



## WSTĘP

Adaptacja, ujęta w perspektywie życia człowieka i zachodzących w jego przebiegu zmian, nie ma granic czasowych i przestrzennych. Zmiany bowiem towarzyszą człowiekowi od chwili poczęcia aż do śmierci i dotyczą zarówno jego środowiska wewnętrznego, jak i zewnętrznego. Życie człowieka jest zatem procesem nieustannego poszukiwania równowagi pomiędzy stale zmieniającymi się i wzajemnie warunkującymi bytami: organizmem człowieka i środowiskiem jego życia. W procesie tym tworzy się pewna charakterystyczna dla każdego człowieka więź ze światem zewnętrznym, która kształtuje się poprzez więź z konkretnymi ludźmi i przedmiotami. Tę więź, rozumianą jako rezultat adaptacji, człowiek kształtuje przez całe swoje osobnicze życie. Jakość życia każdego człowieka jest zatem rezultatem adaptacji do zmian.

Przebieg adaptacji zależy zaś od tego, na ile zachowana jest równowaga pomiędzy zmianami płynącymi ze środowiska a zasobami jednostki. Im większa jest ta równowaga, im bardziej wymagania zewnętrzne respektują naturę człowieka i są zgodne z jego własnymi oczekiwaniami, projektami, dążeniami – tym szybciej następuje proces readaptacji, tym łagodniej przebiega i tym lepszym rezultatem się kończy.

Należy podkreślić, że na każdym etapie życia człowiek gromadzi określone doświadczenia adaptacyjne stanowiące bazę dla następnych i warunkujące pomyślne wejście w kolejne, nowe dla niego środowiska. Nabyte doświadczenia stanowią odniesienie, do którego będzie się on odwoływać w dalszym swoim życiu. Konfrontować będzie to, co go spotka później, z doświadczeniami wyniesionymi z poprzedniego okresu. Każda faza życia stanowi więc jednocześnie czas przełomowy i niezwykle istotny dla przebiegu procesu adaptacji w kolejnej fazie.

W trakcie życia każdego człowieka pojawia się wiele sytuacji wymagających szczególnie dużego wysiłku adaptacyjnego. Jednak okres od narodzin do adolescencji stanowi fazę najbardziej intensywnego procesu adaptacji. Obfituje w wiele momentów przełomowych, polegających na gwałtownej i wieloaspektowej zmianie warunków i środowisk życia jednostki.

W początkowych latach życia zdolności adaptacyjne człowieka są niewielkie i bardzo ograniczone. Małe dziecko rozwija się przede wszystkim w środowisku rodzinnym, gdzie zdobywa pierwsze doświadczenia adaptacyjne wyniesione głównie z relacji z opiekunami. Podstawowe i niezastąpione wpływy rodziny są stopniowo uzupełniane przez oddziaływania instytucjonalne. Z reguły trzyletnie dziecko przekracza próg przedszkola, następnie w wieku 6–7 lat rozpoczyna szkołę podstawową, by mając 12–13 lat, już ją opuścić i podjąć naukę w gimnazjum. Na przestrzeni tych kilkunastu lat dziecko adaptuje się do zróżnicowanych ról: syna, córki, wnuka, przedszkolaka, ucznia, kolegi..., a także różnych i pod wieloma względami odmiennych środowisk. W procesie tym poszukuje właściwego dla siebie miejsca, i to zarówno w relacjach z osobami dorosłymi (rodzicami, dziadkami, nauczycielami, personelem administracyjnym i pomocniczym), jak i z rówieśnikami. W tym czasie dziecko uczy się określonych form zachowania, głównie od osób dorosłych i dzięki nim, a zwłaszcza rodzicom i nauczycielom, których darzy szczególnym zaufaniem oraz uczuciem i od których jest w zasadzie całkowicie zależne. Jakość funkcjonowania tych środowisk życia dziecka wpływa na przebieg jego rozwoju i jednocześnie determinuje proces adaptacji, która przyjmuje odpowiedni koloryt i wymiar, a także nabiera określonych cech strukturalnych.

Życie instytucjonalne obfituje w różnorodne sytuacje trudne, problemowe, z którymi dziecko musi się zmierzyć. Wymagają one zachowań przystosowawczych i stają się dla niego źródłem cennych doświadczeń adaptacyjnych. Do tychże sytuacji można niewątpliwie zaliczyć przekraczanie progów szkolnych dzielących poszczególne etapy edukacyjnego rozwoju ucznia. Adaptacja do nowych warunków życia szkolnego niesie za sobą konieczność wielu zmian w funkcjonowaniu dziecka, które może sobie z tym poradzić lepiej lub gorzej, dlatego poznanie jej przebiegu i uwarunkowań wydaje się kwestią niezwykle istotną dla całości kształtu rozwoju ucznia i funkcjonowania szkoły.

Problematyka adaptacji szkolnej nie jest nowa w teoretycznych koncepcjach funkcjonowania szkoły. Wydaje się jednak na tyle istotna, że należy do niej ciągle powracać z powodu zmian, jakie nieustannie zachodzą w przestrzeniach ją warunkujących. Zmiany te rzucają nowe światło, które uwypukla pewne jej aspekty.

Zagadnienie adaptacji szkolnej staje się obecnie interesujące przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, ze względu na zmiany, jakie się dokonały i dokonują we współczesnej szkole, spowodowane głównie realizacją założeń reformy edukacji zapoczątkowanej w 1999 roku. Po drugie, zagadnienie adaptacji szkolnej nabiera innego znaczenia w kontekście nowoczesnych teorii rozwoju i kształcenia wspartych głównie na dokonaniach neuronauk, a także w sferze świadomości i oczekiwań rodziców.

Kończy się kolejny rok reformowania systemu edukacji w Polsce. Przez ten czas szkoła, zwłaszcza na szczeblu podstawowym, poddawana była licznym

modyfikacjom strukturalnym, merytorycznym i organizacyjnym. Zgodnie z założeniami reformy olbrzymi nacisk miał być położony na sposób organizowania uczniom doświadczeń edukacyjnych z punktu widzenia potrzeb i wyzwań dynamicznie zmieniającej się współczesności. Ponadto szkoła miała wyposażać uczniów w kompetencje kluczowe, ważne zwłaszcza dla ich kariery szkolnej, a w perspektywie także zawodowej i życiowej. W związku z tym istotnym zadaniem szkoły stała się także wyjątkowa dbałość o jakość procesu kształcenia, który miał służyć nabywaniu i rozwijaniu ważnych kompetencji do pokonywania progów na każdym szczeblu edukacji, w imię idei całościowego kształcenia.

Progi szkolne są nieodłącznym elementem systemu oświatowego. W toku obowiązkowej w Polsce edukacji uczeń przekracza je co najmniej trzy (przedszkole – szkoła, nauczanie zintegrowane – nauczanie przedmiotowe, szkoła podstawowa – gimnazjum). Przejście z jednego poziomu edukacji na następny zakłada konieczność opanowania odpowiednich kompetencji, dojrzałości określonych funkcji psychicznych, gotowości do pokonywania trudności, otwartości na zmiany, a więc adaptacji do nowych wymagań i warunków nabywania doświadczeń edukacyjnych. Jednocześnie wiąże się bardzo często z silnymi napięciami, przeżywanymi stresami, lękami i niepewnością.

Próg szkolny oznacza dla ucznia wejście w nowy etap życia, konieczność pokonania wielu barier, sprostania licznym wyzwaniom wynikającym z nowej sytuacji i czekającym na niego zadaniom. Oznacza zatem radykalną zmianę sytuacji szkolnej ucznia. Sytuacja ta może generować większe lub mniejsze trudności adaptacyjne i stanowić źródło zarówno pozytywnych, jak i negatywnych doświadczeń w tym zakresie. To, jak uczeń sobie poradzi w nowej rzeczywistości, w znacznym stopniu zależy od jego zasobów i wsparcia, jakie uzyska ze strony ważnych dla niego osób, wśród których wyjątkowe miejsce zajmuje nauczyciel i rówieśnicy z klasy. Trudności adaptacyjne tego rodzaju wynikają przecież głównie ze zmian dokonujących się w przestrzeni życia szkolnego, toteż znaczenia nauczyciela w procesie wspierania uczniów nie da się przecenić. Także na szkołę jako instytucję spada odpowiedzialność za jakość funkcjonowania ucznia w tych przełomowych dla niego momentach. W systemie pracy szkoły ważne miejsce powinny zatem zajmować działania, które warunkują efektywną i podmiotową adaptację uczniów. Oznacza to, że poza standardowymi zadaniami, które kształtują gotowość ucznia do wejścia na wyższy etap edukacji, szkoła powinna podejmować także specjalne działania wspierające uczniów w procesie pokonywania pojawiających się trudności. Obserwacja rzeczywistości, a także analiza literatury i badań pokazują, że szkoła nie radzi sobie z efektywnym spełnianiem tych zadań (Florek 1983; Klus-Stańska 2004; Koźniewska 2006; Mendel i Cieślak 2009; Muchacka 2007; Rychlewska 2006; Lewis 1988; Lubowiecka i Suświłło 1997; Wall 1985; Waloszek 2006; Wilgocka-Okoń 1985 i inni). Ponadto wiele szkół ignoruje problem i nie tworzy jakichkolwiek form wsparcia uczniów w tym procesie.

Zasadne staje się zatem zbadanie funkcjonowania adaptacyjnego uczniów w tej nowej dla nich sytuacji i nakreślenie mechanizmów działania szkoły, które warunkują jego jakość. Jest to tym bardziej istotne, że problem adaptacji szkolnej na starcie edukacji przedmiotowej niezwykle rzadko znajduje się w kręgu pogłębionych zainteresowań badawczych. Dostępne zaś opracowania zawężają z reguły adaptację szkolną do problemu przystosowania dzieci rozpoczynających dopiero naukę szkolną. Jest to w pewnym sensie uzasadnione, gdyż pierwsze doświadczenia adaptacyjne, co już podkreślano, wywierają niewątpliwie znaczący wpływ na nabywanie kolejnych i w związku z tym mają znaczenie dla całego życia dziecka.

Brak zainteresowania badaczy problem adaptacji uczniów na drugim progu edukacyjnym nie znajduje usprawiedliwienia, zwłaszcza wobec przebiegu psychospołecznego rozwoju jednostki i jego uwarunkowań. W związku z tym w niniejszej pracy podjęto próbę ukazania tegoż progu w przestrzeni, jaką wyznaczają różnice między edukacją zintegrowaną a przedmiotową.

Etap kształcenia obejmujący pierwsze trzy lub cztery lata nauki szkolnej diametralnie różni się od tego, z jakim dzieci zderzają się, wchodząc w role czwartoklasistów. Edukacja przedmiotowa wymaga od nich odmiennych kompetencji i sposobów funkcjonowania. Niewątpliwie może to rodzić liczne problemy i trudności wśród uczniów, dotąd przyzwyczajonych do zupełnie innego pod wieloma względami systemu kształcenia. Uczniowie klasy IV muszą przecież przystosować się do systemu nauczania przedmiotowego, do wielu dotąd nieznanych nauczycieli, ich odmiennych ze względu na specyfikę nauczanego przedmiotu, zróżnicowany język i styl bycia wymagań. Ponadto muszą się przyzwyczaić do nowego sposobu uczenia się i oceniania, a także odmiennej organizacji procesu kształcenia. Ta niewątpliwie nowa dla nich sytuacja może przysparzać im wielu napięć i stresów, które mogą negatywnie wpływać na ich samopoczucie, samoocenę i faktyczne możliwości osiągnięcia sukcesów szkolnych.

Uczniowie, pozostając pod presją zmian i oczekiwań społecznych, są niejako zmuszeni do tego, by wyuczyć się nowych, odmiennych od dotychczasowych reguł i sposobów postępowania, a więc strategii adaptacyjnych, podejmując zwykłe, codzienne obowiązki wynikające z roli czwartoklasisty. Poznanie zatem przebiegu procesu adaptacji czwartoklasistów, czynników go warunkujących i konsekwencji, jakie niesie dla ich funkcjonowania psychospołecznego, wydaje się zamiarem nie tylko interesującym, ale także niezwykle potrzebnym. Na szkołę spada obowiązek wspierania dzieci w tym bardzo złożonym procesie, tym bardziej że zarówno jego przebieg, jak i rezultaty mają niezwykle istotne znaczenie dla ich funkcjonowania w teraźniejszości, a także w przyszłości. Dowodów na to dostarczają nowoczesne teorie rozwoju człowieka, oparte na założeniu, że doświadczenia wyniesione z okresu dzieciństwa ulegają utrwaleniu i rzutują na sposób percepcji świata i bycia w nim. Jakość tych wczesnych doświadczeń adaptacyjnych



ma więc niebagatelne znaczenie rozwojowe. Chodzi zatem o to, by szkoła tworzyła warunki do nabywania podmiotowych doświadczeń adaptacyjnych, które przyczyniają się do rozwoju ucznia i przygotowują go do aktywnego udziału w życiu społecznym.

Adaptacja szkolna stanowi tylko element adaptacji całożyciowej, ma jednak niezwykle istotną wartość z punktu widzenia przyszłości edukacyjnej, zawodowej i osobowej każdego dziecka. Poznanie funkcjonowania adaptacyjnego uczniów na progu edukacji przedmiotowej ma także niebagatelne znaczenie dla weryfikacji i oceny zadań szkoły, jakie ona dotychczas podejmowała wobec uczniów, oraz dla ewentualnego uzasadniania potrzeb i zasad ich modernizacji. Ponadto przyczyni się zapewne do nakreślenia obrazu funkcjonowania współczesnej szkoły, na której spoczywa obowiązek promowania podmiotowości, odpowiedzialności i angażowania uczniów w proces ich osobistego rozwoju. Brak pogłębionej analizy potrzeb dzieci w tym zakresie, ich kondycji psychospołecznej w warunkach, jakie aktualnie tworzy im szkoła, a także uwarunkowań procesu adaptacji uniemożliwia podjęcie skutecznych działań modernizacyjnych.

Książka składa się z dwóch zasadniczych części. Pierwsza nosi tytuł „Adaptacja prorozwojowa – w poszukiwaniu sensu, znaczeń i uwarunkowań” i stanowi analizę o charakterze teoretycznym i rekonstrukcyjnym zasadniczego problemu. Składa się z czterech głównych rozdziałów.

W rozdziale pierwszym na tle rozważań nad sensem i znaczeniem adaptacji, podjętych w kontekście interdyscyplinarnym, dokonano opisu mechanizmu adaptacji prorozwojowej i jego uwarunkowań. Jednocześnie ukazano dzieciństwo jako okres najbardziej sprzyjający dla procesu gromadzenia doświadczeń adaptacyjnych, dzięki nieograniczonym wówczas możliwościom centralnego układu nerwowego. Poza tym podkreślono, że doświadczenia te stanowią trwałe fundament rozwoju ontogenetycznego każdego człowieka.

Rozdział drugi ukazuje adaptację jako proces wpisany w życie jednostki, którego istota tkwi w nieustannym poszukiwaniu równowagi między zmianami, jakie zachodzą w jej środowisku wewnętrznym i zewnętrznym. Odwołując się między innymi do koncepcji psychospołecznego rozwoju jednostki E. Eriksona i koncepcji zadań życiowych R. Havighursta, ukazano przebieg adaptacji w kontekście rozwiązywania kryzysów pojawiających się w cyklu życia jednostki. Opisując zmagania jednostki w poszczególnych fazach jej rozwoju, ukazano, że całe życie jest nieustannym i ciągłym procesem adaptacji. Jednocześnie podkreślono, że jej przebieg zależy od jakości wsparcia osób ważnych dla jednostki na każdym etapie życia. W rozdziale tym dokonano także charakterystyki warunków zaistnienia zmiany o charakterze prorozwojowym, ukazując jej subiektywny charakter.

Rozdział trzeci został w całości poświęcony znaczeniu edukacji szkolnej dla procesu konstruktywnej adaptacji. Problem ten zaprezentowano w kontekście

progu między edukacją elementarną a edukacją przedmiotową. Ukazano znaczenie jakości doświadczeń szkolnych wyniesionych z etapu edukacji zintegrowanej dla pełnienia roli czwartoklasisty. Ponadto opisano rolę nauczyciela w procesie wspierania gotowości adaptacyjnej dzieci.

Ostatni rozdział tej części publikacji stanowi charakterystykę wartości przestrzeni edukacyjnej dla przebiegu procesu adaptacji szkolnej. Dokonano opisu zarówno jej fizycznego, jak i społecznego wymiaru, ukazując ich upośrednioną rolę w przebiegu adaptacji o charakterze prorozwojowym. Rozdział rozpoczyna krytyczny ogląd efektywności polskiego systemu edukacyjnego w kontekście raportów i badań osiągnięć szkolnych uczniów, kończy natomiast analiza kryteriów takiego konstruowania przestrzeni edukacyjnej, by korzystać z niej mogli wszyscy uczniowie, bez względu na osobiste zasoby. Główne kryteria wyprowadzono z dorobku nauk kognitywnych, które opisują zachowanie człowieka w kategoriach podmiotu przetwarzającego informacje.

Rozważania podjęte w pierwszej części książki zasadniczo osadzone zostały w perspektywie neuronauk i teorii interakcyjnych. Odwoływano się głównie do konstruktywizmu społecznego L.S. Wygotskiego i J. Brunera, teorii upośrednionego (mediacyjnego) uczenia R. Feuersteina, teorii systemów dynamicznych E. Thelen, teorii afordancji J. Gibsona. Wiele zagadnień omówiono w kontekście dorobku współczesnej psychologii rozwoju człowieka, odwołując się zwłaszcza do poglądów M. Tyszkowej i A. Brzezińskiej.

W drugiej części książki zaprezentowano i szeroko omówiono wyniki ilościowych i jakościowych badań przebiegu procesu adaptacji szkolnej uczniów na starcie edukacji przedmiotowej oraz jego uwarunkowań. Weryfikacji empirycznej poddano zagadnienia, które zostały omówione w pierwszej części publikacji.

Część tę rozpoczyna rozdział ukazujący podstawy metodologiczne podjętych badań.

Zaprezentowano cele i problemy badawcze. Omówiono przyjęte metody, techniki i główne narzędzia badawcze. Scharakteryzowano także procedurę i próbę badawczą.

W rozdziale drugim zaprezentowano wyniki badań nauczycieli edukacji zintegrowanej i trzecioklasistów. Omówiono koncepcje pracy nauczycieli z punktu widzenia doświadczeń warunkujących gotowość uczniów do przekroczenia progu edukacji przedmiotowej. Poddano szczegółowej analizie doświadczenia trzecioklasistów w zakresie organizacji procesu kształcenia, aktywizacji, systemu oceniania i poczucia podmiotowości. Pozwoliło to wyłonić trzy grupy uczniów nieaktywizowanych, o przeciętnym i wysokim poziomie stymulacji ich aktywności, które stanowiły główną populację w kolejnych fazach badań.

W rozdziale trzecim ukazano opinie nauczycieli edukacji przedmiotowej na temat gotowości absolwentów edukacji zintegrowanej do podjęcia roli

czwartoklasisty i jej edukacyjnych uwarunkowań. Ponadto, na podstawie danych z badań nauczycieli, stworzono obraz dziecka dojrzałego do podjęcia nauki w klasie czwartej. Dokonano także analizy trudności adaptacyjnych czwartoklasistów i form nauczycielskiego wsparcia w procesie adaptacji do wymagań edukacji przedmiotowej, zarówno w kontekście materiału empirycznego pochodzącego z badań nauczycieli, jak i uczniów.

W kolejnym rozdziale omówiono doświadczenia adaptacyjne czwartoklasistów nieaktywizowanych, o przeciętnym i wysokim stopniu aktywizacji na etapie edukacji zintegrowanej. Wykorzystano dane empiryczne zarówno z badań ilościowych, jak i jakościowych.

W rozdziale czwartym dokonano pogłębionej charakterystyki strategii adaptacyjnych, jakie uruchamiają czwartoklasiści w odpowiedzi na doświadczane trudności wynikające ze zmian warunków edukacyjnych. Omówiono trzy główne rodzaje strategii i ukazano ich zróżnicowanie w zależności od dotychczasowych doświadczeń szkolnych uczniów.

Rozdział piąty ukazuje kierunki zmian w zakresie psychospołecznego funkcjonowania dzieci na starcie edukacji przedmiotowej. Omówiono w nim dynamikę samooceny i samopoczucia uczniów w przestrzeni czasowej od końca klasy trzeciej do końca pierwszego semestru klasy czwartej.

Drugą część książki zamyka obszerne podsumowanie, w którym przedstawiono wnioski i rekomendacje skonstruowane w kontekście danych empirycznych i dorobku nauk neurokognitywnych.

Pragnę w tym miejscu podziękować tym wszystkim osobom, które przyczyniły się do mojego rozwoju naukowego i powstania niniejszej książki. Szczególne podziękowania kieruję do profesor Haliny Sowińskiej, której zawdzięczam zarówno start, jak i przebieg mojej naukowej biografii. Wspierała mnie dotąd we wszystkich moich działaniach, a Jej profesjonalizm stanowił dla mnie ważny układ odniesienia.

Bardzo dziękuję Władzom Uczelni, a głównie profesorowi Zbyszkowi Melosikowi, za życzliwe wsparcie moich prac nad książką i jej opublikowaniem.

Ponadto wyrazy podziękowania składałam nauczycielom i dzieciom, którzy z ogromnym zapałem i życzliwością wzięli udział w moich badaniach, stanowiących oś rozważań podjętych w tej publikacji.

Suchy Las, październik 2012

*Renata Michalak*