

MARZANNA FARNICKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra  
Institute of Psychology, University of Zielona Góra  
e-mail: farniccy@gmail.com

HANNA LIBERSKA

Zakład Psychologii Społecznej i Badań nad Młodzieżą,  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz  
Department of Social Psychology and Adolescents Studies,  
Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz

JARI ERIK NURMI

Department of Psychology, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

## Predyktory (podmiotowe i sytuacyjne) efektywnej adaptacji szkolnej – ujęcie rozwojowe

### Subjective and situational predictors of success in early childhood education: a developmental approach

**Abstract.** The article presents the results of research on chosen symptoms and situational determinants of the “success at school” of a primary school pupil. It was assumed that for a child to adapt to the challenges posed by school the following factors were important: a sense of acceptance, a sense of support, a sense of social exclusion and the ability to assess one’s own achievements. The study involved 173 children from grades 2 to 5. Data were collected twice using three tools: SPAS questionnaire (Matějček, Vágnerová, 1992), SUSPO (Mikšík, 2004) and QSL authoring tool. The results show: 1) the role of subjective conditions and their changes over time, 2) the role of the climate in educational environment, and 3) the prospect for the optimization of and increase in the effectiveness with which children adapt to school in the first period of learning.

**Keywords:** pupils, school, wellbeing, social support, self-efficacy, self-ability

**Słowa kluczowe:** uczniowie, szkoła, dobrostan, wsparcie, poczucie kompetencji

#### WPROWADZENIE

Niepokój wielu pedagogów i rodziców wzbudza trudności w adaptacji do szkoły, jakich doświadczają dzieci w pierwszych latach nauki szkolnej. Dobry start może być bowiem zagrożony w przypadku uczniów ze specyficznymi problemami w uczeniu się, jak również w przy-

padku uczniów ponadprzeciętnie uzdolnionych. Dzieci źle zaadaptowane „na starcie” mogą mieć później trudności z funkcjonowaniem w grupie oraz doświadczać niepowodzeń w funkcjonowaniu w roli ucznia. Problemy w tym zakresie mogą się objawiać niechęcią do nauki, poczuciem niedopasowania do grupy oraz takimi zachowaniami, jak: nieśmiałość, agresja, nieko-

leżeńskość czy unikanie podejmowania zadań edukacyjnych.

Obecnie na ucznia patrzy się nie tylko przez pryzmat zadania rozwojowego związanego z realizacją podstawowej aktywności rozwojowej do czasu ukończenia szkoły, ale także z perspektywy „uczenia się przez całe życie” (*lifelong learning*, Karaś, Kłym, Ciecuch, 2013; Liberska, Farnicka, 2014; Wygotski, 1999). Wyuczone strategie osiągania celów edukacyjnych są bazą, która towarzyszy dziecku przez długie lata. Dlatego też monitorowanie warunków pierwszych doświadczeń uczniów w tym procesie jawi się jako ważna kwestia nie tylko dla nauczycieli nauczania początkowego, ale także dla psychologów szkolnych, którzy pomagają tworzyć i optymalizować warunki ich rozwoju w pierwszych dniach i tygodniach, a potem w kolejnych latach nauki (Brzezińska, 1987; Babiuch-Hall, 2010).

Rezultaty badań nad adaptacją szkolną w pierwszych latach nauki wskazują na znaczenie wymagań stawianych przez szkołę. Małgorzata Babiuch-Hall podkreśla, że w Polsce około 1% problemów z adaptacją w szkole jest związanych z niedojrzałością szkolną. Pozostałe uwarunkowania tego procesu łączą się ze specyficznymi problemami pojawiającymi się w momencie wejścia w rolę ucznia, podjęcia nowych obowiązków i zmiany środowiska rówieśniczego (Babiuch-Hall, 2010; Wysocka, 2006). Badania grupy First Step (Viljaranta i in., 2014) wskazują na znaczenie wiary we własne możliwości (*self-ability*, *self-efficacy*) oraz gotowość szkolną, które ma dziecko wchodzące w system edukacji (por. Brzezińska, 1987; Lis, 2015; Szuman, 1985; Wilgocka-Okoń, 2003). Badania i analizy prowadzone od lat przez Dorotę Turską podkreślają natomiast rolę orientacji motywacyjnej w sposobie podejmowania i funkcjonowania w roli ucznia (Brophy, 1983; Karwowski, 2013; Turska, 2006). Autorka wskazuje na ciągłą modyfikowalność i plastyczność tego konstruktów. Można przyjąć, że jest on konstruktem „pośrednim” między stanem a cechą. Ze względu na tę cechę w kształtowaniu go nabierają znaczenia czynniki związane z oddziaływaniami systemu edukacyjnego w postaci nie tylko samego „treningu edukacyjnego”, ale także klimatu, w którym on zachodzi (Turska, 2013).

Dobrze zaadoptowane dziecko jest w stanie sprostać wyzwaniom stawianym mu w szkole. Wymaga to określonego poziomu rozwoju umiejętności szkolnych (np. czytania, pisania, a także wiedzy przedmiotowej), rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego (w tym panowania nad emocjami, umiejętności współpracy w grupie, aktywności społecznej) oraz odpowiedniego poziomu rozwoju koncepcji własnej osoby (ja – jako uczeń, ja – jako kolega) i poczucia własnej skuteczności (por. Bandura, 1986; Tyszkowa, 1990; Turska, 2013). Na każdym etapie edukacji pozytywna informacja zwrotna od nauczyciela o postępach w nauce i pozytywna informacja od rówieśników o ich akceptacji ukierunkowują konstrukcję koncepcji własnej osoby jako dobrego ucznia i lubianego kolegi, co warunkuje poczucie dobrostanu psychologicznego dziecka (Liberska, 2014).

W literaturze specjalistycznej podkreśla się, że trudności adaptacyjne do obowiązków szkolnych mogą się przejawiać w zachowaniach agresywnych służących rozładowaniu napięcia emocjonalnego pojawiającego się w związku z niemożnością poradzenia sobie przez ucznia z wyzwaniami i oczekiwaniami szkoły (rozładowanie złości, lęku, niepewności, smutku, wstydu itd.) (Tyszkowa, 1990; Kasacova, Karikova, 2014). Mogą też być przejawem niedojrzałości psychospołecznej i braku mechanizmu poznawczej kontroli nad emocjami, co jest uzasadnione z perspektywy psychologii rozwoju (Tyszkowa, 1986). Najnowsze badania grupy FIRST STEP wskazują na istotne różnice w poziomie adaptacji do szkoły związane z dojrzałością psychospołeczną dziecka, które rozpoczyna edukację (Nurmi 2012; Viljaranta i in., 2014). Rezultaty fińskich badań czy wskazują, że dobrym wskaźnikiem dojrzałości do nauki szkolnej jest wiek. Problem ten został podjęty w niniejszym artykule.

### **Problem badań**

Przejawem nabywania kompetencji i umiejętności szkolnych są nie tylko oceny wystawiane przez nauczyciela, ale i oceny własnych osiągnięć dokonywane przez uczniów. W ten sposób kształtowane jest poczucie własnej skuteczności i kompetencji. Na znaczenie oceny własnych

kompetencji i zachodzących w tym względzie zmian wskazują liczne badania (por. Pintrich, 1999; Eccles, Wigfield, 2002; Wigfield, Eccles, 1994; Turska, 2013). W literaturze znajduje się także wiele doniesień dotyczących dynamicznych związków między powyższymi czynnikami. Interakcje tych czynników w wyniku dojrzewania dziecka, strukturyzacji jego doświadczeń własnych (Piaget, 1977; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2000) oraz oddziaływań środowiska szkolnego mogą ulegać dynamicznym przekształceniom w czasie, które w istotny sposób mogą modyfikować proces adaptacji dziecka do szkoły (Tyszkowa, 1990; Nurmi, 2012; Kosiková, Liberska, Farnicka, 2014).

Zakłada się, że adaptacja dziecka do szkoły obejmuje realizację obu celów edukacyjnych: sprostanie tzw. zadaniom szkolnym, których miernikiem są oceny, oraz prawidłowe funkcjonowanie w interakcjach społecznych (por. Konarzewski, 1992; Kwieciński, 2013). Można rozróżnić kilka ścieżek adaptacji: pełną, która obejmuje oba cele, i ścieżki niepełne, które obejmują tylko jeden z nich. Bywa, że któraś z tych ścieżek ulega wypaczeniu, uniemożliwiając realizację zadań drugiej ścieżki (np. wykluczane dziecko zaczyna opuszczać zajęcia w szkole, a przez to nie jest w stanie realizować żadnego z celów edukacyjnych).

Prezentowane w artykule badania własne obejmują wybrane uwarunkowania podmiotowe i sytuacyjne adaptacji dziecka do szkoły, takie jak: wiek i płeć ucznia, cechujący go poziom lęku i nastrój, poziom poczucia wiary we własne możliwości, ocena siebie jako ucznia, poziom samooceny oraz zmienne związane z uwarunkowaniami społecznymi funkcjonowania dziecka w szkole, a mianowicie: **poczucie wykluczenia** i **poczucie dobrostanu**, na które składają się poczucie wsparcia od rówieśników i poczucie akceptacji (Liberska, 2014).

Podstawowym celem prezentowanego badania było rozpoznanie rozwojowych ścieżek adaptacji dzieci do szkoły. Główny problem badawczy dotyczył uwarunkowań efektywnej adaptacji dziecka do szkoły i ich zmian w czasie. Postawiono następujące pytania badawcze:

1. W jaki sposób wybrane czynniki, takie jak: płeć ucznia, cechujący go poziom lęku

i smutku, poziom poczucia wiary we własne możliwości oraz ogólny poziom samooceny, poczucie wsparcia i poczucie akceptacji, warunkują adaptację ucznia do szkoły, rozumianą jako poczucie dobrostanu (poczucie akceptacji i wsparcia) oraz ocena własnych osiągnięć szkolnych (siebie jako ucznia)?

2. Czy związki między rozpoznanymi uwarunkowaniami adaptacji ucznia do szkoły zmieniają się w czasie oraz ze względu na poziom edukacyjny?

Założono, że adaptacja dziecka do szkoły polega na efektywnym osiąganiu celów edukacyjnych. Przejawia się ona, po pierwsze, w radzeniu sobie z wyzwaniami i oczekiwaniami szkoły i, po drugie, w radzeniu sobie z wyzwaniami i oczekiwaniami środowiska społecznego szkoły. Jako wskaźnik radzenia sobie z wyzwaniami i oczekiwaniami szkoły przyjęto własną ocenę postępów w nabywaniu kompetencji szkolnych dokonaną przez dziecko. Wskaźnikami radzenia sobie z wyzwaniami i oczekiwaniami środowiska społecznego szkoły są: poczucie dobrostanu i poczucie wykluczenia. Przyjęto, że na proces adaptacji oddziałują określone właściwości podmiotu, do których zaliczono: poziom ogólnej samooceny i wiarę we własne siły (*self-ability*) oraz poziom lęku i depresji.

Założono cyrkularność zachodzących oddziaływań i ich zmiany temporalne oraz przyjęto następujące hipotezy badawcze:

H1. Istnieje związek między wybranymi czynnikami a przyjętymi wskaźnikami adaptacji do szkoły.

H1a. Istnieje negatywny związek między poziomem lęku i smutku a poziomem poczucia wiary we własne możliwości, ogólnej samooceny, poczucia wsparcia od rówieśników i akceptacji.

H1b. Istnieje pozytywna korelacja między poczuciem wsparcia od rówieśników i akceptacji a poziomem poczucia wiary we własne możliwości oraz samooceną ucznia i oceną własnych osiągnięć.

H1c. Płeć dziecka nie ma znaczenia dla wymiarów związanych z adaptacją.

H2. Wraz z upływem czasu (przy kolejnym pomiarze oraz na kolejnych poziomach edukacyjnych) pozytywne związki między zmiennymi warunkującymi ogólną samoocenę własnych kompetencji oraz poczucie wiary we własne siły utrwalają się.

## METODA

### Plan badań i grupa badana

Projekt zakłada badania trzyletnie, które będą przebiegać zgodnie z planem sekwencyjno-przekrojowym. W niniejszym artykule zreferowano wyniki pierwszego etapu badań.

Przeprowadzono dwa pomiary badanych zmiennych w ciągu roku szkolnego: w październiku i w czerwcu. Każda grupa wiekowa liczyła od 35 do 47 osób (tabela 1).

### Przebieg badań

Badania przeprowadzono w październiku 2013 roku i w czerwcu 2014 roku w jednej ze szkół podstawowych w Polsce. Pomiarów dokonano w trakcie zajęć szkolnych pod opieką nauczyciela pod nadzorem przeszkolonego badacza – psychologa. W celu zapewnienia anonimowości badań każdemu dziecku przydzielono kod.

### Narzędzia

Do pomiaru badanych zmiennych wykorzystano następujące narzędzia kwestionariuszowe: SPAS, SUPSO and QSL.

Kwestionariusz SPAS (Student's Perception of Ability Scale) opracowany był przez Frederica Boersma i Jamesa Chapmana (1984). Narzędzie SPAS składa się z 48 pytań zamknię-

tych, które dotyczą sześciu skal: samoocena, poczucie własnej skuteczności, umiejętności matematyczne, umiejętności czytania, pisanie i ortografii. W referowanych badaniach wykorzystano dwie skale: do pomiaru samooceny i poczucia własnej skuteczności u uczniów. W każdej skali było 8 pytań zamkniętych. Miarą samooceny i poczucia wiary we własne możliwości była suma punktów uzyskana w każdej z badanych sfer (0 min. – 8 maks.). Przykłady pozycji: *Uczę się dość łatwo i szybko nawet trudnych rzeczy*, *Inne dzieci w klasie w wielu rzeczach są lepsze niż ja*. Zgodnie z instrukcją kwestionariusz może być używany jako metoda testu baterii dla dzieci mających pewne trudności w szkole (Matějček, Vágnerová, 1992). Wskaźniki rzetelności mierzone wskaźnikiem  $\alpha$ -Cronbacha uzyskane w Polsce są podobne do uzyskiwanych w Czechach, Kanadzie i USA. Wynoszą one: dla samooceny: .89, dla poczucia skuteczności: .85. Retest wykonany w trakcie badań pilotażowych wskazywał stabilność w czasie po trzech tygodniach na poziomie .85.

Kwestionariusz SUPSO koncentruje się na **ocenie subiektywnych doświadczeń emocjonalnych** w danym momencie (Mikšík, 2004). **Dwie skale wybrane z siedmiu bezpośrednio koncentrują się na: lęku oraz depresji. Każda skala zawiera 8 pytań.** Ocena własnego stanu psychicznego zachodzi w formie pytania zamkniętego, na które uczeń odpowiada: wcale, nigdy, rzadko, czasami, bardzo często, zawsze (1 oznacza – *nigdy się tak nie czuję*, a 5 oznacza – *zawsze*). **Przykład pytania: Jak często czujesz się spięty/spięta?, Jak często czujesz się smutny/smutna?** **Wyniki rzetelności mierzone wskaźnikiem  $\alpha$ -Cronbacha, uzyskane w kwestionariuszu w trakcie badania na próbie polskiej mają porównywalne wskaźniki do uzyskanych w Czechach: skala smutku (depresji)**

Tabela 1. Rozkład liczebności i płci w grupie badanej w I etapie badań

Klasa	Klasa II	Klasa III	Klasa IV	Klasa V	Suma
Uczniów (N)	46	47	45	35	
Dziewcząt (N)	26	21	27	19	93
Chłopców (N)	20	26	18	16	80

**.89, skala lęku .85. Wskaźnik stałości w czasie wynosił .86. (Procedurę wstępnej adaptacji narzędzia przeprowadzono w trakcie badań pilotażowych we wrześniu 2014 roku w grupie czeskiej i polskiej. N w każdej grupie wynosiło 120 uczniów klas II–V).**

Questionnaire of School Life (QSL, 2014) zastosowano do pomiaru poczucia dobrostanu psychicznego, poczucia wykluczenia, poczucia rówieśniczego wsparcia społecznego (Farnicka i in., 2014). Narzędzie składa się z 12 pytań, które budują trzy skale: (1) ocena siebie jako ucznia<sup>1</sup>; (2) ocena poczucia wykluczenia; (3) ocena poczucia dobrostanu, która składa się z dwóch subskal: (a) wsparcia społecznego i (b) poczucia akceptacji. Dane były zbierane za pomocą pięciopunktowych skal Likerta. Przykład: *Boję się, że na zajęciach sportowych nikt mnie nie wybierze do pary lub drużyny* (nigdy, rzadko, czasem, często, zawsze). Uczeń wskazywał właściwą odpowiedź. Wyniki określano poprzez obliczenie średniej odpowiedzi dla danej skali. Rzetelność całego narzędzia to .687, dla poszczególnych podskal: ocena siebie jako ucznia: .453, poczucie wykluczenia: .682, poczucie dobrostanu: .68. Wyniki analizy stabilności w czasie wskazały na stabilność skal, takich jak poczucie wykluczenia: (.78) i poczucie dobrostanu: .82. Skala oceny siebie jako ucznia uzyskiwała najniższe wskaźniki stałości w czasie: .54.

## Wyniki

Zebrany materiał badawczy pochodzący od uczniów z klas II–V wskazuje na istotną zmianę między poziomem badanych zmiennych w zależności od wieku dzieci. Wyniki badań obejmujące średnie wartości mierzonych zmiennych w pierwszym pomiarze w klasach II–V zebrano w tabeli 2.

Porównywanie średnich wskazuje, że poziom oceny siebie jako ucznia, poczucia wsparcia oraz poczucia akceptacji był najniższy u dzieci z klasy II. Najwyżej swoje umiejętności szkolne oceniali uczniowie klasy III. Najwyższy poziom poczucia akceptacji i wsparcia mieli natomiast uczniowie klasy V. Nie odnotowano różnic związanych z płcią w zakresie badanych zmiennych.

- Wyniki analizy statystycznej *oceny siebie jako ucznia* – różnice międzygrupowe  
Wyniki analizy statystycznej przeprowadzonej za pomocą ANOVA i Testu Tukeya wskazują na istotną różnicę między klasą II i III w ocenie siebie jako ucznia ( $df = 3, F = 4.13, p = .007$ , Anova, Test Tukeya).
- Wyniki analizy statystycznej poziomu *odczuwanego wsparcia społecznego i akceptacji* – różnice międzygrupowe

Tabela 2. Średnie wartości mierzonych zmiennych w pierwszym pomiarze w klasach od II do V

Klasa Zmienna	KI II	KL III	KI IV	KI V	Średnia dla całej grupy	Odchylenie standardowe
Ocena siebie jako ucznia	2.25	2.67	2.5	2.52	2.48	.60
Poczucie wsparcia	3.60	4.06	4.04	4.15	3.96	.75
Poczucie akceptacji	3.65	4.1	3.92	4.12	3.94	.82
Poczucie wykluczenia	1.47	1.57	1.56	1.59	1.55	.70
Poziom lęku	1.94	2.26	2.17	2.38	2.18	.79
Poziom depresji	2.17	2.3	2.32	2.39	2.29	.86
Wiara we własne siły	1.67	1.69	1.64	1.62	1.66	.25
Samoocena ogólna	1.39	1.38	1.43	1.44	1.41	.29

Rezultaty analizy statystycznej wskazują, że dzieci z klasy II mają nie tylko niższy poziom oceny własnych osiągnięć, ale także najniżej ze wszystkich uczniów w wieku od 8 do 11 lat szacują odczuwane wsparcie ze strony rówieśników – jest to różnica istotna statystycznie ( $df = 3$ ,  $F = 4.99$ ,  $p = .02$ , Anova, Test Tukeya). Natomiast odnośnie do poziomu akceptacji istotna różnica występuje między uczniami klasy II a V ( $df = 3$ ,  $F = 3.17$ ,  $p = .026$ , Anova i Test Tukeya).

Nie stwierdzono istotnych różnic między porównywanymi grupami w zakresie pozostałych zmiennych.

- Rezultaty analizy statystycznej związku *poczucia wsparcia i akceptacji oraz poziomu lęku z wiekiem uczniów*

Rezultaty analizy korelacji wskazują na istotny związek poczucia wsparcia odczuwanego przez uczniów ( $r = .24$ ,  $p < .01$ ) oraz poczucia akceptacji ze strony rówieśników ( $r = .16$ ,  $p < .05$ ) z wiekiem (poziomem edukacji). Porównanie średnich wartości tych zmiennych wskazuje, że na kolejnych poziomach edukacji (od klasy II do V) taki rezultat może wskazywać na normatywną drogę adaptacji dzieci do szkoły, która przejawia się w coraz wyższym poziomie wskaźników odczuwanego dobrostanu (akceptacji i wsparcia). Ponadto rezultaty analizy korelacji wskazują na istotny związek poziomu lęku z wiekiem ( $r = .18$ ,  $p < .05$ ). Szczegółowa analiza danych wskazuje, że poziom lęku uczniów zwiększa się z wiekiem – od klasy II do klasy V. Może to świadczyć o nasileniu się lęku u dzieci w związku z rosnącymi wymaganiami szkolnymi.

- Rezultaty analizy statystycznej związków między badanymi zmiennymi

Rezultaty analizy korelacji (tabela 3) wskazują na istotne dodatnie związki oceny własnych osiągnięć z poczuciem wsparcia ( $r = .502$ ,  $p < .01$ ), poczuciem akceptacji społecznej ( $r = .251$ ,  $p < .01$ ) oraz z poczuciem lęku ( $r = .179$ ,  $p < .05$ ) w całej badanej grupie. Wraz ze wzrostem poczucia wsparcia i akceptacji wzrasta ocena własnych osiągnięć ucznia i jednocześnie zwiększa się poziom lęku. Ponadto rezultaty

analizy korelacji wskazują na istotny związek komponentu dobrostanu: poczucie akceptacji społecznej związane jest dodatnio z poczuciem wsparcia ( $r = .788$ ,  $p < .01$ ) i ich ujemne korelacje z poczuciem wykluczenia (odpowiednio:  $r = -.395$ ,  $r = -.406$  na poziomie  $p < .01$ ). Poza tym odnotowano, że lęk dziecka nie tylko jest związany z wiekiem, ale też dodatnio koreluje z odczuwanym przez nie smutkiem (skala depresji) ( $r = .736$ ,  $p < .01$ ) i ujemnie z jego wiarą we własne siły ( $r = -.483$ ,  $p < .01$ ) (tabela 3). A wiara we własne siły jest ujemnie skorelowana z odczuwanym smutkiem ( $r = -.495$ ,  $p < .01$ ). Zatem im silniejszy lęk, tym większe poczucie smutku i mniejsza wiara we własne siły.

- Rezultaty analizy statystycznej predyktorów oceny siebie jako ucznia

Powyższe analizy dotyczyły zmian międzykohortowych, czyli między dziećmi w poszczególnych klasach. W celu uzyskania obrazu zmian w czasie powtórzono pomiary badanych zmiennych ( $t_1$ ,  $t_2$ ). Rezultaty hierarchicznej analizy regresji ( $R^2 = .477$ ,  $p < .001$ ) wskazują, że na ocenę mierzoną w czasie  $t_2$  miały istotny wpływ: uzyskane wsparcie mierzone w czasie  $t_1$  ( $\beta = -.252$ ), poziom oceny w czasie  $t_1$  ( $\beta = .418$ ), odczuwane wsparcie w czasie  $t_2$  ( $\beta = .834$ ) oraz odbierana akceptacja w czasie  $t_2$  ( $\beta = -.328$ ). Rezultaty te wskazują, że dla oceny osiągnięć szkolnych przez dziecko istotne są przede wszystkim odczuwane przez nie wsparcie w czasie  $t_2$  oraz wcześniejszy poziom oceny osiągnięć szkolnych. Oznaczać to może, że właśnie doświadczenia i wcześniejszy sukces szkolny są predyktorem późniejszego sukcesu i wielkości odczuwanego wsparcia społecznego w czasie  $t_2$  ( $r = .834$ ,  $p < .01$ ). Ujemne negatywne związki między oceną osiągnięć szkolnych w czasie  $t_2$  a poczuciem akceptacji w tym czasie ( $\beta = -.328$ ) oraz wsparciem w czasie  $t_1$  ( $\beta = -.252$ ) wskazywać mogą, że im niższe wsparcia odczuwało dziecko w przeszłości i im wyższą miało ocenę własnych osiągnięć w czasie  $t_1$ , tym ujawniało wyższą oceną osiągnięć szkolnych i odczuwało silniejsze wsparcie w czasie  $t_2$ . Można zauważyć, że w czasie  $t_2$  wzrost oceny własnych osiągnięć szkolnych związany był

Tabela 3. Korelacje między badanymi zmiennymi

	Klasa	Ocena siebie jako ucznia	Poczucie wsparcia	Poczucie akceptacji	Poczucie wykluczenia	Poziom lęku	Poziom depresji	Wiara we własne siły
Poczucie wsparcia	.24**	.50**	1					
Poczucie akceptacji	.16*	.01	.79**	1				
Poczucie wykluczenia	.06	-.04	-.41**	-.395**	1			
Poziom lęku	.17*	.18*	.12	.06	-.03	1		
Poziom depresji	.09	.03	-.02	-.09	.10	.74**	1	
Wiara we własne siły	-.08	.40	.01	.01	-.01	-.48**	-.495**	1

\* p < .05; \*\* p < .001

ze spadkiem poczucia akceptacji w tym czasie (beta = -.328).

### Dyskusja

Szeroko pojętym celem edukacji jest wszechstronny rozwój ucznia. Nadrzędny problem dotyczył uwarunkowań adaptacji ucznia do wyzwań szkoły i ich zmian w czasie. Zakłada się, że wraz z przechodzeniem na coraz wyższe poziomy edukacji uczeń powinien osiągać coraz wyższy poziom kompetencji i umiejętności szkolnych i coraz lepiej radzić sobie w sytuacjach społecznych. Obiektywnym wskaźnikiem kompetencji i umiejętności szkolnych są oceny nauczycielskie (za odpowiedzi pisemne, ustne i inne), a subiektywnym ich wskaźnikiem jest ocena własnych osiągnięć formułowana przez ucznia (por. Brophy, 1983; Turska, 2013).

Natomiast wskaźnikami funkcjonowania w środowisku społecznym w interakcjach z rówieśnikami i dorosłymi, znanymi i nieznanymi, osobami są: (1) poczucie dobrostanu (obejmujące poczucie akceptacji i wsparcia społecznego) oraz (2) poczucie wykluczenia. Przyjęto, że na proces adaptacji oddziałują określone właściwości ucznia, takie jak: poziom ogólnej

samooceny, wiara we własne siły (*self-ability*) oraz poziom lęku i depresji. Wypracowany model związków zakładał wzajemne oddziaływanie powyższych czynników oraz możliwość ich zmian w czasie. Na podstawie badań można wskazać, że:

- istnieje ujemny związek między poczuciem lęku i smutku w przypadku poczucia wiary we własne siły (częściowe odrzucenie Hipotezy 1a);
- poczucie lęku i smutku pozostają w silnym dodatnim związku między sobą. Oznacza to, że silniejszy lęk powoduje wzrost poczucia smutku (zgodne z dotychczasową wiedzą, por. np. Kozłowska, 2005; Lis, 2015; Mazur, 1998);
- istnieje dodatni związek między poczuciem akceptacji a poczuciem wsparcia (częściowe odrzucenie Hipotezy 1b);
- nie wykazano różnic między dziewczętami a chłopcami w wymiarach związanych z adaptacją (potwierdzenie Hipotezy 1c);
- poziom lęku i poczucie wsparcia i akceptacji rosną wraz z kolejnymi etapami edukacyjnymi (potwierdzono Hipotezę 2 w tym zakresie);
- dla oceny własnych osiągnięć szkolnych przez dziecko istotne są przede wszystkim

odczuwane przez nie wsparcie w aktualnym czasie (t2) oraz wcześniejszy poziom oceny tej zmiennej (samoocena w czasie t1);

- w przypadku poczucia braku akceptacji i wysokiej oceny siebie jako ucznia znaczenie mają wcześniejsza ocena siebie oraz wcześniejsze i aktualne poczucie wsparcia.

Chociaż zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badań pochodzą tylko z dwóch pomiarów, to już na ich podstawie udało się rozpoznać dwa kluczowe momenty w procesie adaptacji dziecka do szkoły, które przypadają na przejście między klasą II a III oraz w okresie między klasą III a V. Wydaje się, że największą podatność na ewentualne czynniki zakłócające adaptację wykazują dzieci najmłodsze, to znaczy uczniowie klas II. Wnioskuje się o tym na podstawie wyników uzyskiwanych przez nie we wszystkich skalach mierzących efektywność adaptacji (czyli samoocenie, poczuciu wiary we własne kompetencje, poczuciu wsparcia i akceptacji). Ośmiolatki ujawniają bowiem najniższy poziom dobrostanu, który jest wskaźnikiem radzenia sobie z wyzwaniami środowiska społecznego, i najniższą ocenę własnych osiągnięć w nauce, która jest subiektywną miarą sukcesów w nabywaniu umiejętności i wiadomości szkolnych.

Analiza właściwości psychologicznych dziecka w tym wieku, takich jak poziom lęku i smutku, wskazuje, że mają one najniższy poziom w porównaniu z przyjmowanymi w dalszych latach życia/ okresach nauki. Można je zatem potraktować jako swoisty zasób dziecka „na starcie” w szkole i interpretować jako podstawę gotowości do adaptacji szkolnej. W zależności od czynników sytuacyjnych związanych z pracą nauczyciela i procesami zachodzącymi w klasie (ale też w zależności od oddziaływań środowiska pozaszkolnego) może stać się ona podstawą efektywnej adaptacji do szkoły. W przypadku kumulowania się w strukturach umysłu dziecka niekorzystnych doświadczeń szkolnych (związanych np. z błędami dydaktycznymi, zaniedbaniami wychowawczymi i in.) może dojść do nasilenia się lęku i smutku i w dalszej konsekwencji do załamania się prawidłowego nastawienia ucznia do szkoły. Rozpoznany układ czynników psychologicznych i społecznych

w klasie II wskazuje na ogromną rolę nauczyciela w wytyczeniu ścieżki adaptacji. W tym wieku dzieci mają niskie poczucie akceptacji i niskie poczucie wsparcia, ale także niskie poczucie wykluczenia społecznego w środowisku szkolnym. Wzrost dwóch pierwszych wskaźników w dalszych latach edukacji może być potraktowany jako efekt dobrej pracy nauczyciela, który swoim działaniem je inicjuje i stymuluje. Wyniki badań ujawniają spadek siły poczucia wykluczenia towarzyszący wzrostowi poczucia akceptacji i wsparcia – co jest efektem pozytywnym. Takie zmiany w czasie są wskaźnikiem wejścia dziecka na ścieżkę efektywnej adaptacji do wyzwań związanych ze środowiskiem społecznym. Odnotowany istotny wzrost oceny własnych osiągnięć szkolnych w percepcji dziecka, jaki zachodzi pomiędzy klasą II a III, wskazuje na jego pozytywną adaptację także do wymagań edukacyjnych. Zatem w klasie III można zauważyć nałożenie się dwóch ścieżek adaptacji: (1) do wyzwań i zadań związanych z podnoszeniem poziomu podstawowych kompetencji szkolnych (wiedza i umiejętności) i (2) do wyzwań i zadań związanych ze środowiskiem społecznym.

Drugi rozpoznany moment kluczowy dla adaptacji przypada na okres między klasą III a V. W tym czasie wzrasta poczucie wsparcia i akceptacji, co jest efektem pozytywnym, ale wzrasta także wówczas poczucie wykluczenia i obniża się ocena siebie jako ucznia, co jest zmianą o charakterze negatywnym. Uzyskane zależności mogą wskazywać na ujawnienie się swoistego konfliktu w jednym z obszarów adaptacji społecznej związanych z poczuciem dobrostanu. Rezultat ten można zinterpretować jako przejaw i wskaźnik postępującego zawężania pola adaptacji do jednej ze ścieżek (albo dobre oceny i osiągnięcia szkolne – albo prawidłowe funkcjonowanie w interakcjach społecznych). Zatem pierwsze wskaźniki rezygnacji z jednej ze ścieżek powinny być dla pedagogów sygnałem do zwrócenia bacznej uwagi na procesy społeczne zachodzące w klasie (Farnicka, Liberska, 2014). Jak podkreśla Albert Bandura (1997), szczególnie krytyczne dla samooceny i poczucia wiary we własne siły, zwane przez niego „percepcją autokom-



potencji”, nie tylko w zakresie ich poziomu, ale aż po możliwość wytworzenia poczucia utraty kontroli nad wydarzeniami, są doświadczenia własne przeżyte w pierwszych latach kształcenia na kolejnym poziomie, czyli w tym wypadku są to I i IV klasa. Szybkie pozytywne rozwiązanie zarysowującego się konfliktu jest bowiem warunkiem koniecznym dalszej efektywnej adaptacji na ścieżce społecznego rozwoju dziecka.

W przypadku zawężenia się adaptacji do jednej ścieżki edukacyjnej związanej z utrzymaniem wysokiej oceny siebie jako ucznia należy podkreślić rolę wsparcia. W sytuacji wysokiej oceny siebie jako ucznia (t1 i t2) zauważono wzrost poczucia braku akceptacji w czasie t2 oraz wysokie i stabilne poczucie wsparcia (w czasie t1 i t2). Rezultat ten można zinterpretować następująco: w sytuacji oceny swoich osiągnięć dziecko oddziela wsparcie i akceptację rówieśniczą od wsparcia nauczycieli i rodziców. Zatem pozytywna informacja zwrotna od dorosłych jest swoistym źródłem zasobów w sytuacji szkolnej. Potwierdza to dyskusowane w literaturze założenia o wadze relacji nauczyciel–uczeń i uczeń–rodzic. Podobne wyniki uzyskano w grupie gimnazjalistów (Farnicka, 2012), jak również w badaniach fińskich (Viljaranta i in., 2014).

Uzyskane wyniki wskazują także, że wraz z wiekiem (od klasy III do V) – pomimo wzrostu poczucia wsparcia oraz poczucia akceptacji – obniża się pozytywna ocena własnych osiągnięć i wzrasta poziom lęku (Di Riso i in., 2012; Lis, 2015). Rezultaty te są zgodne z uzyskanymi wcześniej przez Dorotę Turską (2013), która wskazuje rozwojowe uwarunkowania zmiany optymistycznej percepcji własnych kompetencji. Zauważona przez cytowaną autorkę zmiana dotyczy uczniów około 10 roku życia. Wtedy to niektórzy z nich wycofują się z wykonywania zadań szkolnych. W literaturze zachowanie to interpretuje się jako efekt pojawiającego się braku wiary we własne kompetencje (Turska, 2013). Zauważony spadek oceny własnej autostanowienia w okresie późniejszym (po 12 roku życia) bywa natomiast wyjaśniany oddziaływaniem czynników zarówno indywidualnych (takich jak wzrastający realizm samooc-

ny, uruchamianie mechanizmu rówieśniczych porównań społecznych oraz typowe dla adolescentów upatrywanie zdolności jako relatywnie stabilnej cechy), jak i kontekstowych (związanych z organizacją systemu edukacji – w większości krajów występuje zjawisko etapowości kształcenia, charakteryzujące się tym, że etap późniejszy w relacji do etapu poprzedniego jest mniej personalny, bardziej merytoryczny, i zwykle powiązany ze zwiększeniem wymagań ze strony nauczycieli) (Turska 2013; Farnicka, Liberska, 2014).

Warte uwagi są także rezultaty związane z odczuwanym przez dzieci lękiem. Zauważono silną dodatnią korelację z odczuwanym przez nie smutkiem i umiarkowaną negatywną korelację z wiarą we własne możliwości. Wskazywać to może rolę lęku i smutku w procesie ograniczania procesu adaptacji w okresie pomiędzy klasą III a V. W tym okresie można dostrzec wzrost poczucia wykluczenia. Nasuwa się zatem wniosek, że w okresie przejścia między III a V klasą, w której następuje zmiana z nauczania zintegrowanego na nauczanie przedmiotowe, dzieci ponoszą duże koszty adaptacyjne przejawiające się w pogorszeniu funkcjonowania emocjonalnego i pogorszeniu jednego z aspektów funkcjonowania społecznego, jakim jest poczucie wykluczenia, a także w negatywnych zmianach podstawowych obszarów obrazu własnej osoby jako ucznia (por. Deptuła, 2013). Z jednej strony nasilający się z wiekiem lęk – w miarę przechodzenia na coraz wyższe poziomy edukacji – może być przejawem rozpoznawania coraz wyższych oczekiwań i wymagań, co uruchamia strategię zaradcze w postaci zorientowania na zadania (Łagocka, Farnicka, 2013; Tuohy, 2002). Z drugiej strony może skutkować rozwojem strategii zorientowanej na emocje: unikowej, która objawiać się może zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania (Mazur, 1998; Nurmi, 2012). W bardziej odległej perspektywie czasowej konsekwencje mogą objąć wszelkie sfery rozwoju psychospołecznego jednostki i zawęzić jej możliwości rozwoju indywidualnego, co może się przejawiać ucieczkami, wagarami, chorobami psychosomatycznymi, trwałym obniżeniem się wyników w nauce czy zaburzeniami rozwoju obrazu własnej osoby i innymi (Kozłowska, 2005; Lis, 2015).

Od czasów badań Alberta Bandury (1986) wielokrotnie empirycznie potwierdza się tezę, zgodnie z którą dotychczasowe doświadczenia edukacyjne są najsilniejszym predyktorem poczucia wiary we własne kompetencje (autoskuteczności). Można zatem przyjąć, że budowanie własnego obrazu jako ucznia polega na integrowaniu, selekcjonowaniu i interpretowaniu danych pochodzących z czterech źródeł. Stanowią je: konstruktywne doświadczenia własne, doświadczenia zastępcze, perswazja osób znaczących oraz stany fizjologiczne i emocjonalne (Bandura, 1986, 1997). Wart podkreślenia jest zatem wpływ znaczenia przeżywanych stanów emocjonalnych pojawiających się w związku z realizacją wymogów edukacyjnych, samooc-

ny i wiary we własne siły oraz wpływ osób znaczących związany z uzyskiwanymi informacjami zwrotnymi na temat efektów oraz sposobu funkcjonowania w grupie. Najczęściej są one kierowane przez nauczycieli, rodziców czy innych uczniów, którzy stanowią swoiste źródło zasobów i system wsparcia.

Wypracowany dotychczas model związków w eksplorowanym obszarze uzyskał potwierdzenie empiryczne. Na obecnym etapie badań nie można jednak wykluczyć możliwości, że obraz związków między wyłonionymi predyktorami ścieżek adaptacji dzieci do szkoły ulegnie zmianie. Rozstrzygnięcie powyższej kwestii przyniosą wyniki drugiego etapu badań, który jest w trakcie realizacji.

## PRZYPIS

<sup>1</sup> Ocena siebie jako ucznia odnosi się do percepcji własnych postępów w nauce.

## BIBLIOGRAFIA

- Babiuch-Hall M.E. (2010), Specyficzne problemy rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym. W: G. Katra, E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa szkolnego we współczesnej szkole*, 59–73. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Bandura A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs.
- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Boersma F.J. & Chapman J.W. (1984), *The Student's Perceptron of Ability Scale for Students: Revised Manual*. Edmonton: University of Alberta.
- Brophy J. (1983), Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200–215.
- Brzezińska A. (1987), *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzezińska A., Ziółkowska B. (2013), Przed jakimi wyzwaniem stoi dzisiaj szkoła? *Studia Edukacyjne*, 27, 29–41.
- Deptuła M. (2013), *Odrzucenie rówieśnicze: profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Di Riso D., Chessa D., Delvecchio E., Lis A., Eisen A.R. (2012), Early evidence for factorial structure of the separation anxiety symptom inventory in Italian children. *Psychological Reports*, 111, 3, 724–738, online publication date: 1-Dec-2012 doi/abs/10.2466/PRO.104.3.971-988 (dostęp: 10.10.2015).
- Eccles J.S., Wigfield A. (2002), Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Farnicka M. (2012), Rola dorosłych we wsparciu młodzieży gimnazjalnej. W: G. Miłkowska (red.), *Życie Lubuszan: współczesność i perspektywy lubuskiej młodzieży*, 45–60. Zielona Góra: PRINTPAP.
- Farnicka M., Liberska H., Kosíková V., Lovasova V., Freudenreich D. (2014), A new tool in the fight against social exclusion: The Questionnaire of School Life (QSL). W: H. Liberska, M. Farnicka (eds.), *Childs of Many Worlds*, 171–185. Frankfurt am Main – Wien: Peter Lang GmbH.

- Farnicka M., Liberska H. (2014), Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 3(67), 57–71.
- Karaś D., Kłym M., Ciecuch J. (2013), Eudajmonistyczny dobrostan psychiczny a kształtowanie poczucia tożsamości w sferze edukacyjnej i zawodowej. *Psychologia Rozwojowa*, 18(1), 87–101.
- Karwowski M. (2013), Rozbudzanie zaangażowania: Wybrane korelaty, uwarunkowania i konsekwencje orientacji motywacyjnych uczniów. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 113–133.
- Kasacova B., Karikova S. (2014), The educational requirements of teachers' assistants working with Roma pupils. W: H. Liberska, M. Farnicka (eds.), *Childs of Many Worlds. Focus on the Problem of Ethnic Minorities*, 161–170. Frankfurt am Main – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Warszawa – Wien: Peter Lang GmbH, DOI: 10.3726/978-3-653-05055-4.
- Konarzewski K. (1992), *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kosíková V., Liberska H., Farnicka M. (2014), Formative function of assessment in a psycho-didactical context. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19(1), 7–16.
- Kozłowska A. (2005), *Zaburzenia życia uczuciowego dziecka problemem rodziny: Jak pomóc rodzinie i dziecku?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwieciński Z. (2013), Edukacja wobec opóźnienia kulturowego. Wykład przedstawiony podczas III IKD *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, 4–6.04.2013, Bydgoszcz, Polska.
- Liberska H. (2014), The wellbeing of children: Its source and how it is affected by a sense of exclusion and acculturation. W: H. Liberska, M. Farnicka (eds.), *Childs of Many Worlds*, 7–21. Frankfurt am Main – Wien: Peter Lang GmbH.
- Liberska H., Farnicka M. (2014), Processes which support the creation of an environment conducive to learning. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 4 (P.7), 7–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1404.01> (dostęp: 10.10.2015).
- Lis A. (2015), *Problem of Self-esteem, Attachment, Depression and Anxiety – Results of Research in Italian Sample*. Wykład przedstawiony w Instytucie Psychologii UKW, 24.02.2015.
- Łagocka D., Farnicka M. (2013), Zjawisko lęku wśród uczniów szkoły podstawowej. W: B. Pietrulewicz, E. Baron-Polańczyk, A. Klimentowska (red.), *Problemy rozwoju człowieka: teoria i praktyka edukacyjna*, 59–67. Zielona Góra: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego.
- Matějček Z., Vágnerová M. (1992), *Dotazník sebezpojetí školní úspěšnosti dětí SPAS. Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Mazur D. (1998), *Zaburzenia społeczne i emocjonalne dzieci w klasach niższych*. *Życie Szkoły*, 3, 148–149.
- Mikšík O. (2004), *Dotazník SUPSO: Manuál*. Brno: Psychodiagnostika.
- Nurmi J.E. (2012), Students' characteristics and teacher – child relationships in instruction. *Educational Research Review*, 7, 177–197.
- Piaget J. (1977), *Psychologia i epistemologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pintrich P.R. (1999), The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning, *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., (2000), *Psychologia rozwoju człowieka: zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szuman S. (1985), *Dziela wybrane*. Warszawa: WSiP.
- Tuohy D. (2002), *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie rozwojowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turska D. (2013), Poczucie autoskuteczności w matematyce uczniów i uczennic. *Kultura i Edukacja*, 3, 98–115.
- Turska D. (2006), *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tyszkowa M. (1990), *Zdolność, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (1986), *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Viljaranta J., Tolvanen A., Aunola K., Nurmi J.-E. (2014), The Developmental Dynamics between Interest, Self-concept of Ability, and Academic Performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (6), 734–756. DOI:10.1080/00313831.2014.904419.
- Wigfield A., Eccles J.S. (1994), Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 2, 107–138.
- Wilgocka-Okon, B. (2003), *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wygotski L. (1999), *Myślenie i mowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wysocka E. (2006), Diagnoza dojrzałości szkolnej jako podstawa prognozy funkcjonowania dziecka w sytuacji szkolnej. W: E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna*, 183–203. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.