonalność badanych dzieci. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele oceniali aktywność dzieci na poziomie wysokim. Może być to przyczynkiem tworzenia się problemów wychowawczych u dzieci z ADHD, zarówno w środowisku szkolnym, jak i rodzinnym. W świetle uzyskanych wyników wydaje się, że aktywność dzieci może być bardziej problematyczna dla nauczycieli niż rodziców, którzy dysponują narzędziami jej ukierunkowania. Uzyskane więc wyniki badań, implikują potrzebę ścisłej współpracy między nauczycielami i rodzicami, w zakresie przenoszenia na teren szkoły wypracowanych form właściwych zachowań dzieci z domu rodzinnego.

Drugą komponentą temperamentu badanych dzieci, ściśle związaną z objawami kryterialnymi ADHD była emocjonalność. Wystąpiły tutaj znaczące dysproporcje w ocenach nauczycieli i rodziców. Mogą one świadczyć, między innymi o tym, że dzieci z ADHD nie czują się dobrze w szkole. Być może atmosfera szkoły w większym stopniu niż środowisko domu rodzinnego, skłania do wyrażania uczuć negatywnych. Ta cecha, podobnie jak aktywność, może prowadzić do wnikania się w konfliktowe sytuacje z rówieśnikami bądź nauczycielami.

Należy podkreślić fakt, że obie cechy temperamentu dzieci z ADHD, aktywność i emocjonalność, które były najwyżej oceniane w przedstawionych badaniach, mają uwarunkowanie genetyczne. Zidentyfikowane geny w przypadku ADHD (między innymi zmutowany gen DRD4) związane są z zapotrzebowaniem na stymulację i z impulsywnością. Genetyczne podłoże i związany z nim specyficzny profil temperamentalny w ADHD sprawiają, że nadpobudliwość psychoruchowa często jest problemem na całe życie. Nawet najbardziej odpowiednia terapia i wspomaganie jej środkami farmakologicznymi – rozciąga się na lata. Świadomość złożoności i genetycznych uwarunkowań przedstawionego problemu u rodziców i nauczycieli dzieci z ADHD, może wpłynąć na lepsze ich rozumienie i postawę zwiększonej akceptacji wobec nadmiernej aktywności dziecka i jego nadmiernego, emocjonalnego reagowania, które jest niewspółmierne do wielkości bodźca.

## Bibliografia

- Auerbach J.G., Berger A., Atzaba-Poria N. 2008. *Temperament at 7,12 and 25 in Children at Familial Risk for ADHD*, „Infant Child Development”, nr 17, s. 321–338.
- Bacchini D., Affuso G., Trotta T. 2008. *Temperament, ADHD and Peer Relations among School Children: The Mediating Role of School Bullying, „Aggressive Behaviour”*, nr 34, s. 447–459.
- Czaplewska E., Lipowska M. 2008. *Perception of Facially and Vocally Expressed Emotions in Children with ADHD*, „Acta Neuropsychologica”, nr 6, s. 337–348.
- Hall C.S., Lindzey G. 1994. *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 441–461.
- Hinshaw S., Melnick S. 1995. *Peer Relationships in Boys with Attention – Deficit Hyperactivity Disorder with and without Comorbid Aggression*, „Development and Psychopathology”, nr 7, s. 627–647.
- Hodgens J.B., Cole J. i in. 2000. *Peer-Based Differences among Boys with ADHD*, „Journal Clinical Child Psychology”, nr 29, s. 443–452.
- ICD-10.1993. *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*, World Health Organization (WHO), Geneva, s. 139–141.
- Kendall P. 2004. *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kořakowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A. 2007. *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 53–54.
- Lipowska M. 2003. *Nadpobudliwość w oczach nauczycieli – temperament czy zaburzenie*, [w:] *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, red. B. Wojciszke, M. Płopa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 405–421.
- Lipowska M., Dykalska-Bieck D. 2010. *Czy impulsywność w ADHD ma komponenty temperamentalne?*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, nr 3, s. 169–181.
- Lipowska M. 2011. *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące zaburzenia rozwoju. Neuropsychologiczna analiza deficytów pamięci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 48–49.
- Oniszczenko W. 1997. *Kwestionariusz Temperamentu EAS Arnolda H. Bussa i Roberta Plomina. Wersja dla dorosłych i dla dzieci. Adaptacja polska. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa, s. 7–26.
- Oniszczenko W., Dragan W. 2005. *Association Between Dopamine D4 Receptor Exon III Polymorphism and Emotional Reactivity as a Temperamental Trait*, „Twin Research and Human Genetics”, nr 6, s. 633–637.
- Strelau J. 2000. *Temperament*, [w:] *Psychologia*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 683–711.
- West A., Schenkel L., Pavuluri M. 2008. *Early Childhood Temperament in Pediatric Bipolar Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, „Journal Clinical Psychology”, nr 64, s. 402–421.