

Marzena Buchnat

Przystosowanie szkolne
dzieci szescioletnich
ze specjalnymi potrzebami
edukacyjnymi

Leszno 2013

WYDAWNICTWO
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANISTYCZNEJ
im. KRÓLA STANISŁAWA LESZCZYŃSKIEGO W LESZNI

Recenzent
dr hab. Kinga Kuszak

Projekt okładki i opracowanie komputerowe
Drukarnia HAF - Irena Walachowska

ISBN 978-83-61876-76-2

Wydawca
*Wyższa Szkoła Humanistyczna
im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie*

Druk
*Drukarnia HAF, Leszno
tel. 65 529 74 05, e-mail: haf_leszno@wp.pl*

*Moim kochanym dzieciom,
które miały, mają i będą miały sześć lat*

Spis treści

Wstęp	7
1. Charakterystyka i uwarunkowania procesu adaptacji dziecka	11
1.1. Wielowymiarowość pojęcia adaptacji	11
1.2. Endogenne uwarunkowania procesu adaptacji	19
1.3. Uwarunkowania egzogenne procesu adaptacji	27
2. Sześciolatek na progu szkolnym	52
2.1. Rozwój fizyczny i motoryczny	55
2.2. Rozwój emocjonalny i osobowościowy	60
2.3. Rozwój społeczny	69
2.4. Rozwój poznawczy	74
3. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	86
3.1. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle prawa polskiego	86
3.2. Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	95
4. Metodologiczne podstawy badań	104
4.1. Problematyka, zakres i cel podjętych badań	104
4.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze	107
4.3. Organizacja i przebieg badań	110
5. Analiza wyników badań	113
5.1. Przystosowanie szkolne dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności sensorycz- nych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcyjono- wania poznawczego oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych	113
5.2. Poziom poczucia kontroli u dzieci sześciolletnich ze specjalny- mi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności senso- rycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcyjono- wania poznawczego oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych	141
5.3. Pozycja społeczna sześciolletnich uczniów pierwszej klasy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności sensorycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funk- cjonowania poznawczego oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych	148
Zakończenie i wnioski	153
Bibliografia:	162

Wstęp

Proces adaptacji towarzyszy człowiekowi przez całe życie. Postęp cywilizacyjny, który obecnie znacznie przyspieszył proces zmian, powoduje, że otaczająca rzeczywistość przeobraża się tak szybko jak obraz w kalejdoskopie. Ma to ogromne znaczenie dla funkcjonowania człowieka, człowieka, który aktywnie uczestnicząc w życiu społecznym, zmienia swoje otoczenie, dokonując jednak zmiany, sam musi się do niej przystosowywać. W czasie całego swojego życia jednostka podlega ciągłym procesom adaptacji i to na wszystkich płaszczyznach funkcjonowania, zarówno biologicznej, jak i społeczno-emocjonalnej. Z racji na zwiększenie częstości potrzeby przystosowania społecznego przez przyspieszenie procesu ewolucji społecznej w porównaniu do wcześniejszych lat, szczególnie istotnym wydaje się wyposażenie człowieka w umiejętności adaptacyjne na jak najwyższym poziomie. Pozwoli mu to zapewnić większą mobilność społeczną z zachowaniem równowagi emocjonalnej, co ma znaczenie w budowaniu poczucia sukcesu i warunkuje jakość jego życia. Wpływanie na kompetencje przystosowawcze jest możliwe głównie w dzieciństwie, kiedy dziecko doświadcza pierwszych sytuacji adaptacyjnych, budując dzięki nim doświadczenia, z których zasobów będzie korzystało w dorosłym życiu.

Proces adaptacji jest też wyjątkowy w okresie dzieciństwa, ponieważ podlega sformalizowanym oddziaływaniom dydaktycznym i wychowawczym. Dziecku w tym procesie towarzyszy oprócz rodzica nauczyciel, który powinien zdawać sobie sprawę z tego, co sprzyja dalszej adaptacji, a co jej przeszkadza i odpowiednio dostosowywać swoją ofertę do potrzeb dziecka. Jest to szczególnie istotne z racji na fakt, że edukację szkolną w obecnie obowiązującym systemie kształcenia mogą rozpocząć dzieci sześciolatnie. Przeprowadzono wiele badań dotyczących gotowości szkolnej dzieci sześciolatków w różnych jej zakresach (między innymi: Brańska E., 2006; Brzezińska A., 1987; Cackowska M., 1984; Guz S. 2005; Krasowicz-Kupis G., 2010; Kopik A., 2006; Marek E., 2006; Skowrońska A., 2007; Szlendak T., 2007; Wilgocka-Okoń B., 2003), których wyniki jednak nie są spójne, wskazując na wiele rozbieżności. Przez co realizowanie treści i wymagań pierwszej klasy przez dzieci w tym wieku budzi wciąż wiele kontrowersji. Pomimo obniżenia wymagań podstawy programowej kompetencje rozwojowe dziecka cały czas nie są z nią kompatybilne. Jego sposób odkrywania

świata, uczenia jest często odmienny od proponowanego przez obecną szkołę. Dziecko w tym wieku cały czas uczy się głównie przez zabawę, a nie w sposób zadaniowy. Sprostanie oczekiwaniom, jakie niesie za sobą podjęcie się roli ucznia w perspektywie nie tylko poznawczej, ale i społeczno-emocjonalnej czy fizycznej, jest często zadaniem wykraczającym poza możliwości sześciolatka. Dzieci, które nie poradzą sobie ze startem szkolnym, narażone zostaną na porażkę, która powoduje obniżenie poczucia własnej wartości, co może negatywnie implikować ich jakość życia w dorosłości. Od września 2012 roku zaczyna obowiązywać rozporządzenie z dnia 17 listopada 2010 (Dz.U. Nr 228 poz. 1487) w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, dające możliwość dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (również z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej) uczęszczania do klasy pierwszej w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele mają obowiązek realizować treści programowe zgodnie z możliwościami i potrzebami dziecka, co większości pedagogów sprawia poważny kłopot. Nie są oni, bowiem przygotowani do pracy często z dziećmi sześciolletnimi, a co dopiero do pracy z sześciolatkami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przez co popełniają wiele błędów. Nieprzygotowany jest nie tylko nauczyciel, ale często cały system szkolny, na co wskazuje w swoich badaniach M. Magda-Adamowicz (2010) czy I. Zwierzchowska (2010). Biorąc pod uwagę, jak istotny jest proces adaptacji szkolnej dla prawidłowego funkcjonowania dziecka, a w przyszłości człowieka dorosłego, warto się zastanowić się, czy zmiany, jakie się dokonują w systemie oświaty, są dla dzieci korzystne, a jeżeli nie do końca, to jakich zmian można dokonać w tym obszarze, by uzyskać pewność, że będą one korzystne.

Niniejsza praca jest próbą odpowiedzi na pytanie, jak wygląda adaptacja szkolna dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym, poprzez określenie poziomu przystosowania szkolnego tych dzieci do pracy w szkole. Wskazanie na ile szkoła jest przygotowana do przyjęcia sześciolletnich dzieci w szczególności ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz uszczegółowienie, w jakich obszarach dzieci te wymagają wsparcia, by ich proces adaptacji mógł przebiegać optymalnie. Celem podjętych badań było stwierdzenie, czy istnieją różnice pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wywołanymi różnymi trudnościami: logopedycznymi, sensorycznymi, ogólnie obniżonym

poziomem funkcjonowania poznawczego i ich rówieśnikami. Wskazanie poziomu i kierunku poczucia kontroli, jako zmiennej osobowościowej warunkującej funkcjonowanie społeczne i adaptację szkolną. Ustalenie zależności pomiędzy poziomem i kierunkiem poczucia kontroli a poziomem przystosowania szkolnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w wyróżnionych grupach) i ich rówieśnikami. Określenie pozycji społecznej w klasie, jaką zajmują dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w wyróżnionych grupach) i ich rówieśnicy oraz stwierdzenie czy i jak zachodzi zależność pomiędzy poziomem przystosowania szkolnego a zajmowaną pozycją społeczną w klasie. Wskazanie na podstawie wyników uzyskanych badań obszarów wsparcia dzieci sześciolletnich w celu zoptymalizowania ich procesu adaptacji szkolnej.

W części teoretycznej pracy przedstawione zostało zagadnienie dotyczące wielowymiarowości pojęcia adaptacji, ze wskazaniem na różne do niej podejście w zależności od orientacji teoretycznej. Zaprezentowano także czynniki warunkujące proces adaptacji, szczególnie istotne z perspektywy dziecka sześciolletniego. Omówiona została również charakterystyka sześciolatka, przeanalizowana głównie pod kątem kompetencji potrzebnych dla prawidłowej adaptacji do warunków szkolnych. Przedstawiany został też system wspierający dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, określający, jakiej pomocy może oczekiwać takie dziecko ze strony szkoły.

Prezentowana praca jest skierowana głównie do nauczycieli wychowania wczesnoszkolnego, którzy pracując z dziećmi sześciolletnimi, każdego dnia starają się optymalnie wspierać ich rozwój. Przeznaczona jest również dla nauczycieli przedszkolnych, przygotowujących dzieci do startu szkolnego jak i oczywiście ich rodziców, którzy wspierają swoje dzieci we wszystkich nowych wyzwaniach.

Serdeczne podziękowania składam dzieciom uczestniczącym w badaniach, dyrektorom i nauczycielom szkół podstawowych, które wyraziły chęć uczestnictwa w projekcie.

Szczególne słowa wdzięczności kieruję w stronę Recenzenta dr hab. Kingi Kuszak za cenne uwagi i sugestie.

I na koniec osobne podziękowania dla mojego Męża, Rodziny i Przyjaciół za spokój, wyrozumiałość i wsparcie.

Charakterystyka i uwarunkowania procesu adaptacji dziecka

*„Próbujmy przystosować się do życia,
bo ono do nas się nie przystosuje.”*

Monteskiusz

1.1. Wielowymiarowość pojęcia adaptacji

Pojęcie adaptacji z racji na swoją wielowymiarowość ma charakter interdyscyplinarny, stąd trudno wskazać na jasne granice pomiędzy poszczególnymi podejściami. Sam termin „adaptacja” z łacińskiego „adaptatio” oznacza przystosowanie, dopasowanie.

Problematykę adaptacji pierwotnie rozpatrywano na gruncie nauk biologicznych, gdzie rozumiano ją jako dostosowanie żywych organizmów do środowiska naturalnego, czyli dążenie do przygotowania się do życia w zmieniających warunkach otoczenia. Zmiany te mogły mieć charakter strukturalny jak i fizjologiczny (Jakubowska-Baranek J., 2004; Klus Stańska D., 1994). Z nauk biologicznych został termin ten zaczerpnięty do nauk społecznych, gdzie do dziś ewaluje jego rozumienie. Można by przewrotnie zaryzykować twierdzenie, że pojęcie adaptacji podlega ciągłej adaptacji do zmieniających się efektów poznania naukowego. Począwszy od teorii darwinizmu poprzez teorię homeostazy, której twórcy C. Bernard i W. Cannon rozszerzyli teorię adaptacji do życia w zmienionych warunkach otoczenia, badając zwłaszcza aktywność organizmu w trakcie jego interakcji z otoczeniem (Doroszewska J., 1995, s.19), można prześledzić dalszy rozwój tego pojęcia. Na potrzeby zachowania optymalnej równowagi pomiędzy jednostką a otoczeniem, którą powinna zapewniać prawidłowa adaptacja wskazywał I. Pawłow (1990). H. Spencer (2002), udowodnił, iż przystosowanie to proces społeczny o charakterze ewolucyjnym. Jakość życia społecznego będzie zależęć od przystosowania do umiejętności społecznych i ich odpowiedniego doskonalenia dla organizacji życia społecznego.

Przedstawiciel szkoły ekologicznej, H. Wallon (1995), przedstawia adaptację jako mechanizm neurofizjologiczny i biopsycho-społeczny,

stanowiący jeden z zasadniczych elementów życia (za Barłóg K., 1998, s.18).

Głównie do rozwinięcia pojęcia adaptacji przyczynili się J. Piaget (1981), H. Selye (1977). W swojej psychologicznej teorii rozwoju osobowości J. Piaget uważa, że adaptacja zachodzi w sytuacji, kiedy organizm ludzki przekształca się w zależności od wymogów środowiska, w którym żyje. Adaptacja warunkuje rozwój człowieka, na który wpływa nie tylko dojrzewanie organizmu, ale doświadczenia, jakie człowiek zdobywa w kontakcie z otoczeniem społecznym czy przyrodniczym i dążenie do utrzymania stanu równowagi. Piaget twierdzi, iż inteligencja powstaje w procesie ustawicznego przystosowania wcześniejszych schematów do nowego doświadczenia. Schematy zmieniają się wraz z rozwojem umysłowym człowieka i odzwierciedlają aktualny poziom jego wiedzy i rozumienia świata (Barłóg K., 1998; Piaget J., 1981, 1993). W adaptacji wyodrębnił on dwa procesy: akomodacji i asymilacji. Proces asymilacji jest związany z włączeniem nowych treści percepcyjnych, motorycznych czy pojęciowych do istniejących schematów lub wzorców (Wadsworth B. J., 1998, s.28). Natomiast akomodacja „to proces przekształcania i dostosowania się schematów czynnościowych – posiadanych przez jednostkę na danym etapie rozwoju psychicznego – do nowych oddziaływań środowiska, które z racji ich odmienności nie pozwalają się zasymilować (włączyć) do schematów już istniejących” (Jakubowska-Baranek J., 2004, s.18). Człowiek nieustannie dąży do utrzymania organizmu w dynamicznej równowadze w obrębie organizacji struktur poznawczych w stosunku do wymagań, jakie stawia mu środowisko, co jest możliwe dzięki zachodzącemu procesowi adaptacji. Natomiast H. Seley (1977) wskazywał, że adaptacja jest warunkiem życia, czy w grę wchodzi niebezpieczeństwo wywołane zatruciem, infekcją wirusową, czy silną emocją, za każdym razem organizm mobilizuje swe siły obronne, by stawić czoła stresującym czynnikom. Procesowi adaptacji mogą być więc poddane jednocześnie i niezależnie zarówno cechy fizyczne, psychiczne, poznawczo-intelektualne, takie jak wiedza i wartości. Najpierw następuje reakcja alarmowa, by przejść następnie do fazy obronnej, w trakcie, której nasilają się reakcje obronne i utrzy-

muje się dotychczasowy stan przystosowania. Jeśli stres przestaje działać, organizm wraca do równowagi, jeśli natomiast trwa dalej, organizm ulega wyczerpaniu. Stadium wyczerpania charakteryzuje się niezdolnością organizmu do dalszej obrony (Neidhardt E.J., 1998, Zimbardo P.G., 1988). Czynnikiem zakłócającym proces adaptacji jest stres definiowany jako „czynnik pochodzący ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego, które powodują zakłócenie prawidłowych czynności psychofizycznych, sprowadzają dezorganizację w utrwalonych strukturach osobowości, a co za tym idzie, zaburzają adaptacyjny układ sterowania (Selye H., 1977)” (Jakubowska-Baranek J., 2004, s.12-13).

Pojęcie adaptacji na gruncie psychologii wiąże się również z zaspokajaniem potrzeb psychicznych człowieka. Takie ujęcie znajdziemy w teorii między innymi A. Masłowa czy A. Lewickiego. Ten ostatni określa „przystosowanie jako umiejętność zaspokajania przez osobnika w warunkach danego środowiska, potrzeb rozumianych szeroko jako dążenie do określonych celów, zarówno zdobywczych jak i obronnych” (Lewicki A. 1969, s.269). K. Obuchowski uważa, że „przystosowanie zależy od zharmonizowania sprawności i motywów jednostki z wymaganiami otoczenia, prowadząc w efekcie do osiągnięcia równowagi pomiędzy potrzebami człowieka, a warunkami zewnętrznymi” (Obuchowski K., 1995, s.46).

Do procesu adaptacji nawiązuje również teoria redukcji napięcia Jamesa-Langego, która zakłada, że zdarzenia zewnętrzne wywołują określone wzorce pobudzenia i działania, a organizm się do nich przystosowuje (Maruszewski T., 2000).

W ujęciu psychoanalityków Z. Freuda, K. Horney, M. Kleina adaptacja uzależniona jest od składników osobowości (id, ego, superego) i mechanizmów obronnych, do których zaliczali: hamowanie, regresję, sublimację i inne.

Na gruncie socjologii funkcjonalnej rozpatrywano pojęcie przystosowania społecznego, które „odnoszone jest do społecznego aspektu rzeczywistości, czasem z wyekspozowaniem związku z kulturą, stąd zestawianie bywa z takimi terminami jak socjalizacja i akulturacja” (Modrzewski J., 2007, s.24-26).

Autorem innowacyjnej koncepcji przystosowania społecznego był R. Merton, który na podstawie analizy społecznych i kulturowych zachowań dewiacyjnych, przedstawił istniejącą jego zdaniem strukturę organizacji życia społecznego, która tworzy stan równowagi. Zgodnie z teorią funkcjonalności wyróżnił pięć typów adaptacji społecznej, które odnoszą się do ról społecznych pełnionych w danej sytuacji. Pierwsza forma przystosowania to konformizm, który się wiąże z przyjęciem zachowań, wartości danej grupy i uznaniem ich za swoje. Drugi typ to innowacja, w której jednostka przyjmuje wartości danej grupy społecznej, ale równocześnie stara się przekonać grupę do własnych wartości. Trzeci typ - rytualizm - to forma, w której jednostka przestrzega normy grupy, ale ich nie uwewnętrznia. Następny typ to wycofanie, wartości nie są akceptowane i osoba nie zachowuje się zgodnie z wzorcami społecznymi. Ostatni typ adaptacji to bunt, jednostka w sposób celowy przeciwstawia się normom i wartościom reprezentowanym przez daną grupę społeczną. Co istotne - pełna adaptacja zachodzi jedynie w konformizmie społecznym (Merton R., 2002).

Rozpatrując pojęcie adaptacji na gruncie nauk społecznych, należy przedstawić podejście F. Znanieckiego, który przedstawia adaptację, jako normalność cywilizacyjną człowieka. W jego przekonaniu przystosowanie polega na tym, że „człowiek działa zgodnie z normami tych systemów kulturowych, w których uczestniczy oraz jego zachowanie się względem innych, względem niego w środowisku społecznym, czyli w tych kręgach społecznych, których jest ośrodkiem, kształtuje się w sposób normatywnie uporządkowany (Znaniecki F., 1974, s.301-302). J. Szczepański (1970) podzielił adaptację społeczną na pięć etapów:

1. rozpoznanie nowej sytuacji;
2. reorientacja psychologiczna, polegająca na uczeniu się nowych wzorców zachowań, przyjmowaniu nowych wzorców oceny rzeczywistości społecznej;
3. tolerancja polegająca na uznawaniu istnienia innych norm zachowań, ale nie traktowaniu ich na równi z własnymi;
4. akomodacja;
5. asymilacja.

W tych etapach daje się zauważyć tendencje, że jednostka w procesie adaptacji nie tylko przyjmuje określone wymagania społeczeństwa, ale również stara się zaspokoić swoje własne potrzeby. Można więc wyróżnić przystosowanie społeczne i osobowe (Costa P.T., Mc Crae R.R., Norris A.H., 1981; Lerner J.U., 1983, Klus-Stańska D., 2004).

Poprzez przystosowanie społeczne (social adjustment) rozumiane jest pełnienie ról społecznych zgodnie z oczekiwaniami otoczenia społecznego lub realizację własnych potrzeb społecznych i potrzeb innych osób. To przystosowanie daje możliwość obiektywnej weryfikacji (Lerner J.U., 1983; Wojciechowska L., 1984). Natomiast przystosowanie osobowe (personal adjustment) ma wymiar subiektywny, wiąże się z indywidualnym zaspokojeniem potrzeb danej osoby w nowym środowisku, uzyskaniem równowagi wewnętrznej (Larkowa H., 1980; Klus-Stańska D., 2004). Badacze mimo trudności określania wyznaczników przystosowania i nieprzystosowania osobowego łączą je z dobrym samopoczuciem psychicznym, samorealizacją, satysfakcją życiową oraz poczuciem szczęścia. D. Klus-Stańska zwraca uwagę, że wielu autorów (Hilgard E.R, 1997; Hurlock E.B., 1985; Larkowa H., 1980; Nartowska H., 1980) nie definiuje odrębności przystosowania społecznego, jednak w swoich poglądach dotyczących adaptacji porusza problematykę poczucia zadowolenia, szczęścia. Na podstawie tego stwierdzenia przyjmuje, że „przystosowanie społeczno-osobowe polega na realizacji ról społecznych zgodnie z wymaganiami otoczenia w taki sposób, by ich pełnienie pozwalało jednostce osiągnąć poczucie zadowolenia i wewnętrznej satysfakcji” (Klus-Stańska D., 2004, s.11).

Można zauważyć, że przystosowanie społeczno-osobowe jest zgodne z założeniami teorii Piageta, gdzie „asymilacja i akomodacja oznaczają w tej koncepcji komplementarną parę procesów umożliwiających rozwój jednostki, traktowany jako proces przechodzenia od mniej do bardziej stabilnych form adaptacji. Adaptacja w tym przypadku rozumiana jest nie tylko, jako utrzymanie stanu równowagi pomiędzy jednostką a środowiskiem, lecz również, jako przystosowanie się jednostki do samej siebie, tzn. jako utrzymanie równowagi w obrębie posiadanych już schematów czynnościowych (Szewczuk W., 1985, s.12). Zgod-

nie z tymi założeniami wielu autorów podkreśla dwukierunkowość procesu przystosowania, co z jednej strony oznacza zmiany w jednostce wywołane zmianami otoczenia, z drugiej natomiast wskazania na przekształcenie środowiska przez jednostkę zgodnie z jej potrzebami i zamierzeniami. Jednostka przystosowuje się do otoczenia pod wpływem wrodzonych i nabytych potrzeb biopsychicznych i właśnie ich zaspokojenie jest dla niej źródłem zadowolenia. Trudno uznać za dobrze przystosowaną jednostkę, która kosztem siebie lub swoich potrzeb i pragnień realizuje z różnych powodów nieakceptowane przez siebie wymagania otoczenia lub do ich spełniania jest zmuszana.

Dwukierunkowość stanowi jedną z trzech cech procesu przystosowania się (D. Klus-Stańska, 2004). Druga to holizm, czyli całościowe zaangażowanie organizmu w proces adaptacji we wszystkich sferach rozwojowych: psychicznej, poznawczej, społecznej jak i fizycznej. Ostatnia cecha – dynamizm rozumiany, jako „procesualny charakter przystosowania się, przejawiający w niemożności ukończenia go przez osiągnięcie pełnej równowagi (...) przystosowanie jednostki oscyluje w określonym przedziale wartości na kontinuum przystosowania” (Klus-Stańska D., 2004, s.12).

W drodze konceptualizacji pojęcia adaptacji można przyjąć, że oznacza ona proces lub stan. S. Kosiński (1976) przedstawia definicję traktującą adaptację, jako proces „adaptacja psychospołeczna oznacza procesy zachodzące w świadomości, zachowaniu i stosunkach społecznych jednostek o zachowanej równowadze wewnętrznej oraz pewne zmiany w jej otoczeniu, warunkujące optymalne zaspokojenie odczuwanych przez nią potrzeb”. Natomiast adaptacja oznacza „stan osiągnięty w wyniku procesów będących szeregiem zmian w zachowaniu i świadomości jednostki adaptującej się, a także pewne przeobrażenia w nowym dla niej środowisku (za Barłóg K., 1998, s.20-21).

M. Skalska twierdzi, że adaptacja rozumiana jest, jako proces bądź wynik procesu uzyskiwania równowagi między potrzebami jednostki, a warunkami otoczenia. Inaczej mówiąc, jest to przystosowanie w szerokim znaczeniu. Czynniki regulującymi przebieg tego procesu są:

- uspołecznienie jednostki, kształtujące wrażliwość na potrzeby innych ludzi i dobro społeczne,
- inteligencja i znajomość własnych możliwości (Skalska M., Srokowska M., 2001).

Mozna, zatem ująć, że wynikiem procesu adaptacji jest uzyskanie stanu przystosowania lub jego braku. Adaptacja jako akceptacja nowej sytuacji i umiejętność zaspokojenia w niej własnych potrzeb w nowych warunkach wymaga zmian w systemie reprezentacji poznawczej, opiera się więc na procesie regulacji wewnętrznej i behawioralnej. Można za J. Reykowskim (1992) przyjąć różne formy procesu regulacji zachowań:

- „a) regulacja poprzez kontrolę zewnętrzną:
 - powoduje ona aktywność jednostki skierowaną na zgodność zachowań z oczekiwaniami otoczenia;
- b) regulacja poprzez kontrolę wewnętrzną
 - aktywność jednostki skoncentrowana jest na utrzymaniu równowagi wewnętrznej;
- c) powiązanie dwóch wyżej wymienionych rodzajów regulacji:
 - aktywność ma charakter dwukierunkowy (jest to najbardziej optymalna forma regulowania stosunków jednostki z otoczeniem);
- d) brak równowagi w utrzymaniu kontaktów ze środowiskiem zewnętrznym, czego konsekwencją jest brak równowagi wewnętrznej (sytuacja ta charakteryzuje się brakiem regulacji, a więc niewystąpieniem procesu adaptowania się) (Jakubowska-Baranek J., 2004, s.19-20).

W toku procesu regulacji wewnętrznej i behawioralnej powinno dojść do stanu równowagi pomiędzy własnymi potrzebami, aspiracjami, a oczekiwaniami środowiska społecznego, niestety, nie zawsze taki jest rezultat, dlatego można wyróżnić za J. Doroszewską (1981) następujące formy adaptacji:

- adaptacja krótkofalowa (rzekoma) – jednostka przystosowuje się do mniej lub bardziej krótkotrwałej sytuacji życiowej;
- adaptacja fragmentaryczna – polegająca na dostosowaniu się osoby do sytuacji, która jest bardziej długotrwała, ale stanowi tylko fragment jego życia;

- adaptacja generalna – przystosowująca do grupy społecznej, do której dana jednostka przynależy od urodzenia. Polega na wytworzeniu się czynników dziedzicznych lub nabytych we wczesnym dzieciństwie albo wytworzonych na skutek długotrwałych oddziaływań, przez co zostały one uwewnętrznione.

Oprócz form przystosowania można również wyróżnić typy przystosowania się człowieka do określonych zmian społecznych (Doroszewski J., 1981; Obuchowski K., 1995; Tomaszewski T., 1967). Można więc mówić o typie czynnym (progresywny, twórczy, aktywny) i biernym (konformistyczny, pasywny ochronny). Adaptacja czynna charakteryzuje się aktywnym i twórczym podejściem do funkcjonowania w życiu społecznym, jednostka podwyższa poziom aktywności do poziomu aspiracji. Adaptacja bierna jest związana z małym zaangażowaniem w życie społeczne, przekładaniem własnych egoistycznych celów nad cele grupowe.

Na przejawiany typ adaptacji wpływ mają kryteria adaptacji społecznej, które za E. Jackowska (1980) można podzielić na dwie kategorie: zewnętrzne i wewnętrzne.

Kryteria zewnętrzne – behawioralne – odnoszą się do form zachowań się danej osoby wobec grupy społecznej, jej poszczególnych członków, wartości i norm, jakie obowiązują w tej społeczności. Wpływ tu mają takie czynniki jak:

- nawiązywanie kontaktów społecznych,
- poziom uznania społecznego osiągniętego w danej grupie,
- ujawniania zachowań prospołecznych takich jak: współdziałanie, niesienie pomocy, zaangażowanie, oraz zachowań cenionych społecznie jak inicjatywa,
- przestrzeganie norm i obowiązków,
- brak występowania zachowań aspołecznych czy antyspołecznych.

Kryteria wewnętrzne – introspekcyjne – odnoszą się do przeżyć jednostki związanych z uczestnictwem w życiu danej grupy. Analizie podlega poziom zadowolenia jednostki z nawiązywanych kontaktów w grupie, jej świadomość i akceptacja własnej pozycji w grupie, oraz empatia i wnikliwość społeczna.

Kryteria te warunkują prawidłową adaptację całkowitą, brak realizacji jednej z grup wymienionych kryteriów może powodować występowanie przystosowania pozornego, częściowego (Hajduk E., 1980; Suchodolski B., 1963). Niewystąpienie zachowań zgodnych z wyróżnionymi czynnikami świadczy o braku przystosowania.

1.2. Endogenne uwarunkowania procesu adaptacji

Wystąpienie wcześniej omówionych typów adaptacji jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Proces adaptacji jednostki do wymogów nowego środowiska jest ściśle związany z jej rozwojem, przeżyciami, wcześniejszymi wzorcami nabytymi w trakcie życia.

Czynniki, które determinują proces adaptacji, zostały podzielone przez G. Sochaczewską (1985) na: endogenne i egzogenne.

Do czynników endogennych zaliczono:

- wiek,
- ogólny poziom psychoruchowego rozwoju dziecka,
- indywidualne cechy układu nerwowego,
- stan zdrowia,
- płeć.

Wiek odgrywa istotną rolę w procesie przystosowania. W przypadku dzieci wraz z wiekiem podnoszą się ich kompetencje adaptacyjne, natomiast w przypadku osób starszych proces ten ma przeważnie odwrotny charakter. Wiek dziecka jest nierozdzielnie związany z przebiegiem rozwoju, wskazując na prawidłowości rozwojowe, które determinują proces adaptacji. Wystąpienie tych prawidłowości we wcześniejszym lub późniejszym okresie wskazuje na przyspieszenie lub opóźnienie rozwoju, natomiast ich brak na jego zaburzenia.

Znaczące dla nabywania kompetencji adaptacyjnych są umiejętności: rozumienia otaczającej rzeczywistości, komunikacyjne, samodzielności, radzenia sobie z emocjami, wchodzenia w interakcję z innymi osobami i wiele innych, wszystkie są one związane rozwojem fizycznym, psychicznym, poznawczym, jak i społecznym człowieka. Można by, zatem przedstawić charakterystykę rozwojową jednostki od uro-

dzenia, aż do późnej starości. Publikacja ta ma na celu analizę możliwości adaptacyjnych sześciolatka i charakterystyka rozwojowa tego wieku zostanie szczegółowo opracowana w następnym rozdziale (patrz s.52). Na proces adaptacji ma wpływ jednak nie tylko aktualny poziom rozwoju, ale także jego wcześniejszy przebieg. Momenty znaczące dla rozwoju procesu adaptacji to, oczywiście, nawiązane przywiązanie pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Przywiązanie niemowlęcia buduje trwałe matryce, które później implikują relacje z innymi osobami, wpływają na poczucie bezpieczeństwa, kształtują osobowość człowieka (Gray D.D., 2010). Zdaniem M. Mahler szczególnie ważny w rozwoju dziecka jest okres od stadium symbiozy do początków formowania się tożsamości, czyli do 4 roku życia. Ten właśnie okres określiła terminem separacji i indywidualizacji. M. Mahler stwierdziła, że separacja - indywidualizacja jest procesem prowadzącym do: „osiągnięcia poczucia odrębności od świata zewnętrznego i poczucia związku z tym światem, zwłaszcza w odniesieniu do przeżyć związanych z własnym ciałem i do głównego reprezentanta tego świata, tj. pierwotnego obiektu miłości” (Bohomolec E. 1988, s.102-110). Proces ten, jak każdy proces intrapsychiczny, trwa przez całe życie. Bez symbiozy jednak nie ma separacji, dlatego ukształtowanie ufnego przywiązania w okresie niemowlęcym będzie miało znaczący wpływ na proces adaptacji, który wiąże się z separacją.

Układ nerwowy człowieka wskazuje, w jaki sposób jednostka radzi sobie z utrzymaniem równowagi pomiędzy organizmem a jego otoczeniem, pełniąc rolę regulatora. Indywidualne cechy układu nerwowego, które determinują zdolność przystosowania się człowieka do określonych, zmieniających się warunków zależą przede wszystkim od trzech podstawowych jego właściwości: siły, równowagi i ruchliwości procesów pobudzania i hamowania w korze mózgowej.

Siła układu nerwowego, wyraża się zdolnością komórek nerwowych do pracy, tj. do pobudzania i hamowania. Siła układu nerwowego w zakresie pobudzenia wiąże się z potencjałem komórek do pracy, czyli ich wydolnością funkcjonalną przejawiającą się w wytrzymaniu długotrwałych lub krótkotrwałych pobudzeń z jednoczesną odpor-

nością na hamowanie ochronne (hamowanie ochronne jest wrodzone, reaktywne, stanowi naturalną ochronę komórek przed przemęceniem). Miarą procesu pobudzenia jest zdolność do koncentracji, intensywnej pracy umysłowej oraz szybkość regeneracji sił po wysiłku. Natomiast siła układu nerwowego w zakresie hamowania to umiejętność wytwarzania warunkowych reakcji hamulcowych i umiejętność utrzymania ich w czasie, takich jak np. czekanie, odrzucanie reakcji, co przejawia się zdolnością przerwania danej czynności lub powstrzymania się od wykonywania konkretnych działań, a także do opanowania reakcji emocjonalnych.

Drugą właściwość układu nerwowego to równowaga, czyli zachodząca relacja między siłą układu nerwowego w zakresie pobudzenia i hamowania. Według H. Spionek (1981, s.123) „równowaga procesów nerwowych to określony stosunek siły pobudzenia do siły hamowania”.

I ostatnią właściwość – ruchliwość – oznaczająca szybkość zmiany jednego procesu nerwowego na drugi. Zdolność jednostki do szybkiej zmiany zachowania odpowiednio do zmieniających się warunków to zdolność do szybkiego i adekwatnego reagowania na zmiany w otoczeniu.

Prawidłowy dla funkcjonowania człowieka jest taki zespół cech układu nerwowego, który odznacza się stosunkowo dużą siłą procesu pobudzenia oraz średnim stopniem ruchliwości tych procesów.

Wymienione właściwości pozwalają na wyróżnienie typów układu nerwowego, które determinują sposób zachowania i funkcjonowania człowieka. Wyróżniono dwa podstawowe typy układu nerwowego: silny i słaby.

Typ silny charakteryzuje się silniejszymi i szybszymi reakcjami pobudzenia niż hamowania. Osoby reprezentujące ten typ układu nerwowego są aktywne, skłonne do wzmożonej ruchliwości, dużej pobudliwości uczuciowej. Natomiast typ słaby związany ze zmniejszoną pobudliwością charakteryzuje się zachowaniami bardzo spokojnymi, niezrównoważonym tempem pracy, zwiększoną męczliwością, ogólnie małą aktywnością.

Na podstawie tych dwóch typów układu nerwowego można dokonać typologii temperamentu, który jest definiowany jako podstawowe, względnie stałe czasowo cechy osobowości, które manifestują się w formalnej charakterystyce zachowania. Według Pawłowa, można wyróżnić cztery typy temperamentu: melancholik, choleryk, flegmatyk i sangwinik. W zależności od typu układu nerwowego wyróżnił on typ: słaby (melancholik) i silny. Silny typ układu dzieli się na niezrównoważony (choleryk) i zrównoważony, który ulega jeszcze jednemu podziałowi na ruchliwy (sangwinik) i powolny (flegmatyk).

Obecnie przywołując słowa Eysenck'a: „teoria Pawłowa poddana została daleko posuniętej ewolucji i trudno dzisiaj znaleźć choćby dwóch jej zwolenników, którzy byliby całkowicie zgodni w jej interpretacji (...), to, z czym mamy do czynienia, to interpretacja teorii Pawłowa dokonana przez Graya, Strelaua czy Mangana, co jest zupełnie inną sprawą” (Strelau J., 1998, s.26). Strelau (1995, 1998, 2006) formułując swoją regulacyjną teorię temperamentu podkreśla, że styl działania rozwija się pod wpływem oddziaływania środowiska na gruncie wyposażenia temperamentalnego, implikuje zależności pomiędzy temperamentem a rozwojem osobowości. Podkreśla on również za Barclay'em, że temperament jest jednym z najważniejszych czynników adaptacji szkolnej. Pomimo że cechy temperamentu podlegają silnym wpływom środowiska, badacze tego zagadnienia (Strelau J., Eysenck H., Buss A., Plomin R., Sheldon W.) podzielają pogląd o znaczącej roli organizmu, tj. mechanizmów anatomofizjologicznych w kształtowaniu temperamentu, dlatego jest on zaliczany do czynników endogennych.

Płeć jako jeden z czynników determinujących proces adaptacji budzi wiele kontrowersji. Z badań przeprowadzonych przez G. Sochaczewską (1985) dotyczących czynników warunkujących adaptację dziecka do przedszkola wynika, że istnieje związek pomiędzy przystosowaniem się dziecka, a jego płcią. Wykazała ona, że większe umiejętności adaptacyjne posiadają dziewczynki niż chłopcy. U chłopców częściej też występowały zaburzenia funkcji biologicznych (tamże 120-121). Warto jednak zaznaczyć, że wiele badań przeprowadzonych na temat wychowania wskazuje, że stereotypowe podejście do płci wpły-

wa na osiągnięcia rozwojowe dziecka. Okazuje się, że przyczyny napotykanych przeszkód i barier w życiu dorosłym mogą być konsekwencją przygotowywania dzieci do pełnienia społecznie akceptowanej roli płciowej dziewczynek i chłopców (Chomczyńska-Rubacha M., 2004; Łaciak B., 1995; Pankowska D., 2005). Trudno obecnie określić na ile to, że chłopcy są uważani za np. nieśmiały, mniej rozmownych, ale za to bardziej rozbieganych niż dziewczynki, jest faktycznie zdeterminowane ich właściwościami biologicznymi, a na ile społecznymi uwarunkowaniami, doświadczeniami, jakie uzbierali przez okres swojego życia, a dającymi im jasny przekaz, np. jesteś chłopcem powinieneś biegać. Cały czas społeczne i kulturowe stereotypy wzmacniają oczekiwania dotyczące zdolności i możliwości chłopców i dziewcząt. Jeżeli nawet cechy te są wywoływane uwarunkowaniami biologicznymi, to proces edukacji nie wzmacnia dziecka w obrębie trudności przypisanych poszczególnej płci, niwelując ewentualne różnice, tylko je pogłębia. To implikuje stwierdzenie, iż trudno jednoznacznie stwierdzić czy płeć determinuje umiejętności adaptacyjne dziecka, czy tylko wpływa na jego stereotypowe spostrzeganie możliwości. Z uwagi na fakt, że sami zostaliśmy wychowani według różnych stereotypów, które są tak głęboko zakorzenione, często nie zdajemy sobie nawet sprawy, jaki wpływ mają one na nasze zachowanie, które również okazujemy dzieciom. Właśnie dlatego, przedszkole czy szkoła powinny zwracać uwagę na ten silny przekaz, jaki nadaje nasza kultura i społeczeństwo, dotyczący oczekiwań wobec każdej płci i go korygować, by nie determinował możliwości rozwojowych dziecka.

Stan zdrowia ma ogromne znaczenie w procesie przystosowania. Choroba traktowana jako sytuacja trudna, na którą organizm odpowiada całym syndromem reakcji biochemicznych, psychicznych i społecznych, musi znacząco wpłynąć na możliwości adaptacyjne człowieka.

Autorzy badań nad rozwojem dzieci i młodzieży cierpiących na różne choroby podkreślają, że dzieci te częściej ujawniają w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym różne zaburzenia, które występują pod postacią reakcji lękowych, tendencji do wycofywania się z uczestnictwa w życiu oraz różnego rodzaju zachowań agresywnych, po-

staw fatalistycznych wobec życia i choroby, współwystępujących z wyuczoną bezradnością i zewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli (Ślenzak J., 1984; Pilecka W., 1989; Pilecka W., Majewicz P., Zawadzki A., 1999). Jak dalece choroba będzie zakłócać sposób funkcjonowania, zależy nie tylko od samej choroby, ale i od sposobu jej przyjęcia przez jednostkę. Chorobę szczególnie chorobę przewlekłą można traktować w różny sposób: jako wyzwanie, wroga, karę, słabość, ulgę, strategię, stratę wartości (Pecyna M.B., 1999). W zależności od tej interpretacji różny jest sposób zachowania chorego. Wyróżniono za C. Herzlich'em (Ślenzak J., 1984) trzy modele zachowania się wynikające ze sposobu przyjęcia choroby.

Pierwszy model traktuje chorobę jako destrukcję.

Chory nie akceptuje swojego stanu zdrowia, popada w izolację społeczną, bierność, skoro nie może robić tego, co chce, nie robi nic. Osoby postrzegające chorobę jako czynnik destrukcyjny nie potrafią się pogodzić z nią. Nieadekwatnie do rzeczywistych zagrożeń narasta u nich lęk o przyszłość. Dzieci te boją się nawiązywać kontakty z rówieśnikami, postrzegają siebie na niższej pozycji, stają się bezradne wobec swojej choroby, nie podejmując z nią walki.

Drugi model interpretuje chorobę jako wyzwolenie.

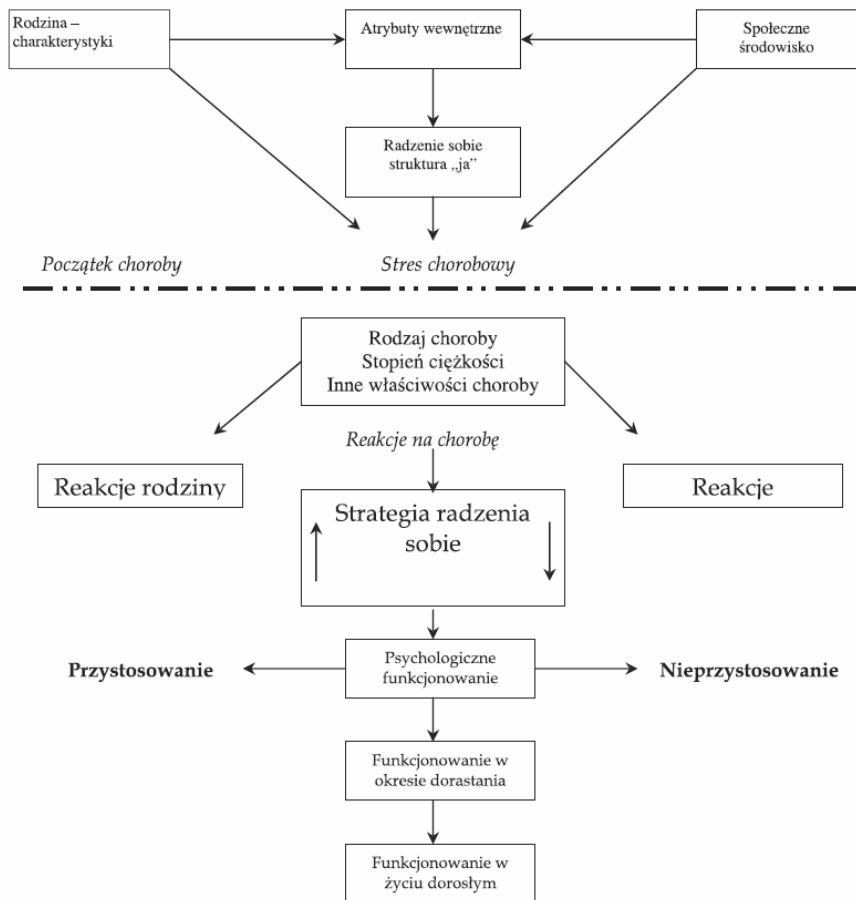
Chory traktuje swoją chorobę jako tarczę ochronną. Uwalnia ich ona go wymagań środowiska rodzinnego, rówieśniczego szkolnego itp. Dziecko traktujące chorobę w taki sposób pośrednio akceptuje ją i zaczyna wykorzystywać. Nie podejmuje wyzwań codziennego życia, które wiążą się z rozwiązywaniem problemów, zrzucając odpowiedzialność za ten stan rzeczy na swoją chorobę. Wchodzi w rolę ofiary i z tej pozycji manipuluje innymi.

Trzeci model przyjmuje chorobę jako nową formę aktywności.

Chory wykazuje wiarę i energię w walce o swoje zdrowie. Podejmuje walkę z chorobą. Stara się ją przezwyciężyć, wierzy we własne możliwości, co pozytywnie wpływa na osobowość, w znacznej mierze przyczyniając się do poprawy stanu zdrowia i jak najpełniejszego funkcjonowania społecznego (Buchnat M., 2008).

Wymienione modele ukazują w jak zróżnicowany sposób może choroba wpływać na zachowanie się człowieka, a zarazem na jego kompetencje adaptacyjne. Z drugiej strony wyróżnione modele przyjęcia choroby są uwarunkowane między innymi kompetencjami adaptacyjnymi. Za przykład może tutaj posłużyć integracyjny model adaptacji do sytuacji choroby przewlekłej opracowany przez Pressa i Pinkertona (Pilecka W., 2002), którzy określili, że na przystosowanie mają wpływ zarówno czynniki zewnętrzne jak i wewnętrzne właściwości danej jednostki. Model ten przedstawia schemat 1.

Schemat 1. Integracyjny model adaptacji do sytuacji choroby przewlekłej według Pless i Pinkertona.



Źródło: Pilecka W., 2002, s.19.

Przyjmując za W. Pilecką (2002, str. 108) podział czynników psychospołecznej adaptacji chorego dziecka, wyróżniono trzy grupy. Pierwszą tworzą czynniki biomedyczne, do których zaliczono rodzaj choroby, stopień ciężkości i przebieg choroby. Na drugą składają się czynniki związane z osobą dziecka, takie jak: płeć, wiek oraz wiek, w którym wystąpiła choroba, dziecięce strategie radzenia sobie, procesy poznawcze. Trzecią grupę stanowią czynniki ekologiczne, określone, jako socjoekonomiczny status rodziny i funkcjonowanie rodziny. Jak widać, wpływ na adaptację dziecka do nowej sytuacji w jego życiu, jaką jest choroba, ma wiele bardzo istotnych czynników. Zarówno wymienione czynniki jak i sposób przyjęcia przez dziecko choroby znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w jego zachowaniu, co determinuje dalszy rozwój dziecka. W przypadku choroby ostrej (krótkotrwałej) konsekwencje nie są, oczywiście, aż tak znaczące. Wpływają one jednak na proces adaptacji, ponieważ wiążą się z absencją, która generuje zaległości, ale również wytrąca dziecko z interakcji społecznej zachodzącej w danej grupie. Obniża samopoczucie, wywołuje zmęczenie, co prowadzi do zmniejszenia wydolności psychicznej i fizycznej dziecka.

1.3. Uwarunkowania egzogenne procesu adaptacji

Czynniki egzogenne są związane ze środowiskiem rodzinnym oraz środowiskiem, do którego dziecko ma się przystosować, a także z wcześniejszymi doświadczeniami adaptacyjnymi.

Środowisko rodzinne

„Najlepszym miejscem pod słońcem na ziemi jest dom, w którym rodzice potrafią zrozumieć, że każdy moment i każde doświadczenie – nawet to, które wydaje się dorosłym błaha i nieważne – mają swój udział w kształtowaniu umysłu i charakteru dziecka”.

G. Mac Donald

Rodzina, jako pierwotne środowisko dziecka ma ogromne znaczenie dla jego rozwoju i to zarówno jego formalna jak i nieformalna

struktura. W niej odbywa się początek procesów socjalizacji, enkulturyzacji, personalizacji, które z racji na fakt, iż zachodzą one na dwóch płaszczyznach poznawczej i emocjonalnej będą głównie determinowały rozwój dziecka. Przyjmując, że rodzina stanowi miejsce pierwszych bardzo istotnych doświadczeń życiowych dziecka, można powiedzieć za E. Eriksonem, że „najistotniejszą funkcją osobowości i jej rozwoju jest synteza doświadczenia, a wypracowany w toku życia styl syntezy doświadczenia decyduje o istocie i charakterze osobowości indywidualnej” (Erikson E., 1997, s.217). Z racji na ten fakt rodzina w sposób znaczący wpływa na rozwój dziecka, dlatego tak ważne jest poznanie cech warunkujących funkcjonowanie rodziny.

Pod kątem cech formalnych można wyróżnić strukturę i sytuację rodziny. Na strukturę rodziny będą się składały: stan i skład rodziny. Stan rodziny informuje, czy jest to rodzina pełna, czy niepełna. Do rodzin pełnych zliczamy rodziny naturalne, zrekonstruowane, przysposobione i zastępcze. W przypadku rodzin niepełnych znaczenie odgrywają przyczyny nieobecności jednego z rodziców. Czy są one skutkiem rozbitcia rodziny z powodu: rozwodu, separacji (rodziny rozbite), czy śmierci jednego z rodziców (rodziny sierocne). Inna atmosfera panuje w rodzinie, gdzie rodzic samotnie wychowujący dziecko jest samotny z wyboru, a inna gdy jego samotność wynika z konieczności. Drugi czynnik formalny to skład rodziny, z którego wynika, jakie osoby mają rzeczywisty wpływ na funkcjonowanie dziecka, np. matka, ojciec, babcia itd. Drugi element to pozycja wśród rodzeństwa. Bycie jedynakiem często jest związane z nadmierną koncentracją całej rodziny na dziecku. Daje jednak komfort bycia w centrum uwagi, dziecko nie musi walczyć o uczucia rodziców, posiada przeważnie większe możliwości materialne. Dzieci takie najczęściej posiadają dużą siłę przebiccia, potrafią jasno sprecyzować cel, jaki chcą osiągnąć. Często przebywają z dorosłymi, przez co mają nieraz trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami.

W rodzinach wielodzietnych sytuacja dzieci jest inna i zależy od zajmowanej pozycji.

Dzieci najstarsze na początku najbardziej kochane, w momencie pojawienia się rodzeństwa, jeżeli nie zostaną do tego faktu odpowiednio przygotowane, przeżywają frustrację tzw. „syndrom starszego rodzeństwa”. Rodzice często są w stosunku do nich wymagający, obciążani są opieką nad młodszym rodzeństwem, co wywołuje u nich poczucie odpowiedzialności, zostają „małymi dorosłymi”, przez co występują u nich skłonności do dominowania i kierowania. Z drugiej strony w oczach dziecka ograniczona miłość rodziców wywołuje niepokój, zaniża poczucie własnej wartości.

Dziecko średnie zajmuje najtrudniejszą pozycję w rodzinie. Z jednej strony próbuje dorównać starszemu rodzeństwu, z drugiej strony jest zazdrosne o uczucia rodziców wobec młodszego brata czy siostry, przez to dzieci te czują się częściej mniej kochane, zaniedbane, mają niskie poczucie własnej wartości stają się bardziej konfliktowe. Za to dobrze potrafią nawiązywać kontakty w grupie, są samodzielne i często mają poszerzoną wiedzę i umiejętności.

Dzieci najmłodsze najbardziej rozpieszczone. Często są mniej samodzielne, ale dobrze umiejące odczytywać informacje społeczne i potrafiące walczyć o swoje interesy.

Pozycja dziecka wśród rodzeństwa jest jednym z istotniejszych czynników wpływających na kształtowanie się umiejętności adaptacyjnych dziecka (Adamski F., 2002; Kozłowska A., 2000; Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1998; Ziemska M., 2009).

Pierwotna socjalizacja dziecka w rodzinie, według koncepcji Bernsteina, jest zależna „od swoistego układu ról społecznych w tym środowisku wychowawczym oraz od związanego z tym układem systemu komunikacji, czyli sposobu porozumiewania się między członkami rodziny (...) w wyniku złożonego procesu socjalizacji dziecko uzyskuje szczególną świadomość moralną, poznawczą i uczuciową” (Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1998, s.124). Socjalizacja, która zachodzi w rodzinie jest determinowana wzajemnie powiązаныmi ze sobą sytuacjami zwanymi kontekstami. Bernstein wyróżnił cztery konteksty sytuacyjne:

- kontekst regulacyjny, odnosi się do regulacji zachowania i działania dziecka przez dorosłych, zwłaszcza rodziców. Rodzice w oczach dziecka są autorytetem, wskutek czego uczy się od nich norm i reguł zachowania, różnych sposobów postępowania i ich oceny;
- kontekst instrukcyjny, dziecko zdobywa informacje o otoczeniu, poznaje instrukcje działania;
- kontekst innowacyjny (wyobrażeniowy), dziecko eksperymentując poznaje otaczający świat w swoisty niepowtarzalny sposób, modyfikując go według własnego wyobrażenia;
- kontekst interpersonalny, odnoszący się głównie do sfery emocjonalnej dziecka, wskutek nawiązywania relacji z innymi osobami, komunikowania się, dziecko uświadamia sobie własne stany uczuciowe, na które uczy się reagować, a także nabywa umiejętności empatii (Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1998).

Wszystkie te konteksty wzmacniają mechanizm adaptacji, wyposażając dziecko w wiedzę i umiejętności wchodzenia w nowe środowisko, a także czerpania informacji o tym środowisku jak i informacji od tego środowiska o sobie samym.

Nieformalna struktura rodziny wiąże się z atmosferą panującą w rodzinie, jej konstelacją, układem stosunków pomiędzy rodzicami i dziećmi. Charakter wzajemnych stosunków pomiędzy członkami rodziny, ogólny klimat emocjonalny towarzyszący współżyciu członków rodziny buduje atmosferę, która głównie determinuje poczucie bezpieczeństwa w rodzinie. Wpływa na kształtowanie się więzi rodzinnych i rodzaje ujawnianych postaw. Więzi rodzinne stanowią fundament rodziny, dają poczucie wspólnoty pomiędzy członkami rodziny. Można wyróżnić następujące rodzaje więzi rodzinnych: pozytywną, słabą, negatywną lub jej brak.

Pozytywna więź rodzinna charakteryzuje się wzajemnym przywiązaniem członków rodziny do siebie, poczuciem odpowiedzialności i troskliwości oraz pełnej akceptacji, jednocześnie każdy członek rodziny wykazuje samodzielność, własne zainteresowania. Podejmując się różnych działań również poza rodziną, ma zawsze poczucie pewności, że w każdym momencie rodzina mu pomoże i będzie go wspierać. To

przekonanie buduje bazalne poczucia bezpieczeństwa, które pozwala traktować dom jak bezpieczny port, który pozwala wypłynąć w morze, ale zawsze czeka na powracające statki dając im schronienie.

Budowanie pozytywnych więzi jest trudne i powinno się odbywać z zachowaniem zadań, jakie ma do spełnienia rodzina, przechodząc przez poszczególne fazy. Barnhill Longo wymienia następujące punkty przejścia w rozwoju rodziny:

1. wzajemne zaangażowanie pary (intymność, namiętność, zaangażowanie);
2. rozwój nowych ról rodzicielskich, przyjęcie roli opiekunów swych dzieci: mąż staje się ojcem, żona – matką;
3. akceptacja osobowości rosnącego dziecka (jego indywidualności, własnych potrzeb, uczuć);
4. wprowadzenie dziecka do instytucji poza rodziną (przedszkole, szkoła, kościół, harcerstwo);
5. akceptacja okresu dorastania wraz z koniecznymi zmianami ról społecznych synów i córek;
6. eksperymenty z niezależnością przeprowadzane przez dziecko z przyzwoleniem rodziców;
7. przygotowanie do samodzielności: akceptacja przez rodziców niezależności dziecka oraz przygotowanie dziecka do samodzielnego życia poza rodziną;
8. odejście dzieci – powrót do ról męża i żony: wychowanie dzieci dobiegło końca, para zostaje sama;
9. akceptacja starości i nowego stylu życia na emeryturze, przejście roli dziadka, babci (Russell Crane D., 2002).

Rodzina, która wymaga oddania się sprawom rodziny bez zrozumienia indywidualnych potrzeb swoich członków stanowiących o ich niezależności, która stwarza tylko pozory wzajemnej troskliwości buduje słabą więź rodzinną. Więzy, która nie zabezpiecza bazalnego poczucia bezpieczeństwa, nie daje oparcia w rodzinie. Takie osoby, z jednej strony szukają oparcia w rodzinie, z drugiej strony cały czas starają się udowodnić, że faktycznie coś ich z nią łączy. W niektórych rodzinach wcale nie zostaje nawiązana więź. Wszyscy jej członkowie żyją swoimi

sprawami, częste są wzajemne pretensje i stawianie żądań, każdy chciałby coś brać, ale nic dać od siebie, dom jest traktowany jak hotel. Ostatni rodzaj więzi, który występuje w rodzinie to więź negatywna. Członkowie takiej rodziny nie umieją ze sobą żyć, wykazują względem siebie niechęć i wrogość, ale również nie potrafią obyć się bez siebie; jest to patologicznie uformowana rodzina. Ten rodzaj więzi negatywnie wpływa na umiejętności adaptacyjne, osoby takie nie tylko nie mają poczucia wsparcia przez rodzinę, ale charakteryzują się poczuciem krzywdy. Często ulegają wpływowi osób postronnych, gdy odczytują to jako akceptację siebie, przez co łatwo ich wykorzystać.

Kształtowanie się więzi rodzinnych wpływa determinująco na atmosferę życia rodzinnego. Ogólnie można wyróżnić atmosferę korzystną dla rozwoju i kształtowania się osobowości dziecka i atmosferę wpływającą ujemnie na ten rozwój (Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1998). Za I. Obuchowską (1976) można dokonać podziału traumatyzującej atmosfery rodzinnej:

- „1) atmosferę napiętą, którą cechuje wzajemna nieufność, niedomówienia poczucie zagrożenia;
- 2) atmosferę hałaśliwą – w rodzinach, gdzie stale dochodzi do kłótni i awantur;
- 3) atmosferę depresyjną – gdy dominuje przygnębienie, smutek rezygnacja, niekorzystną w szczególności dla dzieci aktywnych;
- 4) atmosferę obojętną – przy braku więzi uczuciowej rodziców z dzieckiem;
- 5) atmosferę nadmiaru emocji i problemów, gdy dziecko jest otoczone nadmierną czułością lub zbyt szybko absorbowane sprawami rodziny” (Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1998, s.140).

Oprócz więzi i atmosfery rodzinnej na nieformalną strukturę rodziny składa się układ stosunków pomiędzy rodzicami i dzieckiem. Układ ten jest zależny od osobowości rodziców i ich niekorzystnych cech. Można wyodrębnić (za I. Obuchowską, 1976, 2009) sześć typów osobowości matek mających patogeniczny wpływ na rozwój dziecka.

Są to matki:

- autokratyczna wymagająca od dziecka bezwzględnego podporządkowania, bezustannie nim sterująca. Dziecko boi się matki, dlatego za wszelką cenę chce spełnić jej oczekiwania;
- pedantyczna jest drobiazgowa, nieustępliwa, korygująca, ciągle narzuca dziecku zbyt wysokie wymagania. Dziecko nie mogąc sprostać tym wymaganiom narażone jest na utratę miłości;
- lękowa jest niezmiernie skrupulatna i opiekuńcza. Nie potrafi docenić możliwości dziecka. Chroni je przed rówieśnikami, rozwiązuje za nie wszelkie problemy;
- niezrównoważona, nerwowa, najczęściej przemęczona pracą nie potrafi znaleźć czasu dla siebie i dla rodziny, co powoduje jej wybuchowość i drażliwość;
- niekochająca, nie troszczy się o dziecko, nie poświęca mu czasu, porzuca dziecko pod opiekę krewnym. Dziecko czuje się nieszczerliwe, pozbawione bezpieczeństwa;
- nieszczerliwa to kobieta smutna, zgorzkniała, często zawiedziona pożyciem małżeńskim. Niekiedy przelewa na dziecko wszystkie swoje uczucia, czasami odrzuca je, gdy jest podobne do ojca.

W przypadku ojców patogenną rolę przypisuje się trzem typom: ojciec nieobecny – zdominowany przez matkę, niepotrafiący lub niechętny włączyć się w proces wychowawczy; ojciec rygorystyczny i surowy – który nadmiernie egzekwuje stawiane dziecku wymagania, będące zazwyczaj wygórowane, nieuwzględniające możliwości dziecka; ojciec groźny – wzbudzający strach (H. Spionek 1981, s.52).

Wszystkie wymienione typy osobowości matek i ojców wpływają niekorzystnie na funkcjonowanie rodziny, co implikuje zaburzenia rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka.

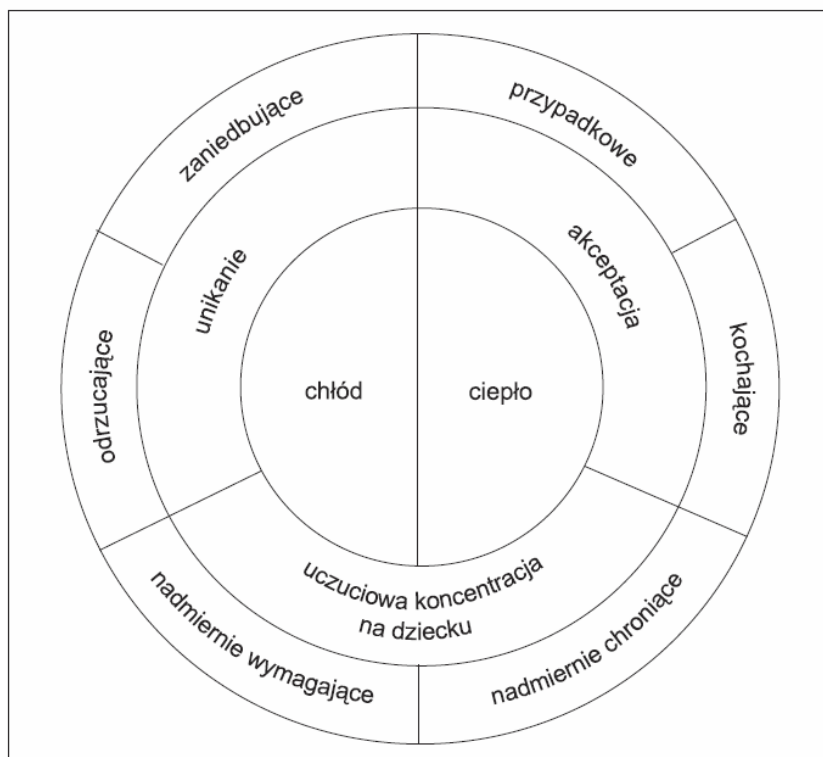
Układ stosunków pomiędzy rodzicami i dziećmi oprócz typu osobowości rodziców wyznaczają postawy rodzicielskie. Postawa rodzicielska „jest nabytą strukturą poznawczo-dążeńiowo-afektywną, ukierunkowującą zachowanie się rodziców wobec dziecka. Ta tendencja do reagowania w określony sposób w stosunku do dziecka musi być w pewnym stopniu utrwalona, aby zyskać miano postawy rodzi-

cielskiej" (Ziemska M., 2009, s.33). Natomiast Maria B. Pecyna rozumie postawę rodzicielską jako „miłość rodzicielską”, czy też „emocjonalny stosunek rodziców do dziecka”, który wywołuje u niego reakcję w postaci specyficznego zachowania się - prawidłowego, bądź zaburzonego. Postawa rodzicielska przez J. Rembowskiiego określana jest jako całościowa forma ustosunkowania się rodziców do dzieci, do zagadnień wychowawczych, itp., ukształtowana podczas pełnienia funkcji rodzicielskich (Boczkar K., 1982, s.37). Każda postawa rodzicielska zawiera trzy komponenty: uczuciowy, myślowy, behawioralny. Większość badaczy za cechę najbardziej charakterystyczną dla danej postawy uważa komponent emocjonalny, który determinuje reakcję w postaci określonego zachowania, a dalej prowadzi do kształtowania pewnych cech osobowości dziecka. Według M. Ziemskiej „wpływ ten możemy śledzić w zakresie rozwoju sprawności umysłowej, uczuciowości dziecka i aktywności, społecznienia, dobrego lub złego przystosowania w szkole oraz stosunku do dorosłych" (Ziemska M., 1980, s.163). Pierwszej typologii postaw rodzicielskich dokonał amerykański psychiatra L. Kanner, dzieląc je na cztery typy:

- akceptacja i miłość – w stosunku do dziecka jest okazywana miłość, cierpliwość, dzięki czemu dziecko buduje poczucie bezpieczeństwa, zapewniające optymalny rozwój;
- jawne odtrącenie – rodzice unikają kontaktu z dzieckiem, są zdystansowani wobec niego, stosują surowe kary. Dziecko staje się agresywne, zahamowane, nieokazujące uczuć;
- perfekcjonizm – do dziecka kierowane są nadmierne wymagania, częsta dezaprobatą w stosunku do jego zachowania, obwinianie jego, co powoduje poczucie frustracji, braku wiary we własne możliwości, a nieraz obsesje;
- nadmierne ochranianie – poprzez wyręczanie dziecka, wtrącanie się w jego zachowanie, zbytne pobłażanie lub przytłaczanie własnym autorytetem. U takich dzieci można zaobserwować opóźnienie dojrzałości i samodzielności oraz uzależnienie od rodziców, najczęściej od matki (Boczkar K., 1982; Ziemska M., 2009).

Bardziej rozbudowany model typologii postaw przedstawia P. Salter, który opiera swój model na przeciwnych parach postaw: pobłażliwość – surowość; tolerancja – brak tolerancji, ciepło – chłód, uzależnienie – separowanie. Model ten zakłada płynność przejść pomiędzy poszczególnymi postawami (Ziemska M., 2009). Nieco bardziej obszernie przedstawiła ten problem Anna Roe, upatrując w zachowaniu rodzicielskim dwa podstawowe pojęcia: chłód i ciepło. Na ich podstawie wyprowadziła sześć głównych typów zachowań, będących wyrazem emocjonalnego stosunku rodziców do dziecka.

Schemat 2. Model zachowań rodzicielskich wg A. Roe.



Źródło: Ziemska M., 1986, s. 171.

Autorka tego modelu łączy postawę ciepła z akceptacją, która może występować w dwóch układach: zachowania kochającego, miłości silnie zaangażowanej uczuciowo i zachowania przypadkowego, czyli akceptacji, ale bez pełnego zaangażowania emocjonalnego. Natomiast z postawą chłodu łączy unikanie kontaktu z dzieckiem, co przejawia się odtrąceniem lub zaniebdaniem. Z postawą ciepła i chłodu wiąże się koncentracja uczuciowa na dziecku, co przejawia się nadmierną koncentracją uwagi na dziecku przy postawie ciepła, natomiast przy postawie chłodu koncentracją nadmiernie wymagającą.

Bardziej rozbudowany model zachowań macierzyńskich, wyróżniający 14 postaw, przedstawił Schaefer. Budzi on jednak spore zastrzeżenia, dotyczące wyboru podstawowych wymiarów autonomii - władza i miłość - wrogość (Ziemska M., 2009).

Najbardziej rozpowszechnioną typologią w literaturze pedagogicznej i psychologicznej jest typologia Marii Ziemskiej, zawierająca postawy właściwe i niewłaściwe. Za prawidłowe uznaje postawy, które powstają na podstawie poszanowania godności i autonomii dziecka a także umiejętności nawiązania z nim kontaktu. Są to postawy, które charakteryzuje „mądra miłość”, czyli rodzice okazują dziecku swoje uczucia, ale i odczytują uczucia dziecka, są wsłuchani w jego potrzeby. To pozwala na zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, które stanowi oparcie w rozwoju dziecka. Jednocześnie rodzice są w stosunku do dziecka konsekwentni, wyznaczając mu jasne granice. Dziecko wie, czego się od niego oczekuje i może spełnić te oczekiwania, ponieważ są one dostosowane do jego możliwości. Rodzice potrafią obiektywnie ocenić swoje dziecko, co pozwala optymalnie wspierać jego rozwój. Do właściwych postaw rodzicielskich zalicza się:

- postawę akceptacji dziecka – czyli przyjęcie, kochanie dziecka bez względu na jego możliwości. Rodzice akceptują jego wady i zalety, największą wartość tkwi w nim samym jako człowieku. W kontaktach z dzieckiem odnajdują przyjemność i satysfakcję. Znają potrzeby dziecka, przez co potrafią je zaspokajać. Oceniają zawsze zachowanie dziecka, a nie jego jako osobę. Postawy rodziców charakteryzuje przemyślenie i konsekwencja oraz dostosowanie wymagań do możliwo-

ści dziecka. Taka postawa pozwala dziecku budować poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości;

- postawę współdziałania z dzieckiem – rodzice są zainteresowani i zaangażowani we współpracę ze swoim dzieckiem i to zarówno na poziomie zabawy, pracy jak i obowiązków. Dziecko może liczyć zawsze na pomoc rodziców, która jest dostosowana do fazy rozwoju dziecka;
- postawę rozumnej swobody - rodzice w miarę możliwości dziecka pozwalają na samodzielne doświadczanie, wykazywanie aktywności. Rodzice dyskretnie nadzorują aktywność swoich dzieci, dbając o ich bezpieczeństwo i stwarzając im optymalne warunki rozwoju, nie tracąc swojego autorytetu;
- postawę uznania praw dziecka – rodzice traktują dziecko jako samodzielną osobę, pozwalają mu na odpowiedzialność za własne działanie i oczekują, aby dziecko przejawiało dojrzałe zachowanie na poziomie swoich możliwości. Takie postępowanie jest wyrazem szacunku dla indywidualnych cech dziecka. Rodzic stara się pomóc dziecku przez podsuwanie sugestii, a nie przez narzucanie mu własnej woli.

Niestety, każdej postawie właściwej odpowiada postawa niewłaściwa, która charakteryzuje się różnego typu zaburzeniami w relacjach pomiędzy dzieckiem a rodzicami. Do postaw niewłaściwych M. Ziemska zalicza:

- postawę unikającą – którą cechuje brak zaangażowania emocjonalnego lub zupełna obojętność. Przebywanie z dzieckiem sprawia rodzicom trudności i nie należy do przyjemności. Dziecko jest zaniedbywane pod różnymi względami: potrzeb emocjonalnych, fizycznych, społecznych czy materialnych. Zaznacza się niedbałość i niekonsekwencja w przestrzeganiu zasad, lekkomyślność lub wręcz obojętność wobec niebezpieczeństwa. Rodzice nie znają swojego dziecka, więc nie potrafią zaspokajać jego potrzeb lub nie chcą tego robić;
- postawa odtrącająca – charakteryzuje się nadmiernym rygoryzmem, wrogością, agresją werbalną i fizyczną, oschłością, zaniedbywaniem potrzeb dziecka. Rodzice nie kochają dziecka, stanowi dla nich ciężar,

co mu okazują. Lekceważą jego osiągnięcia, najchętniej oddaliby dziecko pod czyjąś opiekę;

- postawa nadmiernie wymagająca – przejawia się w stawianiu dziecku zbyt wysokich wymagań, często nieadekwatnych do możliwości rozwojowych. Dziecko przez cały czas znajduje się pod presją, wymaganego przez rodziców sukcesu. Inne cechy tej postawy to: ograniczanie swobody i aktywności przez zakazy, nakazy i nagany, zmuszanie, stosowanie sztywnych reguł. Dziecko traktowane jest z pozycji autorytetu bez uznawania jego praw;
- postawa nadmiernie ochraniająca – rodzice traktują dziecko bezkrytyczne, pobłażliwie, z nadmierną opiekuńczością, nie pozwalają dziecku samodzielnie radzić sobie z problemami. Dziecko uważane jest za wzór doskonałości, a za wszelkie trudności obwiniane są czynniki zewnętrzne. Rodzice wykazują ciągły lęk o jego bezpieczeństwo, często zupełnie nieuzasadniony, przez co dziecko nie może uczestniczyć w wielu formach aktywności. Taka postawa rodziców ogranicza swobodny rozwój dziecka, wpływa na wykształcenie wyuczonej bezradności i innych niewłaściwych zachowań (Ziemska M., 2009, s.51-58).

Innej typologii dokonuje M. Płopa (2005), który wyróżnia pięć wymiarów postaw rodzicielskich: akceptacji, autonomii, nadmiernie ochraniająca, nadmiernie wymagając i niekonsekwentna. W stosunku do postaw wyróżnionych przez M. Ziemską nową postawą jest postawa niekonsekwentna. Rodzice uzależniają swój stosunek do dziecka od własnego nastroju, samopoczucia czy innych spraw. Brak jednoznacznych sygnałów wysyłanych przez rodziców powoduje u dziecka brak stabilizacji, dystansowanie się od rodziców, po których nigdy nie wie, czego może się spodziewać.

Wyróżnione postawy rodzicielskie mają ogromne znaczenie dla rozwoju dziecka. Postawy pozytywne wspierają rozwój dziecka, powodują, że „dziecko jest pogodne, przyjacielskie, współpracujące, a dzięki poczuciu bezpieczeństwa – odważne” (Pecyna M.B., 1998, s.59). Jest to możliwe dzięki umiejętności odczytywania potrzeb dziecka i ich zaspakajania. Rodzice o prawidłowych postawach mają większą zdolność do obiektywnej oceny dziecka na skutek odpowiedniego, umiarkowanego

stosunku wobec niego i akceptacji jego osoby (Ziemska M., 1980, s.59), a zarazem bardziej optymalnego wspierania rozwoju. Dzieci te charakteryzują się umiejętnością nawiązywania trwałych więzi emocjonalnych, zdolnością wyrażania uczuć. Dzięki zaspokojeniu potrzeby bezpieczeństwa, akceptacji wykazują łatwość przystosowania się do nowych sytuacji społecznych. Mają ukształtowane poczucie własnej wartości.

Natomiast w przypadku niewłaściwych postaw rodzicielskich można zaobserwować konsekwencje właśnie w poczuciu własnej wartości, poczuciu bezpieczeństwa, co będzie miało wpływ na ujawnianie zachowań agresywnych, aspołecznych. Postawa odrzucenia może powodować niezdolność do nawiązywania trwałych więzi emocjonalnych. Takie odrzucenie, odrzucenie dziecka „wywołuje u niego agresję, nieposłuszeństwo i jest przyczyną zachowania aspołecznego czy nawet antyspołecznego, może także powodować zastraszenie, bezradność, lękliwość oraz różnego typu reakcje nerwicowe” (Pecyna M.B., 1998, s.59). Podobne konsekwencje dla dziecka niesie postawa unikająca, dziecko pozbawione poczucia bezpieczeństwa, nienawiązujące stałych relacji ze swoimi rodzicami kształtuje niskie poczucie własnej wartości, nie potrafi budować więzi i relacji międzyludzkich, często bywa łatwowierne w stosunku do osób, które okażą mu zainteresowanie, przez co może łatwo stać się ofiarą wykorzystania. Dzieci, którym stawia się nadmierne wymagania, często charakteryzują się niepewnością, lękliwością, niską samooceną, obniżoną zdolnością koncentracji, niskim poziomem motywacji i wysoką podatność na frustrację. Osoby, które były nadmiernie chronione przez rodziców, często przyjmują postawę rozszczeniową, charakteryzują się pewnością siebie, ale i brakiem inicjatywy, zaradności a także często niższą dojrzałością emocjonalno-społeczną (Pecyna M.B., 1998; Pielakowa J., 1985; Płopa M., 2005; Ziemska M., 1980, 2009).

Implikując wpływ postaw rodzicielskich na rozwój dziecka, można zauważyć, że „rozumna miłość” rodziców z jednej strony uczuciowa, z drugiej rozsądna i przewidująca daje dziecku możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb miłości, akceptacji, które są niezbędnym warunkiem, aby dziecko osiągnęło poczucie bezpieczeństwa, bę-

dące podstawowym komponentem na drodze do optymalnego rozwoju, do osiągnięcia umiejętności budowania własnej wartości i adaptowania się, do funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości. Negatywne postawy rodzicielskie zakłócają ten rozwój w tak istotny sposób, że żadne metody instytucjonalne nie są w stanie tego zrekomensować. Zdaniem Pluty „(...) postawy rodziców wobec dzieci to sprawa nie tylko wiedzy, lecz pewnego rodzaju artyzmu, i że muszą być owe postawy potraktowane indywidualnie. Intuicja, obserwacja i rozumienie dzieci, wiedza pedagogiczna często lepiej pozwalają dostrzec istotę wychowawczych działań w rodzinie, aniżeli korzystać z raz ustalonych rzekomo cudownych recept na rodzinne szczęście, na unikanie konfliktów, na sukces wychowawczy” (1984, s.10).

Na sukces wychowawczy w rodzinie wpływ ma również styl wychowania reprezentowany przez rodziców. Jest on charakterystyczny dla danej rodziny i odzwierciedla sposoby i metody, z których korzystają członkowie rodziny w celu oddziaływania na swoje dziecko. W rodzinach dwupokoleniowych, obecnie najczęściej spotykanych, funkcje wychowawcze sprawują tylko rodzice. To od ich poglądów, doświadczeń i obserwacji zależy sposób oddziaływania na zachowanie dziecka. Ze względu na to, kto kieruje czynnościami rodziny, wyodrębniono cztery typy rodzin:

- „najwyższym autorytetem w rodzinie jest ojciec i on sprawuje przede wszystkim funkcje kontroli;
- funkcje te przypadają matce, obdarzonej z tej racji wysokim autorytetem;
- zachodzi równowaga między mężem, a żoną w zakresie władzy i kontroli w rodzinie;
- rodzina wybiera drogę pośrednią między równowagą a dominacją męża lub żony” (Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1998, s.128).

W każdej z wyodrębnionych typów sytuacja jest jasna dla dziecka, ponieważ wie, kto stawia mu wymagania i są one spójne. W znacznie mniej korzystnej sytuacji znajdują się dzieci z rodzin, w których małżonkowie nie dochodzą do porozumienia w sprawach wychowania

dzieci. Rodzice wtedy inaczej postrzegają, oceniają swoje dzieci i mają inne wyobrażenie o ich wychowaniu. Prowadzi to do stawiania im różnych, często sprzecznych wymagań, tzw. stylu wychowania niejednolitego. Styl ten ma bardzo niekorzystny wpływ na rozwój dziecka, powoduje u niego dysonans poznawczy, cała aktywność dziecka idzie w kierunku rozstrzygnięcia wewnętrznego konfliktu, komu ma zaufać i przy kim czuć się bezpiecznie. Wywołuje to u dziecka poczucie zagrożenia i lęku oraz w celu przystosowania do trudnej sytuacji wymusza kłamstwo, uczy wykorzystywania różnic pomiędzy rodzicami na swoją korzyść. Można wyróżnić również styl niekonsekwentny, kiedy niejednolitość wymagań w stosunku do dziecka może być okazywane przez obojga rodziców jak i jednego z nich. Charakteryzuje się on przypadkowością oddziaływań na dziecko uzależnianą nastrojem rodziców. Dziecko nie ma sprecyzowanych zasad postępowania, często otrzymuje sprzeczne od tego samego rodzica informacje, to wszystko powoduje trudności u dziecka w przyswojeniu norm społeczno-moralnych, wywołuje poczucie niepewności, mogące doprowadzić do agresji.

Najbardziej znane style wychowania to: autokratyczny, demokratyczny i liberalny. Styl autokratyczny jest oparty na autorytecie przemocy. Od dzieci wymaga się posłuszeństwa pod groźbą kary. Dzieci muszą przyjąć to, co im rodzice narzucają, nie jest brane pod uwagę ich własne zdanie, wprost nie mają prawa posiadać własnych przekonań. Dzieci tak wychowywane często są zastraszone, nie mają poczucia własnej wartości, często przyjmując wzorce z domu, używają przemocy wobec słabszych. Są mało kreatywne i empatyczne. Styl liberalny charakteryzuje się niekonsekwencją i przypadkowością. Dziecku pozostawia się pełną swobodę, nie koryguje jego zachowań, co może wynikać z braku zainteresowania dzieckiem lub bezkrytycznego podejścia do niego. W przypadku braku zainteresowania dzieci odczuwają deficyt więzi uczuciowej z rodzicami. Natomiast konsekwencją niepokazania mu norm społecznych jest opóźniony proces socjalizacji. W wyniku zaspokajania wszystkich potrzeb dziecka, trudno mu wyjść z fazy egocentryzmu, przez co wykazuje problemy we wchodzeniu w grupę rówieśniczą. Ostatni styl wychowawczy uznawany za najbar-

dzień korzystny dla rozwoju dziecka to styl demokratyczny. Charakteryzuje się wzajemnie zachodzącą interakcją pomiędzy rodzicami i dzieckiem. Dziecko jest traktowane podmiotowo, jako ważny członek grupy jaką jest rodzina. Może wyrażać swoje poglądy, ale uczy się zarazem szanować zdanie innych osób. Dziecko ma określone zasady swojego funkcjonowania, które nie zostały mu narzucone, lecz samodzielnie je przyjął. W takim stylu wychowania nie stosuje się raczej kar i nagród, ale metody oparte na dialogu, panuje atmosfera wzajemnego zaufania i życzliwości (Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1998, s.127-131).

Styl wychowania, postawy rodzicielskie atmosfera panująca w rodzinie oraz więź, jaką nawiązują jej członkowie, determinują wszechstronny rozwój dziecka, kształtując jego osobowość i przygotowując do uczestnictwa w życiu społecznym zarówno rodzinnym jak i zawodowym.

Pod kątem nabywania umiejętności adaptacyjnych szczególnie istotne wydaje się nabycie przez dziecko bazalnego poczucia bezpieczeństwa, które wynika z miłości i akceptacji rodziców. Pole doświadczeń, jakie stwarza mądra rodzina, pozwala dziecku na bezpieczne eksperymentowanie, w toku którego rozwija swoje umiejętności, np. komunikacyjne, poznawcze itp., samodzielność, a przede wszystkim buduje poczucie sukcesu, które warunkuje poczucie własnej wartości. To poczucie bezpieczeństwa i adekwatna samoocena pozwalają dziecku na podejmowanie nowych wyzwań, jakim jest proces przystosowania. Nie wszystkie rodziny wspierają w taki sposób rozwój dziecka, można powiedzieć za E. Gruszczyk-Kolczyńską, że „jeżeli dzieci są wychowywane w sposób racjonalny, to zakres trudności w przystosowaniu się, jest wyraźnie mniejszy, a zaburzenia w relacjach emocjonalnych i funkcjach życiowych są zdecydowanie słabsze. Gorzej wiedzie się dzieciom wychowywanym zbyt liberalnie i mającym zbyt opiekuńczych rodziców” (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2004, s.25). Konkluzją powyżej przedstawionych typologii i podziałów w zakresie formalnych jak i nieformalnych cech rodziny jest stwierdzenie, że najbardziej optymalna dla rozwoju dziecka szczególnie pod kątem jego umiejętności adaptacyjnych jest rodzina pełna o przyjaznej atmosferze, której człon-

kowe rodziny nawiązują silne, pozytywne więzi, rodzice reprezentują właściwe postawy rodzicielskie i wychowują dziecko zgodnie z założeniami stylu demokratycznego.

Trzeba, oczywiście, zdawać sobie sprawę, że nie ma rodzin idealnych, w każdej popełnia się błędy. O tym jednak, czy system wychowawczy wpływa pozytywnie czy negatywnie na rozwój dziecka, decyduje rodzaj i częstość popełnianych błędów wychowawczych. Czynnikiem, który uwarunkowany jest rodzinnie i może negatywnie wpływać na proces adaptacji dziecka jest nawarstwienie adaptacji przeżywanych przez dziecko i rodziców. Jest to czynnik doraźny i wiąże się z daną sytuacją, gdy w momencie przystosowania dziecka, np. do przedszkola, nachodzą inne procesy przystosowawcze dotyczące całej rodziny, jak np. przeprowadzka, czy narodziny drugiego dziecka lub dotyczące samych rodziców, np. zmiana pracy. W każdej z tych sytuacji następuje nawarstwienie się procesów adaptacyjnych i spowodowane tym przeciążenie. W pierwszym przypadku sytuacja jest szczególnie niekorzystna, ponieważ dziecko jest narażone na zmiany w różnych systemach swojego funkcjonowania, życia rodzinnego i pozarodzinnego. Powoduje to, że dziecko nie ma oparcia i często nie radzi sobie z żadną adaptacją. Na dodatek rodzice z racji na przeżywanie również swoją adaptacją nie potrafią udzielić wsparcia dziecku. W drugim przypadku dziecko nie jest narażone na zwielokrotniony proces przystosowania, jednak a racji na zaangażowanie rodziców w zmiany ich dotyczące i związane z tym sytuacje trudne, często nie uzyskują wsparcia od nich lub jest ono ograniczone. Warto, zatem pamiętać, by dbać w okresach istotnych adaptacji dla dziecka takich jak, np. pójście do szkoły czy przedszkola, żeby nie nakładać procesów adaptacyjnych.

Środowisko szkolne

*„Nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób,
aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek.”*

A. Einstein

Drugi czynnik egzogenny to środowisko, do którego dziecko ma się przystosować – szkoła. Rozpoczęcie nauki szkolnej jest pewnym przełomem w życiu społecznym dziecka. Pozostaje ono jeszcze pod dużym wpływem oddziaływań wychowawczych rodziców, ale zaczyna na jego rozwój wpływać również instytucja, jaką jest szkoła. Szkoła, w której dziecko zaczyna spędzać znaczną część swojego czasu i której zadaniem jest właśnie w sposób zamierzony i planowy kreować jego rozwój. Można, zatem powiedzieć, że „nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej ma do spełnienia zadania szczególne. Z jednej strony chodzi o harmonijne włączenie dziecka w społeczny organizm szkoły, o nauczanie go „bycia uczniem”, a z drugiej o wprowadzenie niejako w przedświata ludzkiej wiedzy o świecie i sobie samym” (Roszkiewicz I., 1983, s.145). Z wypełnieniem tego zadania nieodzownie wiąże się proces przystosowania dziecka do nowego środowiska, jakim jest szkoła. Prawidłowa adaptacja ma ogromne znaczenie dla przyszłego funkcjonowania dziecka w tej instytucji i dlatego jest ona tak istotnym czynnikiem warunkującym sukces dziecka. Niestety, przystosowanie szkolne może być dla dziecka trudną sytuacją, z którą nie zawsze potrafi sobie poradzić (Klus-Stańska D., 2004; Rembowski J., 1972; Wilgocka-Okoń B., 1985). Powody tych trudności D. Klus-Stańska (2004) podzieliła na:

- „pierwsze z nich - sytuacyjny – polega na całkowitej odmienności sytuacji szkolnej w porównaniu do sytuacji dotychczas dziecku znanych. Odmienność ta wynika m.in. z prowadzenia innego, nowego trybu życia, nowych obowiązków i wymagań, nowych form współdziałania w grupie rówieśniczej, innych zasad pracy, takich jak: systematyczność, porządek, konieczność długotrwałej koncentracji uwagi (Florek A., 1983; Wilgocka-Okoń B., 1985);

- drugim źródłem trudności jest czynnik natury subiektywnej, wzmagający stresujące działanie wstąpienia do szkoły. Chodzi tu mianowicie o znaczenie, jakie dzieci przypisują przejściu do „prawdziwej” szkoły i przejściu się nową rolą (Helis D.B., Turner J.S., 1978, s. 219; Łopatkowa M., 1983, s.63);
- trzecią przyczyną o charakterze obiektywno-rozwojowym, jest charakterystyczna dla okresu dzieciństwa: niewielka odporność psychiczna i skłonność do silnych reakcji na bodźce wszelkiego rodzaju, co znacznie zmniejsza możliwość bezkolizyjnego przystosowania się (Selye H., 1977).” (tamże, s. 15-16).

W pierwszej grupie czynników można wyróżnić parę obszarów sytuacji związanych z przekroczeniem progu szkolnego. Pierwszy obszar jest związany z nowym miejscem, czyli budynkiem szkoły. Szkoła ma swoją charakterystyczną budowę, która odzwierciedla też funkcje przypisane uczniowi. Zgodnie z koncepcją ukrytego programu (pojęcie to wprowadził jako pierwszy Phill Jackson, który użył terminu „ukryty program” do opisania nieoficjalnych „trzech R” – reguł, rutynowych form i rozporządzeń, których uczniowie muszą się nauczyć, aby przetrwać wygodnie w większości szkolnych klas) architektura budynków szkolnych, podział przestrzeni niesie za sobą określone przesłanie, które – niestety - wskazuje, że budynek szkolny jest bardziej dla nauczycieli niż dla uczniów. To nauczyciel ma większe biurko, wyściełane krzesło, jemu wolno swobodnie poruszać się po klasie oraz posiada dostęp do wszystkich szaf. Układ rozstawienia stołów w klasie przeważnie nadający klasie przód i tył, nie sprzyja pracy w grupach, czy pracy indywidualnej. Dzieci widzą tylko plecy swoich kolegów i nauczyciela, układ taki niesie przekaz „siedź, słuchaj i patrz na nauczyciela”. Takie usadzenie uczniów w klasie jest wyznacznikiem kanału komunikacyjnego skupionego na nauczycielu, sprzyjającemu stylowi autorytarnemu uczenia. Na korytarzach szkolnych, które w większości wyglądają jak spacerniaki, brakuje miejsc, kącików, gdzie dzieci mogłyby sobie usiąść, odizolować się od całej grupy, spokojnie porozmawiać i odpocząć (Bauman T., 1993; Marek J., 1993; Meighan R., 1993). W przypadku dzieci w klasach początkowych coraz częściej w salach poja-

wiają się dywany, na których dzieci mogą siedzieć, a ławki są ustawione albo w podkowę, albo w grupy. Takie ustawienie sali ma zmniejszyć różnicę pomiędzy salą przedszkolną, a szkolną, ale przede wszystkim ma wyjść naprzeciw potrzebom dzieci. Co prawda często sale te są za małe, by zapewnić odpowiednią przestrzeń do zabawy i odpoczynku jak i nauki. Nową sytuacją jest też umiejscowienie toalety, które wiąże się w momencie chęci załatwiania potrzeb fizjologicznych z koniecznością uzyskania zgody od nauczyciela na wyjście z klasy i tym samym samodzielne jej opuszczenie. Sama wielkość budynku może również wpływać przytłaczająco na dziecko.

Drugi obszar sytuacyjny jest związany z organizacją i to zarówno formalną jak i metodyczną. Klasa jako grupa dzieci, z którą dziecko spotyka się po raz pierwszy, tworzy nową sytuację, do jakiej musi się zaadaptować. Niestety, podział na klasy, często zbyt liczne w stosunku do wielkości pomieszczenia, utrudniają poznanie wszystkich dzieci, ale także uniemożliwiają odpoczynek jak i pełne wyładowanie aktywności. Sprzyja też powstawaniu hałasu, nauczyciele chcąc zniwelować rodzący się chaos na zajęciach, przytrzymują dzieci w ławkach, co niesie za sobą jeszcze większą deprivację potrzeby ruchu i pogłębia zmęczenie. Nową sytuacją, z którą spotyka się dziecko, jest też organizacja czasu, dzień przedszkolny różni się od dnia szkolnego. Nie ma stałych pór na spożywanie posiłków czy formy aktywności, nie ma wymagania spędzania czasu na dworze. W szkole dzień dziecka zależy od planu i realizacji zajęć przez nauczyciela. Nauczanie zintegrowane, chociażby przez swobodnie regulowane przerwy, miało dzieciom zapewnić komfort reagowania nauczyciela na ich potrzeby. Często jednak zajęcia właściwe są przerywane lekcjami prowadzonymi przez innych nauczycieli, np. j. angielskim, religią, informatyką, czy wychowaniem fizycznym. Mamy więc, system niby zajęć zintegrowanych, w które się wplata system lekcyjny, co prowadzi do wypatrzenia idei nauczania zintegrowanego, podążającego za potrzebami dzieci. Obecnie raczej podąża się za planem i np. możliwością zrobienia przerwy. Taka sytuacja utrudnia adaptację dziecka. Sytuacje związane z organizacją metodyczną są bezpośrednio związane z realizacją programu dydaktyczno-wychowaw-

czego. Realizacja jego jest związana ze zmianą podstawowej formy aktywności dziecka z zabawy na pracę. Oczywiście, nauczyciele starają się uczyć poprzez zabawę, ale jednak jest to aktywność bliższa pracy, mająca doprowadzić do wypracowania konkretnych umiejętności czy wiadomości. Zmiana aktywności wiąże się ze zmianą oczekiwań w stosunku do dziecka, co będzie stanowić trzeci obszar sytuacyjny. Prowadzenie zajęć szkolnych często powoduje zmianę metod pracy z dzieckiem, mamy wiele metod, które bardzo aktywizują dziecko jak: metoda projektów, system „Edukacja przez ruch”, itp. i świetnie nadają się do wykorzystania w szkole. Nie są one jednak powszechnie stosowane, raczej dominują metody, przez które dziecko coraz więcej czasu spędza w ławce, i nie uczy się przez własne doświadczanie. Nauce w szkole towarzyszy powaga, nie zabawa. Dziecko doświadcza zunifikowanych programów, które w licznie prowadzonych analizach są przeładowane i nie tylko nie zaspakajają podstawowych potrzeb dziecka, ale wprost występują przeciw nim, jak twierdzi B. Niemierko „programy szkolne:

- są przestarzałe, gdyż zawierają wiadomości odpowiadające stanowi nauki sprzed wielu lat, a nie uwzględniają wielu wiadomości odpowiadających współczesnemu poziomowi wiedzy;
- są konserwatywne, gdyż nawiązują raczej do doświadczeń i potrzeb dawniejszych pokoleń, a nie biorą pod uwagę w dostatecznym stopniu przyszłości, w jakiej będą żyć i działać dzisiejsi uczniowie;
- są nieżyciowe, bo nie odpowiadają potrzebom życia i praktyki ludzkiej, ponieważ zawierają wiele wiadomości zupełnie nieprzydatnych, a nie przewidują wiadomości potrzebnych i praktycznie użytecznych;
- są za trudne, bo uwzględniają wiadomości, których dziecko w danym wieku nie potrafi sobie przyswoić, a nawet zrozumieć, a równocześnie zbyt łatwe, a czasem nawet infantylne, bo nie doceniają rzeczywistych, umysłowych możliwości uczniów, którzy potrafiliby opanować znacznie więcej i w znacznie krótszym czasie;
- są nudne, gdyż nie liczą się z zainteresowaniami uczniów, i schematyczne, ponieważ nie odpowiadają indywidualnym cechom uczniów. Ta lista zarzutów jakby się ustabilizowała i od dłuższego czasu nikt nie wymyśla już nowych, ale też nikt nie zaprzecza słuszności żadne-

go z nich w odniesieniu do jakiegokolwiek programu, z którym ma do czynienia” (2009, s.146-146). W organizacji zajęć brakuje czasu i warunków do odpoczynku. Natomiast na zmęczenie dziecka wpływa wiele czynników między innymi: organizacja zajęć niezaspokajająca potrzeby ruchu, hałas, ograniczenie zabawy i rozrywki, system motywacyjny dziecka oparty na ocenie i konkurencji. Ocena opisowa uczniów, która miała chronić przed wzajemnym porównywaniem, poczuciem porażki, w dużej mierze została sprowadzona do systemu znaczków, które stały się absurdem tej idei. Każde dziecko bardzo dobrze wie, co oznaczają poszczególne znaczki i kto jest dzięki nim najlepszy, przez co dzieci rozpoczynają wyścig szczurów do „bycia najlepszym”. Ciągła rywalizacja wywołuje napięcia, wpływając na poziom zmęczenia (Klus-Stańska D., 2004; Kwieciński Z., 1990; Niemierko B., 2009; Śliwerski B., 2009).

Ostatni, trzeci obszar sytuacyjny jest związany z wymaganiami stawianymi dziecku, a zarazem sposobem jego funkcjonowania. W szkole od dziecka wymaga się posłuszeństwa, oczekuje się, że dziecko będzie się systematycznie uczyło, odrabiało lekcje, uczestniczyło w zajęciach. Proces uczenia stawia dziecku znacznie większe wymagania w zakresie koncentracji uwagi, zapamiętywania, komunikowania czy myślenia. Dziecko powinno również potrafić zadbać o swoje potrzeby jak i utrzymywać porządek. Takie wymagania są nowe w stosunku do wcześniej stawianych dziecku, musi się ono do nich przystosować, a na ten proces wpływa w znaczny sposób postawa nauczyciela jak i rodziców. Nauczyciel odgrywa szczególną rolę w odbiorze szkoły przez dziecko. To jego postawa i cechy osobowości będą sprzyjały lub zakłócały proces adaptacji. Pozytywna osobowość nauczyciela pozwala nawet w niesprzyjających warunkach zewnętrznych jak i organizacyjnych na uchronienie dziecka przed urazem psychicznym. Jednocześnie jego postawa wobec dzieci, sposób zaspakajania potrzeb, formy i metody pracy, jakie stosuje, przyjęty system wychowawczy lub błędy, jakie popełnia, będą stanowiły o atmosferze i całokształcie stosunków w klasie, którą prowadzi, co bezpośrednio wpływa na ułatwienie procesu adaptacji lub powstawanie trudności w tym obszarze. Dodatkową trudnością jak

i wsparciem może być postawa rodziców, sposób w jaki pomagają dzieciom w tym trudnym dla nich okresie oraz jakie mają oczekiwania od swoich dzieci, zmiany i przyjęcia roli ucznia.

Przyjęcie nowej roli przez dziecko wraz z przekroczeniem progu szkolnego jest drugim źródłem trudności adaptacji szkolnej. Zdaniem Klus-Stańskiej (2004) „dziecko będące uczniem pełni bowiem kilka związanych wewnętrznie, choć nie zawsze koherentnych, subról społecznych. Są to mianowicie:

- rola członka całej zbiorowości szkolnej, która to rola najpełniej uwiidocznia się w realizacji ogólnoszkolnych przepisów, rytuałów, uroczystości;
- rola osoby uczącej się, która implikuje obowiązek podejmowania działań rozwijających sferę poznawczo-intelektualną;
- rolę osoby nauczanej, a więc skoncentrowanej na kształceniu wyznaczonym i organizowanym przez nauczyciela;
- rola wychowanka, co oznacza nie tylko nabywanie cech instrumentalnych, ale również internalizację norm i wartości uznawanych przez nauczyciela i stanowiących według niego uzasadnienie wymagania określonych zachowań;
- rola członka formalnego zespołu klasowego, składająca się z zachowań, które nauczyciel uważa za koleżeńskie i właściwe w grupie klasowej, choć nie zawsze akceptowane przez dzieci (np. pożyczanie przyborów, odwiedzanie chorych kolegów, niepopychanie się przed wejściem do klasy, odmawianie podpowiedzi, donoszenie na winowajców);
- rola kolegi, czyli członka nieformalnych struktur społecznych w klasie;
- rola osoby jeszcze niedoroślej, na którą składają się zachowania ustalone w kontekście prestiżu posiadanego przez nauczyciela i pozostały personel szkoły z racji wieku metrykalnego, nie zaś z racji jakiś określonych osiągnięć i zasług (np. zachowania podległości, ustępliwości, ugrzecznionej submisyjności)” (Klus-Stańska D., 2004, s.19).

Można zatem za wyżej wymienioną autorka podsumować, iż dziecko w szkole funkcjonuje jako uczeń, kolega i osoba. Takie rozwarstwienie ról społecznych, jakie przyjmuje dziecko, implikuje złożoność procesu

adaptacji, wskazuje, że potoczne określenie, iż dziecko w szkole przyjmuje rolę ucznia jest dużym nieuzasadnionym uproszczeniem. Nie zawsze dziecko potrafi się przystosować do wszystkich tych ról, ich wzajemna współzależność wywołuje ogólny niski poziom satysfakcji z funkcjonowania w szkole, dlatego istotne jest wspieranie dziecka w procesie adaptacji we wszystkich wymienionych obszarach.

Trzecim źródłem, o charakterze obiektywno-rozwojowym, występujących trudności w procesie adaptacji szkolnej są możliwości rozwojowe wynikające z okresu dzieciństwa, jak np. niedojrzałość układu nerwowego (patrz rozdz. 2).

Prowadzone badania na temat przystosowania szkolnego dotyczą głównie dzieci siedmioletnich, ponieważ, obowiązek rozpoczęcia nauki w wieku sześciu lat cały czas nie został prawnie ustanowiony, od 2009 trwają okresy przejściowe wdrożenia tej reformy w życie.

Badania prowadzone na temat adaptacji szkolnej dzieci i młodzieży nie są optymistyczne, wyniki ich raczej wskazują, że dzieci mają trudności w przystosowaniu się do warunków szkolnych (Florek A., 1983; Jacuńska M., 1985; Rembowski J., 1972; Wall W.D. 1985). Szkoła nie tylko nie wspiera dzieci z trudnościami adaptacyjnymi, które mogą być wynikiem wpływu środowiska rodzinnego, rówieśniczego czy poziomem rozwoju społeczno-emocjonalnego, ale często te trudności pogłębia, wywołując lęk przed pójściem do szkoły (Łysek E., Łysek J., 1987; Witkowska A., Jabłoński S., 1999) czy nawet nerwice szkolne (Dzwonkowska S., 1998; Hsia J., 1984; Kargulowa A., 1991; Witkowska A., Jabłoński S., 1999). Konkluzją wielu przeprowadzonych badań na ten temat jest stwierdzenie, że szkoła jest przygotowana do przyjęcia dzieci przeciętnych (Campbell-Smith M., 1983; Florek A., 1983; Klus-Stańska D., 2004; Lewis D., 1988; Wilgocka-Okoń B., 1985).

Podsumowaniem funkcjonowania szkoły, może być stwierdzenie, że „młodzież i jej rodzice niezmiennie wierzą, że szkoła przekazuje niezbędną wiedzę i wprowadza w dorobek kultury światowej i narodowej, że służy rozwojowi indywidualnej, tożsamej osobowości, że jest pożytecznie zorganizowanym czasem dzieciństwa i wczesnej młodości, że właściwie wprowadza w życie społeczne i obywatelskie, uczy demo-

kracji i ustawicznego wyboru, krytycyzmu, samookreślenia się. Wiara ta nie tylko nie ma pokrycia w faktycznych funkcjach szkoły, ale jest tym silniejsza, im mniejsze sukcesy w swym rozwoju odniosła wobec dzieci i młodzieży” (Kwieciński Z., 1990, s.238). Niestety, taki obraz szkoły powoduje, iż pomimo że nie spełnia swojego podstawowego celu, czyli nie zapewnienia wszechstronnego optymalnego rozwoju każdemu dziecku, niewiele się w niej zmienia. Warto podejmować dyskurs dotyczący funkcjonowania szkoły, by faktycznie stała się czynnikiem wspierającym proces adaptacji wszystkich dzieci, które zaczynają do niej uczęszczać, a nie stanowiła tylko element wiary w nią rodziców i dzieci.

Wcześniejsze doświadczenia adaptacyjne

*„Wszystko co naprawdę muszę wiedzieć o tym,
jak żyć, co robić i jak postępować,
nauczyłem się w przedszkolu”*

R. Fulghume

Ostatni czynnik egzogenny to wcześniejsze doświadczenia adaptacyjne, które wpływają na poziom przystosowania. Na podstawie teorii naukowych i przeprowadzonych badań zwracających uwagę na utrwalanie się doświadczeń i zachowań wyniesionych z wczesnego dzieciństwa można implikować, że jakość adaptacji przedszkolnej ma znaczenie w przystosowaniu szkolnym (Lubowiecka J., 2000; Sochaczewska 1985; Wilgocka-Okoń B., 2003). Dziecko, które prawidłowo poradziło sobie z przekroczeniem progu przedszkolnego, korzysta w momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej z wcześniej wyniesionych doświadczeń i wzorców zachowań, które już raz pomogły mu osiągnąć sukces. Można, zatem stwierdzić, że prawidłowa adaptacja przedszkolna stanowi klucz do sukcesu w przystosowaniu się szkolnym dziecka.

2. Sześciolatek na progu szkolnym

„Nie zmuszaj dzieci do aktywności, lecz wyzwalaj ich aktywność.

Nie każ myśleć, lecz twórz warunki do myślenia.

Nie żądaj, lecz przekonuj.

Pozwól dziecku pytać i powoli rozwijaj jego umysł tak,

aby samo chciało wiedzieć...”

Janusz Korczak

Zgodnie z założeniami reformy oświatowej mającej na celu obniżenie wieku dzieci rozpoczynających edukację szkolną (rozporządzenie MEN z dnia 23.XII. 2008, Dz.U. Nr 4 poz.17) sześciolatki mają stanąć na progu pierwszej klasy. Obecnie trwa okres przejściowy, co oznacza, że decyzja o podjęciu edukacji szkolnej w wieku sześciu lat jest uzależniona od rodziców, choć warto zauważyć, że nie zawsze rodzice mają tak naprawdę na nią wpływ (np. przedszkole, do którego uczęszczało dziecko, nie otwiera oddziału dla sześciolatek itp.). Dotychczas dziecko sześciolatnie znajdowało się pomiędzy przywilejami wczesnego dzieciństwa, a rysującymi się na horyzoncie obowiązkami wieku szkolnego. Był to okres przygotowawczy do zmiany, jaką niesie za sobą zakończenie edukacji przedszkolnej i rozpoczęcie edukacji szkolnej, w której ulega zmianie podstawowa forma aktywności dziecka. W przedszkolu była to edukacja poprzez zabawę, a w szkole będzie to nauka, zabawa w większości przypadków zamienia się w konkretne edukacyjne zadanie. Szósty rok życia to okres niezwyklej ciekawości, otwartości na poznawanie świata, ale także jest to czas silnych napięć psychicznych i konfliktów wynikających z rosnącej świadomości dziecka, intensywnego rozwoju poznawczego, jak i zdolności do porównywania siebie z innymi. W okresie tym powoli wzrastają oczekiwania wobec dziecka, by jego zabawa zaczynała przynosić wymierny efekt w postaci przyrostu wielu kompetencji. Dziecko sześciolatnie rozpoczynające edukację szkolną znajduje się w innej sytuacji - zostaje po prostu uczniem. Trudno oczekiwać, że okres piątego roku życia będzie teraz przygotowaniem do szkoły, jest to w dużej mierze niemożliwe, ponieważ

rozpoczęcie edukacji szkolnej wiąże się z pewną dojrzałością procesów poznawczych, emocjonalnych, społecznych jak i fizycznych, które dzieci pięcioletnie jeszcze nie posiadają. Przekroczenie progu szkolnego stanowi w życiu dziecka nową sytuację, wymagającą dużej mobilizacji zdolności adaptacyjnych, na które ma wpływ jego funkcjonowanie. Najogólniej można powiedzieć, że jest to gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki w szkole, uzależniona od osiągnięcia takiego stanu rozwoju fizycznego, emocjonalno-społecznego i umysłowego, który umożliwi sprostanie podjęcia obowiązków szkolnym. Dzieci, które nie poradzą sobie z tym startem szkolnym, narażone zostaną na porażkę, która przyczynia się do obniżenia poczucia własnej wartości, która powoduje, że dziecko buduje w sobie przekonanie, iż „nie potrafi sprostać wymaganiom”. Niestety, każdy kolejny etap nauki to napływające z zewnątrz i wewnątrz własnego „ja” informacje o tym, że „nie radzę sobie”, „jestem gorszy od innych”, „nie umiem i nie potrafię”. Nieskuteczne stają się w tej sytuacji posiadane przez dzieci wielkie rezerwy możliwości. Motywacja do pracy i działania na rzecz własnego rozwoju osiągają bowiem punkt krytyczny. Zrujnowaniu ulega samoocena dziecka i dobrostan psychiczny, a negatywne skutki przeżyć nie ustępują nawet w późniejszych okresach. Wyniesione ze szkoły poczucie porażki (...) tkwi w jednostce i nie znika” (Krauze-Sikorska H., 2004, s.107). Szkoła, której zadaniem jest przygotowanie jednostki do najbardziej optymalnego funkcjonowania w społeczeństwie, jego personalizacja, przyjmując sześciolatki do klasy pierwszej, powinna zabezpieczyć takie warunki, by móc sprostać temu zadaniu. Projektując proces adaptacji szkolnej i uczenia, trzeba poznać możliwości i ograniczenia ucznia, jego determinanty rozwoju. To pozwoli określić strefę najbliższego rozwoju, do której będą się odnosiły oczekiwania kierowane do dziecka. Zabezpieczy to przed popełnieniem błędu powodującego porażkę dziecka w systemie szkolnym, biorąc pod uwagę wszystkie płaszczyzny funkcjonowania ucznia.

Dziecko sześcioletnie, według koncepcji Eriksona, znajduje się w przełomowym momencie fazy „inicjatywy vs poczucia winy”, by około siódmego roku życia przejść do fazy „produktywność vs. poczucie niż-

szości" (Erikson E., 1997). Zmiana faz rozwojowych ma ogromne znaczenie dla rozpoczęcia edukacji szkolnej. Wiek produktywności to wiek, kiedy dziecko podejmuje pracę, za którą chce zostać ocenione, która ma przynieść konkretny finalny efekt. Z taką aktywnością dziecko spotyka się w szkole, podejmuje naukę, gdzie osiągnięcia w nauce będą stanowiły podstawowe kryterium oceny dziecka. Natomiast okres szóstego roku życia to czas zabawy, podczas której dziecko uczy się utrzymywać swoje „poczucie inicjatywy”. Przejawia się ono w coraz to większym zaangażowaniu w zabawę, która ma określony cel, często samodzielnie wyznaczony. Sześciolatek skupia się na osiągnięciu tego celu, wytrwale go realizując, by odczuć przyjemność sukcesu. W swojej zabawie potrafi już nie łamać ustalonych zasad czy interesów innych dzieci. U sześciolatka wyraźne są symptomy przewycięzania egocentryzmu. Są nimi: umiejętność wchodzenia w rolę innych osób, dostrzeżenie ich różnic poglądów czy emocji. Dziecko zaczyna się też porównywać z innymi, przez co coraz to istotniejszą rolę odgrywa mechanizm rywalizacji. Zaczyna odczuwać radość z rywalizacji, chociaż bywa ona też przyczyną frustracji, dlatego ważne jest, by proces porównywania się odbywał się w atmosferze zabawy, pozwalając mu na zdobycie umiejętności, a nie budząc w nim poczucie porażki i niewiary we własne umiejętności. Taka niska samoocena będzie odgrywała istotne znaczenie w procesie edukacji. Rozpoczynając edukację szkolną w wieku sześciu lat, dziecko nie ma czasu w bezpiecznych warunkach trenować tej umiejętności. Mechanizm rywalizacji pojawia się w warunkach ją pogłębiających. Dziecko trafia do nowej grupy społecznej, jaką jest klasa, przechodzi proces adaptacji, który już wpływa znacząco na jego poczucie bezpieczeństwa jak i ogólny poziom funkcjonowania. Chce pokazać się z jak najlepszej strony przed nauczycielem i kolegami, zarazem walcząc o ich akceptację, którą w grupie przedszkolnej już posiadał. Na to nakłada się system pracy szkoły związany z oceną, która, oczywiście, podnosi poziom rywalizacji, jak i oczekiwania kierowane w stosunku do dziecka przez nauczyciela, rodziców i samego siebie związane z podjęciem nowej roli społecznej - ucznia.

2.1. Rozwój fizyczny i motoryczny

Sześciolatek jest w okresie dużego wzrostu, ale także wzmocnienia kośćca i muskulatury. Kościec dziecka, pomimo że ustalają się już naturalne krzywizny kręgosłupa: szyjna, grzbietowa i lędźwiowa jest dalej „elastyczny i miękki, z nasadami kostnymi chrząstkowymi, o przyczepach więzadłowych wprowadzie dość prężnych, lecz cienko i słabo przyrośniętych do kości” (Moliere S., 1997, s.40). Proces różnicowania układu kostnego jak i mięśniowego cały czas jeszcze nie jest zakończony. Średni wzrost i waga, jaką osiągają dzieci sześciolatnie, to u dziewczynek 116,1 cm, 20,9 kg, natomiast u chłopców 117,8 cm i 21,8 kg. Wraz ze wzrostem zwiększa się również sprawność narządów wewnętrznych (Kielar-Turska M., 2005; Przetacznikowa M., 1986). Płuca i serce dziecka dalej pracują szybciej, niż u osoby dorosłej, ale są już one znacznie bardziej wydajne. „Większa proporcjonalnie jest powierzchnia oddechowa płuc, żywszy i krótszy czas obiegu krwi, a zatem i lepsze utlenienie tkanek. Zjawisko to sprzyja przyspieszeniu procesów przemiany materii i uznane jest za jeden z ważniejszych bodźców ogólnego rozwoju” (Moliere S., 1997, s.40). Przewód pokarmowy jest w pełni sprawny, dzięki czemu dziecko nie ma ograniczeń w konsystencji spożywanych posiłków, jak i rodzajach pokarmów. Bardzo istotna w tym wieku jest dieta zaspakajająca właściwe składniki pokarmowe, niezbędne do dalszego prawidłowego wzrostu oraz dbałość o higienę spożywanych posiłków, ponieważ układ pokarmowy jest jeszcze bardzo wrażliwy. Charakterystyczny dla dzieci sześciolatków jest zmienny apetyt, jednego dnia jest on wspaniały, drugiego nie mają go w ogóle, podobnie jest z ulubionymi potrawami, które zmieniają się jak obrazy w kalejdoskopie. Dziecko jednak potrafi regulować różnorodność spożywanych produktów, pod warunkiem, że nie zamienia swojej diety na słodocze. Sześciolatek potrafi przy stole siedzieć spokojnie, chyba, że jest bardzo zajęty, np. rozmową. Spożywanie posiłku przy stole jest ważną umiejętnością, która uczy dziecko koncentracji na pracy przy stole, potrzebnej przy wykonywaniu zadań, np. graficznych. Dzieci w tym wieku świetnie dają sobie radę ze samodzielnym spożywaniem

poisłków, bez trudu posługują się sztucami. Są też w pełni samodzielne w załatwianiu potrzeb fizjologicznych.

Układ nerwowy dziecka dalej się rozwija i to pod względem budowy jak i funkcji. Mózg dziecka waży ok. 1200gr (90% wagi mózgu osoby dorosłej), w tym wieku najszybciej rosną płaty czołowe będące podstawą regulacyjnych funkcji kory i czynności orientacyjnych (Przetacznikowa M., 1986). W układzie nerwowym postępuje mielinizacja włókien nerwowych, wzrasta liczba synaps, co powoduje wzmożoną produkcję neuroprzekaźników, które są odpowiedzialne za przewodzenie impulsów nerwowych. Dochodzi również do wyrównywania aktywności fal mózgowych theta i alfa oraz wzrasta synchronizacja aktywności w różnych polach mózgu, szczególnie pomiędzy płatami czołowymi, a innymi częściami mózgu (Kielar-Turska M., 2005, s.84). Taki rozwój układu nerwowego będzie miał, oczywiście, olbrzymi znaczenie dla wzrostu kompetencji rozwojowych. Sześciolatek potrzebuje około 9-10 godzin snu na dobę. Zazwyczaj dobrze zasypia, jednak potrzebne są mu jeszcze rytuały wieczorne, np. czytanie, śpiewanie czy przytulanie. Wzbudzony złym snem, sam przychodzi do rodziców, jednak po pocieszeniu daje się odprowadzić do swojego łóżka, pomimo iż dalej boi się ciemności.

Pod kątem rozwoju motorycznego trzeba pamiętać, że dziecko sześciolatnie ma dużą potrzebę ruchu, „bywa niesforne i sprawia wrażenie, że znajduje się w ciągłym ruchu, z wyjątkiem okresów, kiedy koncentruje się na pracy albo eksperymentowaniu. Takie zajęcia zwykle pochłaniają je tak bardzo, że jest zdolne poświęcić im wiele czasu, siedząc niemal w bezruchu i milczeniu” (Lee C., 1997, s.51). Sześciolatek potrzebuje przede wszystkim zajęć, które zabezpieczą mu potrzebę ruchu, chętnie skupia się na innych zadaniach, jednak pod warunkiem, że wcześniej miał zapewnioną aktywność ruchową. Zajęcia dla niego powinny być organizowane w dużej przestrzeni, a ograniczanie ruchu, np. do ławki czy stolika winno być krótkotrwałe. Ograniczając ruch dziecka, obniżamy jego możliwości poznawcze, wywołując zniecierpliwienie, które wpłynie dekoncentrująco na wykonywane zadanie i zmniejszy również motywację do jego realizacji. Ruch w zakresie dużej moto-

ryki jest coraz bardziej skoordynowany i celowy. Wzrasta również umiejętność utrzymania równowagi i to zarówno pod względem statycznym jak i dynamicznym. Sześciolatek w swoich ruchach jest coraz mniej impulsywny, dzięki czemu ruch ma charakter dowolny, świadomie zamierzony, przez co staje się dokładniejszy. Zwraca on też coraz częściej uwagę na efekt własnych działań, przeżywając radość z osiągnięć ruchowych. Sukcesy skłaniają go do wielokrotnego powtarzania czynności sprawiającej mu przyjemność, co prowadzi do zautomatyzowania pewnych ruchów i wytworzenia nawyków ruchowych. Dzięki automatyzacji ruchów zmniejsza się napięcie mięśniowe, pod wpływem czego organizm wydatkuje mniej energii i ruch staje się oszczędniejszy, szybszy i dokładniejszy. Zanikają też synkinezyje. To wszystko pozwala na opanowanie wielu nowych czynności ruchowych jak: pływanie, tańczenie, wspinanie, jazda na rowerze, rolkach, czy nartach. Dziecko też coraz sprawniej wykonuje czynności ruchowe wcześniej opanowane takie jak: bieganie, skakanie, łapanie piłki. Dzieci realizują te czynności nie tylko szybciej, mocniej, ale i bardziej harmonijnie, płynnie i rytmicznie, co wpływa na ogólny ich odbiór. Wiąże się to z coraz to bardziej zaawansowaną koordynacją. Warto jednak zwrócić uwagę, iż dziecko potrzebuje czasu na powtarzanie tych czynności jak i na uczenie się nowych form aktywności. Zarówno rodzice jak i nauczyciele powinni to mieć na uwadze, organizując zajęcia czy czas wolny dziecka. Dziecko siedzące przed komputerem jak i dziecko spędzające pół dnia za biurkiem, nie rozwija swojej aktywności ruchowej. Na pewno jedna jak i druga czynność jest pożądana dla sześciolatka i niesie za sobą wartość poznawczą, ale w odpowiedniej proporcji czasowej w stosunku do aktywności ruchowej.

Zajęcia w szkole wymagają od dziecka dużej samodzielności w poruszaniu się, samoobsłudze oraz gotowości do wytrwania przez dłuższy czas w pozycji siedzącej. Dziecko sprawne motorycznie jest w stanie sprostać oczekiwaniom szkoły. Zgodnie z wynikami ogólnopolskich badań diagnozujących gotowość szkolną sześciolatek (Kopik A., 2007, s.227), około 80% badanych dzieci osiągnęło pozytywny wynik testu określający poziom podstawowych umiejętności rucho-

wych. Należy jednak zwrócić uwagę, na wyniki badań podłużonych dotyczących rozwoju motorycznego dzieci sześciolletnich przeprowadzonych przez K. Nieleszczuk, J. Andrzejewską (2010, s.270) w latach I etap 1988, II etap 2008, które wskazują, że rozwój motoryczny w ciągu ostatnich 20 lat znacznie się obniżył. To wskazuje, że szkoła powinna wykazać się szczególną troską o zapewnienie odpowiednich zajęć wspierających rozwój motoryczny dzieci sześciolletnich szczególnie, że zgodnie z badaniami przeprowadzonymi przez E. Cieśla 70-80% dzieci w tym wieku nie uczestniczyło w systematycznych zajęciach sportowych (Kopik A., 2007, s.227).

Rozwój małej motoryki dotyczy głównie dwóch obszarów samoobsługi jak i rysowania, pisania. Sześciolletnie dziecko jest zupełnie samodzielne w zakresie samoobsługi. Potrafi ubierać jak i rozbierać się. Nie sprawia mu trudności zapinanie guzików czy wiązanie sznurowadeł pod warunkiem, że tych czynności został nauczony (dziecko z butami na rzepy nie nauczy się ich wiązać). Umie też wykonywać pewne czynności bez patrzenia, kierując się wrażeniami kinestetycznymi, co znacznie podnosi ich możliwości ruchowe, np. dotyczące ubierania skarpet czy rajstop. Sprawnie posługuje się sztucami przy jedzeniu oraz samodzielnie załatwia potrzeby fizjologiczne.

Dzięki manipulacji rozwija się koordynacja wzrokowo-mięśniowa, co pozwala na rozwój graficzny dziecka. Poprzez eksperymentowanie na dużych płaszczyznach różnych symboli graficznych od kropek, kresek, po spirale następuje podniesienie kompetencji graficznych. Wzrost umiejętności manualnych umożliwia przejście do stadium wzbogaconego i udoskonalonego schematu podczas rysowania. Rozwój rysunkowy dziecka jest możliwy tylko wtedy, kiedy dziecko potrafi przećwiczyć automatyzm ruchowy i schematyzm spostrzeżeniowy, zauważyć nowe szczegóły i wykonać podczas rysowania nowe ruchy, potrzebne do włączenia nowego szczegółu do starego schematu. Różnica między wielokrotnym stosowaniem schematu, a stereotypowym powtarzaniem polega na tym, że schemat jest elastyczny i może podlegać wielu zmianom, podczas gdy stereotypowe powtórki zawsze pozostają takie same (Lowenfeld V., Brittain W.L., 1997). Dzieci w tym wieku rysują i malują

całe zdarzenia, sytuacje, a nie tylko pojedyncze osoby, co świadczy o ich poszerzającej się wiedzy o świecie będącej wyrazem rozwoju poznawczego. Sposób rysowania postaci ludzkiej zależy od poziomu rozwoju i wraz z wiekiem dziecko wzbogaca postać o nowe elementy, różnicując swój schemat. W szóstym roku życia dzieci przedstawiają postać ludzką w ruchu poprzez wygięcie kończyn górnych, dopiero później ruch jest wyrażany za pomocą zgięcia kończyn dolnych czy zgięcia korpusu ciała (6-7 rok życia) (Poppek S., 1988). Pomimo że formy graficzne, jakie używa dziecko są coraz to bardziej płynne i giętkie, dalej chętnie wykorzystuje formy geometryczne. Geometryczność rysunku dziecięcego jest spowodowana małymi jeszcze umiejętnościami dziecka, brakiem znajomości złożonych form graficznych. Uproszczenie obrazu rzeczywistego, jego geometryzacja, która odbywa się instynktownie, pozwala na wykonanie rysunku przez dziecko. Dalej można również zauważyć, że dzieciom sprawia trudność prawidłowe odtwarzanie proporcji (często koncentrują się na szczegółach, którym przypisują wartość emocjonalną). Rysunek, a także różne formy grafomotoryczne, mają na celu podniesienie kompetencji graficznych dziecka i przygotowanie ich do pisania. By dziecko mogło opanować z sukcesem proces pisania, musi opanować najpierw odpowiedni poziom graficzny, który pozwoli mu na prawidłowe odtwarzanie wzorca litery. Wcześniejsze ćwiczenia mają doprowadzić do opanowania: chwytu pisarskiego, należytej sprawności w zamianie kierunków ruchu w obrębie dużej i małej motoryki, odpowiedniego poziomu rozwoju praktyki. Umiejętności te kształtują się około 7 roku życia. Na niską gotowość sześciolatka do opanowania pisma wpływ ma jeszcze brak panowania nad napięciem mięśniowym ramion i dłoni, niski poziom koordynacji wzrokowo – ruchowo – słuchowo – przestrzennej, dysproporcje w poczuciu własnego ciała w przestrzeni oraz brak utwardzenia układu kostnego nadgarstka (Mass V.F, 2005).

Warto jednak zaznaczyć, że w osiągnięciu dojrzałości do pisania istotną rolę odgrywa nie tylko umiejętność przetwarzania obrazu graficznego na ruch, koordynacja wzrokowo-ruchowa, ale także orientacja prze-

strzenna rozpoznawanie i zapamiętywanie położenia, kierunku jak i proporcji odwzorowywanych znaków (Cackowska M., 1984).

W badaniach przeprowadzonych przez A. Kopik (2007, s.141) gotowość do podjęcia nauki pisania sprawdzono na podstawie prób wymagających umiejętności prawidłowego spostrzegania, dokonywania analizy i syntezy oraz prawidłowej koordynacji wzrokowo-ruchowej. Wyniki badań wskazują, że dzieci kończące edukację przedszkolną były dobrze przygotowane do podjęcia nauki pisania (75,6% dzieci uzyskało wyniki dobre i bardzo dobre), tylko u 10,8% dzieci mogą wystąpić trudności. Natomiast dzieci rozpoczynające roczne przygotowanie do nauki szkolnej aż w 42,2% uzyskały ocenę niedostateczną. Tylko 17,5% badanych wykonało zadania całkowicie poprawnie, a 21,5% badanych dobrze. Co wskazuje, że dzieciom tym, zadania z zakresu gotowości do pisania sprawiały wiele trudności.

2.2. Rozwój emocjonalny i osobowościowy.

Świat emocji jest dla dziecka sześciolatniego istotnym zbiorem informacji o sobie samym, swoim zachowaniu i wpływie tego zachowania na funkcjonowanie innych osób.

Skala przeżyć dziecka sześciolatniego znacznie się wzbogaca o coraz to nowe uczucia. Rozwój uczuć prowadzi do emocji, które są uzależnione od stopnia zaspokojenia potrzeb psychicznych takich jak: miłości, kontaktu z dorosłymi, aprobaty, uznania i akceptacji, ale także aktywności i osiągnięć. Coraz większy wpływ ma także liczenie się z normami przyjętymi za słuszne jak i uznawanie przyjemności i przykrości innych osób. Rozwój emocjonalny dziecka głównie odbywa się podczas procesu uczenia się, najczęściej poprzez obserwację zachowań ludzkich, które dziecko uznaje za istotne dla siebie i ich naśladownictwo. Według koncepcji poznawczo-rozwojowej Fischera, „każdej emocji towarzyszy zestaw tendencji działania, który organizuje skrypt związany z tą emocją. Skrypty te tworzą prototyp każdej emocji. Są one konsekwencją rozwoju poznawczego i wpływów socjalizacyjnych” (Hurme H.,

2002, s.54). Zgodnie z teorią zdolności Fischera dziecko sześciolatnie uznaje występowanie dwóch emocji w tym samym czasie, o tej samej wartości w stosunku do tego samego celu, przez co zaczyna rozumieć emocje konfliktowe. Uczy się także kontrolować swoje emocje poprzez zmianę ich interpretacji, a nie tylko poprzez zmienianie sytuacji (tamże, s.58). Dzięki rozwojowi układu nerwowego, szczególnie mielinizacji włókien nerwowych w płatach czołowych, które stanowią podstawę dla regulacyjnych funkcji kory i czynności orientacyjnych, następuje u dziecka rozwój uczuć. Kora reguluje czynności podkorowe i wywiera na nie hamujący wpływ, co powoduje, że procesy hamowania się rozwijają, powoli dążąc do stanu równowagi, który zapewnia możliwość panowania nad własnymi emocjami. Siła hamowania jest jeszcze słaba, dlatego w dalszym ciągu występuje dominacja emocji nad wszelkimi procesami umysłowymi (Bogdanowicz M., 1991; Kielar-Turska M., 2005; Przetacznikowa M., 1986). Jednak w coraz to większym stopniu dziecko zaczyna rozumieć swoje uczucia, jest to możliwe wskutek pogłębiającej się wiedzy o świecie i samym sobie, zwiększającej się roli bodźców słownych i wyobraźni oraz coraz to szerszych kontaktów z otaczającym je środowiskiem. Pomimo swojej ekspansywności i labilności, dzieci sześciolatnie, potrafią zachowywać się zgodnie z zasadami społecznymi. Stopniowo przechodzą od stanu krótkotrwałych nieraz nieświadomych emocji do stabilnego ukierunkowania uczuciowego (Skowrońska A., 2010 s. 207). Dla sześciolatka najbardziej istotne w rozwoju uczucia miłości czy życzliwości jest kontakt z bliskimi mu osobami. Pomimo iż w tym wieku, przyjaźń z rówieśnikami zarówno tej samej jak i przeciwnej płci, potrafi wywołać bardzo silne uczucia, nadal najgłębsze i najtrwalsze uczucie dzieci żywią w stosunku do osób z najbliższej rodziny, przeważnie mamy i taty. Rodzice stanowią dla nich źródło poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i miłości, dlatego szukają z nimi bliskiego kontaktu, lubią się przytulać, choć jest to często tylko chwila, jakby na naładowanie się miłością, która zapewnia energię do dalszego eksplorowania świata, jest to jednak chwila, która ma determinujące znaczenie dla rozwoju dziecka. Sześciolatek potrafi też wybuchnąć nienawiścią czy niechęcią spowodowaną często zazdrością lub

lękiem, np. w stosunku do swojego rodzeństwa. Przeważnie jednak dzieci w tym wieku często okazują sympatię w stosunku do rówieśników, lubią przebywać w ich towarzystwie, tak jak dużą życzliwością darzą swoją wychowawczynię. Silne uczucia i przywiązanie okazują również zwierzętom i swoim ulubionym zabawkom. Dziecko w wieku sześciu lat zazwyczaj jest radosne i pogodne, skłonne do pozytywnych reakcji. Źródłem radości dla niego jest głównie zabawa, ale i działanie, które prowadzi do osiągnięcia zamierzonego celu. Sukces, jakiego doświadcza w momencie osiągnięcia celu, budzi w nim nie tylko zadowolenie, ale również buduje jego poczucie własnej wartości. Radości dostarczają dziecku również kontakty społeczne, które są przyczyną wielu pozytywnych doznań, takich jak: odczucie sympatii czy uznania. Z powodu zwiększającej się roli wyobraźni i bodźców słownych wzruszenie u dziecka zaczyna wywoływać kontakt z przyrodą i sztuką. Dziecko zaczyna cieszyć oglądanie przedstawienia, tańców, śpiewów czy wysłuchanie opowiadania. Z racji na przypisanie istotnej roli różnym formom działalności człowieka u dziecka rozwija się też duma z własnych osiągnięć. Zaczyna ono postrzegać swoje prace, jako dzieła, w które włożyło określony wysiłek i osiągnęło zamierzony cel. Na dodatek dziecko zaczyna się też porównywać z innymi rówieśnikami, co może być przyczyną dumy jak i oczywiście porażki. Dzięki rozwojowi społecznemu i poznawczemu dziecka, które stanowią implikacje przewycięzania fazy egocentryzmu, zaczyna ono spostrzegać świat z perspektywy innych osób. Uczy się odtwarzania roli drugiej osoby w zabawie, przez co stara się ją zrozumieć, a to z kolei pozwala na porównywanie się z innymi, ale również wpływa na rozwój empatii. Sześcioletek potrafi odpowiadać na cierpienie drugiej osoby i ofiarować jej swoją pomoc. Empatia jest istotna dla dziecka do momentu, gdy nie wchodzi w sprzeczność z jego własnymi potrzebami.

Zdolność do porównywania siebie z innymi, większa świadomość własnych możliwości jak i ograniczeń oraz zwiększone oczekiwania dorosłych wywołują silne konflikty wewnętrzne, które przy jednocześnie niedostatecznej kontroli emocji na tym etapie rozwoju mogą prowadzić do gwałtownych reakcji wyładowania napięcia emocjonal-

nego takich jak rozpacz czy gniew. Wybuchy rozpaczcy są zazwyczaj bardzo intensywne, ale i krótkotrwałe, spowodowane sytuacją, brakiem możliwości zrealizowania silnego pragnienia bądź utratą lub zniszczeniem wartościowej rzeczy dla dziecka. Oczywiście, rozpacz może być długotrwała, kiedy została wywołana znacznie bardziej traumatycznymi wydarzeniami, np. śmiercią bliskiej osoby. Gniew natomiast często bywa przyczyną agresywnych zachowań dziecka. Właśnie te agresywne zachowania wskazują, że cały czas u sześciolatka dominuje jeszcze proces pobudzania nad hamowaniem. Jeżeli dziecko czuje, że nie może zaspokoić swoich oczekiwań lub pragnień, ogranicza się jego swobodę działania, wymaga aktywności niezgodnej z jego potrzebami lub jest atakowane przez inne dzieci, wzbudza w nim to frustrację i potrzebę walki o swoje prawa, która najczęściej łączy się z zachowaniem agresywnym. Może to być agresja fizyczna, choć coraz częściej jest to agresja słowna w formie wyzwisk czy brzydkich słów itp. Nieraz zachowania agresywne nie są okazaniem złości, ale stanowią sposób zwrócenia na siebie uwagi. Dotyczy to tych dzieci, które nie znają innych sposobów zabezpieczenia sobie kontaktu z osobami znaczącymi, np. wychowawcą, a jedyna dla nich skuteczna metoda to zachowanie, które budzi zainteresowanie dorosłych nawet, jeżeli jest związane z karą. Dziecko przejawia nieraz złość, gdy nie potrafi poradzić sobie z wykonywanym zadaniem, najczęściej niszcząc swoją pracę. Dlatego istotne jest, by zadania stawiane dziecku były prawidłowo dostosowane do jego możliwości, tak by wzbudzały poczucie sukcesu, budując w ten sposób motywację do podejmowania dalszych działań, np. graficznych. Sześciolatek jest też zaborczy, nie akceptuje, gdy ktoś używa, zabiera jego rzeczy bez pozwolenia. Okazuje oburzenie, kiedy łamane są ustalone wcześniej reguły, z którymi dzieci sześciolatnie potrafią się utożsamiać nawet pod nieobecność osoby dorosłej (Bogdanowicz M., 1991; Hurme H., 2002; Kielar-Turska M., 2005; Przetacznikowa M., 1986).

Następną kategorią przeżyć emocjonalnych są lęki, które najczęściej pojawiają się w dzieciństwie i mogą zaburzać rozwój dziecka. Sześciolatek potrafi już sobie lepiej radzić z lękami, dzięki wcześniejszym doświadczeniom, podczas których wypracował sobie sposoby radzenia

z nimi, np. zapalenie światła, przytulenie do osoby dorosłej. W tym okresie strach powstaje pod wpływem bodźców zewnętrznych, jak i również wskutek rozwiniętej wyobraźni, przez co nawet bzyk muchy może stać się tajemniczym odgłosem zombie. W związku z poszerzającą się wiedzą o świecie u dzieci zaczynają występować również lęki wywołane świadomością niebezpieczeństwa, np. lęk przed włamywaczem, obawa, że komuś bliskiemu się coś stanie, że się zgubi. „Może też wystąpić lęk mający źródło społeczne – obawa przed ośmieszeniem, ujawnieniem jakiejś wstydlivej sprawy, własnej wady fizycznej czy nieumiejętności, a także lęk o losy najbliższych, ich zdrowie czy życie (Landy A., Kwiatkowska M., Kopińska Z., 1993, s.222). Lęk spełnia pozytywną rolę w życiu dziecka, jeżeli jest on utrzymany w granicach, które umożliwiają wytworzenie mechanizmów obronnych, jeżeli jednak przekroczy się tę granicę, zaburza to prawidłowy rozwój dziecka. Warto w kontekście funkcjonowania dziecka w szkole zwrócić szczególną uwagę na lęk związany z ośmieszeniem spowodowanym nieporadzeniem sobie z zadaniem. Dziecko, które nie może sprostać wymaganiom, boi się negatywnej oceny rówieśników, przez co unika wykonywania tego zadania, co może stanowić przyczynę lęku przed szkołą. Może też wywoływać zazdrość w stosunku do rówieśników, którym takie zadania nie sprawiają problemu. Powodem zazdrości w tym wieku może być fakt pojawiania się rodzeństwa, którym to faktem sześciolatek czuje się zagrożony w swoich relacjach z rodzicami lub chęć posiadania, np. zabawki itp. Przejawami zazdrości mogą być wybuchy złości, przekory, mające na celu zwrócenie na siebie uwagi lub przygnębienie, lękliwość.

Dziecko sześciolatnie jest coraz bardziej świadome swoich pozytywnych i negatywnych emocji, zaczyna rozumieć ich przyczyny i zdaje sobie sprawę, jakie samopoczucie one oznaczają. Coraz lepiej potrafi sobie z nimi poradzić, choć dalej potrzebuje wsparcia w sytuacjach dla niego trudnych. (Brzezińska A.I., Urbańska J., 2011/2012; Bogdanowicz M., 1991; Hurme H., 2002; Kielar-Turska M., 2005; Przetacznikowa M., 1986).

Sześciolatek „doświadcza kryzysu, czyli przełomowego momentu w rozwoju, bardzo trudnego i dla samego dziecka, i dla jego otoczenia. W okresie około sześciu, siedmiu lat dziecko często zachowuje się nieadekwatnie do swojego wieku w stosunku do wymagań otoczenia – zachowuje się infantylnie, jest kapryśne, a tym samym trudno przewidywalne w swoich zachowaniach (Wygotski L., 2002). Dziecko może mieć problemy z zasypianiem, jedzeniem, załatwianiem potrzeb fizjologicznych. Trudno mu opanować się, szczególnie w nowych czy zbyt wymagających dla niego sytuacjach. Pojawiają się silne wybuchy emocji, ale także takie zachowania, jak „wygłupianie się”, dowcipkowanie czy „robienie na złość” jako formy odreagowania” (Brzezińska A., Urbańska J., 2011/2012, s. 52). Warto zatem przeanalizować, na ile rozpoczęcie edukacji szkolnej nie będzie stanowić dla dziecka sytuacji trudnej. Badania podłużne przeprowadzone przez A. Skowrońską w latach 2007 i 2008 dotyczące gotowości społeczno-emocjonalnej dzieci sześciolletnich do nauki w szkole, wskazują, że dzieci te są zrównoważone emocjonalnie, wrażliwe (jak na swój wiek), pogodne i w dużym zakresie świadome swoich emocji (Skowrońska A., 2010, s.208). Co implikuje stwierdzenie, że sześciolatek powinien sprostać wymaganiom jakie są związane z przekroczeniem progu szkolnego, pod warunkiem, że te wymagania będą miały na uwadze możliwości rozwojowe dziecka.

Kształtujące się u sześciolatka uczucia wyższe oraz estetyczne pogłębiają rozumienie jego świata, nadając mu niepowtarzalny indywidualny koloryt. Dziecko posiadając świadomość własnej odrębności, na podstawie własnych obserwacji i kontaktów z otoczeniem zbiera informacje o sobie samym (wyglądzie, sprawności fizycznej, właściwościach poznawczych i emocjonalnych), które budują poczucie własnej tożsamości. Obraz własnej osoby jest jeszcze bardzo konkretny (wynika to ze sposobu myślenia), choć u sześciolatków coraz bardziej podlega wpływowi własnych emocji dzieci czy jego przekonań. Pojawia się „refleksja nad sobą, swoimi działaniami oraz ich rezultatami, choć dziecko nie jest zdolne do w pełni świadomego sterowania przebiegiem własnego działania, realistycznej oceny rezultatów tych działań czy realistycznej oceny samego siebie. Charakterystyczna dla oceny „ja” w tym

okresie życia jest jej niestabilność, ponieważ dziecko ocenia siebie nie przez porównywanie się z posiadanym ideałem własnej osoby, ale przez odwoływanie się do opinii i ocen otoczenia” (Krauze-Sikorska H., 2004, s.103). Wpływ na samoocenę u sześciolatka, ma brak umiejętności różnicowania kompetencji w poszczególnych rodzajach aktywności, co powoduje, że oceniają oni swoje zdolności bardzo wysoko, nie doceniając trudności rozwiązywanych zadań (Kielar-Turska M., 2005, s.121). W wieku sześciu lat podnosi się też zdolność do samokontroli, dzięki czemu dziecko zaczyna planować swoje działania, postępuje zgodnie z wyznaczonymi regułami bez potrzeby kontroli zewnętrznej. Dzieci też coraz częściej potrafią podejmować samodzielnie decyzje, choć niejednokrotnie odnoszą się do opinii dorosłych. W skutek interioryzacji źródeł emocji stabilizują się uczucia dziecka. To pozwala im na uwolnienie się od doraźnego zakłócającego oddziaływanie emocji na ich działanie. Sześciolatek zaczyna również dokonywać oceny samego siebie, innych osób przez pryzmat własnych emocji (Matczak A., 2003).

Charakterystyczne dla sześciolatków jest osiągnięcie samodzielności w działaniu i to o różnych obszarach: poznawczym emocjonalnym czy społecznym. Można wyróżnić u dzieci w tym wieku:

- „samodzielność zdystansowaną – dziecko określa dystans w kontaktach ze światem społecznym, wyznacza swoje granice i zachowuje ostrożność i rozwagę w planowaniu i realizowaniu przedsięwzięć;
- samodzielność emocjonalną – dziecko jest otwarte i śmiałe, ale dobrze panuje nad swoim pobudzeniem emocjonalnym, emocje wyraża w formie werbalnej, uzasadnia swoje stanowisko, starając się jednocześnie nie ranić innych, wierzy w swoje możliwości i odważnie podejmuje wyzwania;
- samodzielność uspołecznioną – jednostka jest inicjatorem kontaktów społecznych, samodzielnie nawiązuje i podtrzymuje różne formy interakcji, akceptuje normy społeczne i stosuje się do nich;
- samodzielność przystosowaną – jest ona wynikiem rozwiązania sytuacji kryzysu, jednostka dokonuje reorganizacji swojego doświadczenia i przystosowuje się do wymagań otoczenia społecznego. Z osoby odważnej, zbuntowanej, przebojowej, staje się jednostką przestrzegającą

jąca ustalone zasady, zachowującą przy tym własną odrębność i niezależność;

- samodzielność organizacyjną – jednostka samodzielnie organizuje własne działania, planuje, przewiduje, ustala zakres obowiązków, które będzie podejmować, jest też organizatorem aktywności innych osób, dba o ich bezpieczeństwo i prawidłowy przebieg zadań, kontroluje, czy efekt jest zgodny z zamierzeniem” (Kuszek K., 2004, s.129).

Samodzielność dziecku ułatwia adaptację do nowych warunków, wpływa na osiągnięcie sukcesu. Biorąc pod uwagę, iż jest ona jedną z podstawowych umiejętności, jaką dziecko powinno opanować, rozpoczynając naukę w szkole, warto przeanalizować czynniki, które determinują jej rozwój. Do czynników wewnętrznych można zaliczyć: poziom dojrzałości organizmu (patrz rozwój fizyczny), zaspokojenie potrzeb, umiejscowienie poczucia kontroli, zdolność kierowania własną wolą (świadome podejmowanie decyzji, dokonywanie wyboru).

W kształtowaniu samodzielności najbardziej istotne jest zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, która stanowi podstawę podejmowania samodzielnych działań. Następnie istotną potrzebą jest potrzeba kontaktu emocjonalnego. Prawidłowo nawiązane więzi z osobami bliskimi pozwalają mu na eksplorowanie świata bez lęku przed utratą ich miłości i akceptacji. Dzięki potrzebie osiągnięć dziecko uczy się osiągać sukces. Dziecko osiąga sukces, kiedy dzięki swoim samodzielnym działaniom zdobyło zamierzony cel. Sukces buduje poczucie własnej wartości, a zarazem motywację do podejmowania dalszych działań. Im więcej dziecko doświadcza różnej aktywności, tym bardziej wzrastają jego kompetencje, które umożliwiają mu zdobycie sukcesu. Takie działanie implikuje rozwój dziecka, buduje poczucie własnej wartości i oczywiście wspiera jego samodzielność (Przetacznikowa M., 1986; Reykowski J., 1992). Na rozwój samodzielności ma znaczący wpływ potrzeba samodzielności, która związana z potrzebą poznawczą determinuje chęć badania otaczającej dziecko rzeczywistości.

Umiejscowienie kontroli wewnętrznej u dzieci przechodzi przez następujące fazy: „od zewnętrznej do autonomicznej kontroli wewnętrznej (Szmigielska B., 1995, s.19). I jest związane z „indywidualnym

nastawieniem jednostki do świata, jak również do siebie samej i jest elementem obrazu własnej osoby" (Kozielecki J., 1986, s.294). Dzieci z zewnętrznym umiejscowieniem kontroli potrzebują w swojej aktywności instrukcji od osób z zewnątrz. Z czasem zaczynają one zauważać, jakie działania mają wymiar dla nich pozytywny, ale cały czas muszą jeszcze one pozostawać pod nadzorem. Dopiero później potrafią odczytać, jakie działania są przyczyną porażki. To powoduje, że dzieci stają się zdolne do samodzielnego wyznaczania i realizowania swoich działań, tak by zakończyły się sukcesem. Dzieci 6-7 letnie powoli przechodzą od poczucia kontroli zewnętrznej do wewnętrznej. Część z nich „wykształciła już przekonanie o własnych możliwościach wpływania na zdarzenia. Są to osoby, które dążą do samodzielnej realizacji zadań, same podejmują wyzwania, poszukują rozwiązań. Są cierpliwe i wytrwałe w ich realizacji. Rzadko korzystają z pomocy, a na próby jej udzielania reagują niezadowolaniem. Potrafią też samodzielnie odraçać gratyfikacje, w ten sposób zwiększając wytrwałość podczas realizacji zadań i umiejętność oczekiwania na nagrodę. Zdają też sobie sprawę, że należy podjąć wysiłek, aby uzyskać zaplanowany efekt (Kuszak K., 2004, s.134). Umiejscowienie poczucia kontroli ma wpływ, jak przedstawiano, nie tylko na poziom osiąganego samodzielnosci przez dzieci, jest to też istotny czynnik wpływający na poziom adaptacji szkolnej. W różnych badaniach nad umiejscowieniem kontroli stwierdzono, że zarówno dzieci jak i dorośli przejawiający poczucie kontroli wewnętrznej odznaczają się cechami korzystniejszymi z punktu widzenia ich funkcjonowania poznawczego, a przede wszystkim dla społecznego przystosowania (Szmigielska B., 1996, s.12). Ustalono również, że zachodzi związek pomiędzy poczuciem kontroli a osiągnięciami szkolnymi:

1. poczucie kontroli wewnętrznej koreluje pozytywnie z poziomem osiągnięć szkolnych (Lindley, Cooper, 1983);
2. poczucie kontroli wpływa na oceny szkolne a nie odwrotnie (Stipek D., 1980; Walden T.A., Ramey C.T., 1983);

3. dzieci z trudnościami w nauce charakteryzują się poczuciem kontroli zewnętrznym (Scott N.A., Moore W.A., 1981) (Szmigielska B., 1996, s.11).

W badaniach przeprowadzonych przez J. Klimaszewską i A. Kopik stwierdzono, że dzieci sześciolatnie w 52,1% mają nieustalony poziom poczucia kontroli, a w 34% poczucie kontroli zewnętrznej (Kopik A., 2007, s.174).

Do czynników zewnętrznych wpływających na rozwój samodzielności można wyróżnić wszelkie działania zamierzone jak i niezamierzone, z którymi dziecko ma styczność. Oczywiście, najważniejszą rolę odgrywają osoby najbliższe, które w największym stopniu determinują rozwój dziecka. Na pierwszym miejscu pojawia się rodzina, później przedszkole.

2.3. Rozwój społeczny

Rozwój społeczny jest traktowany jako przygotowanie jednostki do życia w społeczeństwie bez względu na to czy jest on rozpatrywany jako:

- „ciąg zmian osobowościowych, wywołanych specyficznym typem zdarzeń lub sytuacji, kreowanych przez innych ludzi;
- proces zaopatrywania ludzi w określoną wiedzę i doświadczenia, na które zgłasza zapotrzebowanie dany system społeczny;
- uzyskiwanie przez jednostkę nowych powiązań z innymi ludźmi dzięki nabytym kompetencjom społecznym” (Kowalik S., 2002, s.73).

W przypadku dziecka sześciolatniego rozwój społeczny można rozpatrywać głównie pod kątem kształtowania się osobowości dziecka pod wpływem doświadczeń społecznych, a także jako proces integrowania się z grupą społeczną. Dziecko w tym wieku dobrze się orientuje w otaczającym je świecie społecznym, zauważa różnorodność ról społecznych, rozpoznaje pozycję swoją jak i innych ludzi w grupie. Poszerza się płaszczyzna kontaktów dziecka z innymi osobami, głównie rówieśnikami. Kontakty te są coraz bardziej urozmaicone, coraz częściej dzieci łączą się też w małe kilkusobowe zespoły. W grupkach tych zaczyna występować podział na role i dzięki nim uczą się dzieci współżycia

i współdziałania. Oczywiście, interakcje te zachodzą głównie podczas zabawy, która cały czas jest dominującą formą aktywności dziecka. Dzieci eksplorują podczas zabaw różnorodne zachowania dorosłych jak i innych dzieci, co pozwala na zrozumienie sensu różnych ról społecznych. Dzięki umiejętnościom wchodzenia w relacje, panowaniu nad lękiem, potrzebie kontaktu emocjonalnego i kompetencjom werbalnymi sześciolatek zaczyna samodzielnie podejmować kontakty społeczne (Brzezińska A., 1986; Kuszak K., 2004; Michalak R., 2010; Obuchowski K., 1995; Twardowski A., 1993). Ta umiejętność jest niezwykle istotna dla nawiązywania nowych znajomości. Pozwala to dziecku aktywnie uczestniczyć w zabawie, nawiązywać przyjaźnie, ale także stwarza możliwość zwrócenia się o pomoc w przypadku braku zrozumienia, np. zasad gry czy poczucia niebezpieczeństwa. Umiejętność samodzielnego wchodzenia w relacje z innymi osobami jest szczególnie istotna w obliczu wyzwania, jakie niesie za sobą rozpoczęcie edukacji szkolnej. Zgodnie z badaniami H.R. Schaffer (2008, s.14) pierwotny status dziecka w grupie rówieśniczej wpływa na jego dalsze zdolności przystosowawcze.

Podczas zabaw tematycznych, które są świetnym polem doświadczeń w zakresie doskonalenia umiejętności podejmowania kontaktów społecznych, sześciolatki zaczynają się identyfikować z płcią, co odgrywa istotną rolę w kształtowaniu się ich osobowości. Symboliczna reprezentacja płci pojawiła się już na wcześniejszym etapie rozwoju, teraz osiąga poziom utożsamiania się z płcią. Dziecko jest w tym wieku bardzo zainteresowane nie tylko funkcjonowaniem kobiet i mężczyzn oraz przypisywanym im rolom, ale także różnicami anatomicznymi. Stąd zabawy w lekarza pozwalające na rozbieranie, wzajemne dotykanie się, poznawanie swojego ciała jak i płci przeciwnej. Obecnie zauważa się, że dzieci mniej interesują się swoją cielesnością, ponieważ nie stanowi ona już takiego tabu. Dzieci stykające się na co dzień w reklamach, gazetach, książkach z nagością, nie muszą odkrywać różnic w budowie pomiędzy kobietami i mężczyznami. Zabawy w tatę i mamę pozwalają odkryć im przypisane role, chociaż często są one utwierdzeniem dzieci w funkcjonowaniu stereotypowego myślenia o powinnościach tych ról.

Dzieci chętnie bawią się też w parach, okazując sobie przyjaźń czy sympatię. Zawierane w tym okresie przyjaźnie uczą nawiązywania kontaktów i podtrzymywania bliskich relacji w życiu dorosłym. Wyniki badań pokazują, iż dzieci nie posiadające przyjaciół są mniej uspołecznione, przez co mają niższe osiągnięcia szkolne i ujawniają trudności z przyjmowaniem perspektywy drugiej osoby (Schaffer H.R., 2006, s.368). Jest to też czas dziecięcych miłości, co dzieci zawdzięczają nie tylko rozwojowi społecznemu, ale i kształtowaniu się uczuć wyższych. Dzieci wyznają sobie miłość, mówią o sobie narzeczona, narzeczony i są to zachowania w pełni akceptowane przez rówieśników. Zawierają między sobą różne umowy, które często stanowią tajemnicę przed dorosłymi. „Wachlarz zachowań stosowany przez pary nie odbiega od wzorca zachowań grupowych. Dzieci obejmują się, całują i oglądają. Spędzają razem czas, starając się różnymi drogami – także przez kontakt fizyczny, sprawić sobie przyjemność. W ich aktywności element ten uzyskuje zdecydowaną przewagę nad elementem poznawczym. Proporcje między tymi dwoma celami, układają się w zabawach erotycznych w różny sposób” (Beisert M., 1991, s. 58). Poprzez zabawę osiąga dziecko przyjemność zmysłową, odczuwa rozkosz, napięcie jak i odprężenie. Czynności masturbacyjne pozwalają dziecku na poznanie swojego ciała i przyjemności, jakie może ono dostarczyć. Chcąc podzielić się swoimi odkryciami, dziecko przejawia formy ekshibicjonizmu dziecięcego. Dzieci często traktują to jako swoją tajemnicę, co wiąże się z opanowywaniem norm społecznych, związanych z seksualnością człowieka takich jak: wstyd własnego ciała, zakaz jawnego przyglądania się nagości, wiązanie seksualności z intymnością (Beisert M., 1991; Obuchowska I., Jaczewski A., 1992).

Podczas zabawy dzieci poznają wiele innych zasad, można zatem powiedzieć, że „ewolucja zabawy to ewolucja stosunku dziecka do reguł: od zabaw w jawnych sytuacjach pozorowanych, ale z ukrytymi regułami, których dziecko sobie nie uświadamia (np. zabawa w mamę, w lekarza) do zabaw w utajonych sytuacjach pozorowanych z jawnymi regułami, które dziecko przyjmuje świadomie (np. gra w szachy) (Kieilar-Turska M., 2005, s.113-114).

Dziecko sześciolatnie dostosowuje swoje zachowanie do norm mających znamiona konieczności lub zaczyna je uznawać za niewłaściwe. W pierwszym przypadku motywów zachowania dziecka są związane z jego własnymi dążeniami oraz zależą od więzi nawiązanej z dorosłym. Mogą stanowić wynik lęku przed karą i kalkulacji otrzymania nagrody za zachowanie oczekiwane przez dorosłych lub być wynikiem uznania autorytetu osoby dorosłej. W drugim przypadku dziecko poprzez uzyskanie poziomu moralności heteronomicznej staje się zdolne do przestrzegania norm społecznych, kierując się zasadą realizmu moralnego (Kielar-Turska M., 2005, s.118). Sześciolatek wskutek doświadczeń zdobywanych w różnych sytuacjach społecznych, podczas których dorośli wyznaczali mu jasne reguły postępowania: co wolno, a czego niewolno, zdobywa orientację, jak należy postępować. Podporządkowując się tym nakazom i zakazom, dziecko nabywa wiedzę o sposobie zachowania, którą uogólniając, internalizuje z czasem jako normę, która będzie skłaniała je do zmiany postępowania. Im bardziej reguły wyznaczone przez dorosłych były dla dziecka czytelne oraz spójne, tym łatwiej mu przyswoić normy funkcjonowania społecznego, którymi zaczyna się kierować w zabawie czy podczas wykonywania innych czynności. Jest to możliwe też dzięki wychodzeniu dziecka sześciolatniego z fazy egocentryzmu. Motywy jego działania stają się w coraz większym stopniu społeczne, a funkcjonowanie zgodne z określonymi zasadami sprawia mu przyjemność. To wszystko powoduje, że dzieci po raz pierwszy są w stanie przestrzegać zasad nawet wtedy, gdy pozostają bez opieki osób je wyznaczających. Poznanie reguł ma charakter społeczny, najpierw odbywa się pod kontrolą, by poprzez współpartnerstwo dojść do samodzielnego działania. Badania przeprowadzone przez A. Kopik i J. Klimaszewską wskazują, że dzieci sześciolatnie w 80% potrafią prawidłowo postrzegać normy i reguły funkcjonowania w grupie (Kopik A., 2007, s.174).

W zabawach dziecięcych pojawiają się coraz częściej reguły ustanowione przez same dzieci. Takie wyznaczanie wspólne reguł wiąże się z kształtowaniem umiejętności współpracy, czyli z uznaniem cudzego punktu widzenia, co sprawia jeszcze dzieciom trudność, dlatego też

często prowadzi do konfliktu. Kontrowersje pomiędzy dziećmi są, oczywiście, nieuniknione i nie są powodowane tylko brakiem wspólnego zdania na reguły, ale sprzecznościami wynikającymi z sytuacji samej zabawy - innego jej wyobrażenia itp. Dzieci próbując rozwiązać konflikt, powołują się na ogólnie przyjęte zasady, ich przestrzeganie jest dla sześciolatka bardzo istotne, gdyż charakteryzuje się on silnym poczuciem sprawiedliwości. Oceniając postępowanie innych, bywają jednak bardzo zasadnicze, tzn. albo ktoś jest grzeczny, albo nie. Dlatego często potrzebują dorosłego negocjatora, który mądrze wesprze dzieci w rozstrzygnięciu konfliktu, a nie rozwiąże go za nich, pozbawiając tym samym możliwości samodzielnego doświadczania. Pomimo, że sześciolatek staje się zdolny do oceny moralnej innych osób, trzeba pamiętać, że nie potrafi on dokonać z własnej potrzeby samooceny swojego postępowania, przez co nie ma poczucia odpowiedzialności za swoje zachowanie. To poczucie może wzbudzić dorosły, odwołując się do empatii dziecka i jego znajomości zasad, ale występuje to po fakcie.

Proces wychodzenia z fazy egocentryzmu powoduje, że dzieci zaczynają się porównywać, przez co pojawia się rywalizacja. „Współzawodnictwo wynika z chęci naśladowania, dorównania lub przewyższenia innego dziecka w jego umiejętnościach. Rywalizacja może się łączyć z zazdrością, co nie osłabia na ogół życzliwości czy przyjaźni, jaka łączy dzieci współzawodniczące” (Landy A., Kwiatkowska M., Kopińska Z., 1993, s.247). Trzeba jednak pamiętać, że rywalizacja w zabawie różni się od rywalizacji, np. w nauce. Zabawy się zmieniają, i dzięki temu rywalizacja jest krótkotrwała, a wraz ze zmianą zabawy inne dzieci mają szansę na osiągnięcie sukcesu, czyli przewodnictwo. Natomiast podczas procesu nauki przeważnie pozycja dzieci w rywalizacji nie zmienia się w ogóle albo sporadycznie, co wiąże się z akceptacją swojej pozycji w grupie. To natomiast wymaga dojrzałości społecznej jak i emocjonalnej. Wcześniejszy trening rywalizacji podczas zabawy jest do osiągnięcia tej dojrzałości konieczny. Z racji na rozwój poznawczy, rozwój fantazji i coraz bogatsze doświadczenia w zabawie sześciolatek pojawia się fabuła. Dzieci gromadzą wiadomości, dopytują dorosłych, szukają rekwizytów, by w zabawie było wszystko tak jak

jest „naprawdę”. Bogatszy słownik dziecka ułatwia porozumiewanie i znacznie ożywia kontakty społeczne w sytuacji zabawy. Mowa nie tylko towarzyszy działaniu, ale tworzy również akcję zabawy. Taka rozbudowana zabawa w znaczący sposób przyczynia się do uspołecznienia dziecka, a wprost jest jego podstawą.

2.4. Rozwój poznawczy

Sześciolatek jest dzieckiem wykazującym bardzo dużą ciekawość do eksplorowania otaczającego go świata, jest otwarty na nowe doświadczenia. Rosnące zaciekawienie światem przyrody, jak i światem społecznym stanowi motywację do podejmowania różnych działań służących zdobywaniu nowych informacji. Te informacje poszerzają zasób wiedzy dziecka. Pojawiające się myślenie słowno-logiczne pozwala dziecku na klasyfikowanie, porównywanie, wyciąganie wniosków, szukanie przyczyn i skutków zjawisk zachodzących w otaczającej go rzeczywistości. To znacznie rozbudowuje ogólny poziom jego wiedzy. Na podłożu myślenia konkretnego powstaje w wieku sześciu lat myślenie słowno-pojęciowe, które oparte jest na wewnętrznych procesach, oderwanych od bezpośredniego działania. Myślenie to opiera się na spostrzeżeniach i wyobrażeniach lub pojęciach i polega na różnych sposobach operowania tym materiałem jak: szeregowanie, klasyfikowanie, uogólnianie itd. Dzieci sześciolatnie powoli przechodzą od szeregowania empirycznego do szeregowania systematycznego (tylko 32%), czyli potrafią grupować elementy według uporządkowanych różnic między nimi. Potrafią dokonać klasyfikacji hierarchicznej jak i dokonać kategoryzacji nadrzędnej, cechującej się różnorodnością percepcyjną przykładów (Kielar-Turska M., 2005, s.91-94). U sześciolatek występują również porównania o charakterze analitycznym, co pozwala dziecku na odkrycie istotnych cech przedmiotów czy zjawisk. Dzięki temu wzrasta poprawność tworzonych uogólnień i pojęć.

Myślenie ma charakter uogólniony, opierając się na uogólnieniach zmysłowych lub uogólnieniach wyższego rzędu (opartych na mowie), dziecko ma możliwość odkrywać różne abstrakcyjne zależności i zja-

wiska, jakiemu podlega świat, a które nie są dostępne zmysłowi spostrzegania.

Proces myślenia sześciolatka jest nacechowany dziecięcą intuicją – dziecko zestawia stwierdzenia według praw wyobraźni, a nie praw logiki – w ten sposób dokonuje niekiedy oryginalnych i logicznych rozwiązań, których nie potrafi wyjaśnić. Sześciolatek odróżnia przekonania na temat rzeczywistości od samej rzeczywistości, różnicuje myślenie od innych form aktywności, i wie, że jest ono aktywnością wewnętrzną. Pomimo, iż myślenie przyczynowo-skutkowe zdominowane jest jeszcze egocentryzmem („inni myślą tak samo jak ja”), pojawiają się jednak nowe elementy, które świadczą o jego przewyżnianiu. Dziecko w wieku sześciu lat dostrzega, że przekonania poszczególnych osób dotyczące tego samego elementu, mogą się różnić między sobą. Wykształca się rozumienie metafor i symboli (Krauze-Sikorska H., 2004, s.100-101). Jest to możliwe dzięki rozwojowi teorii umysłu, które pozwala dzieciom „przewidywać i wyjaśniać zachowania innych osób przez odnoszenie się do nieobserwowalnych stanów umysłu takich jak: pragnienia, emocje, wrażenia czy przekonania” (Kielar-Turska M., 2005, s.104). Myślenie dziecka oparte jest cały czas na bezpośrednim poznaniu zmysłowym, a także na pojęciach i sądach. Trudność sprawia dziecku przeprowadzenie poszczególnych operacji myślowych. Sześciolatek powinien poradzić sobie już z wyodrębnieniem istotnych właściwości przedmiotów, co determinuje początki uogólniania i tworzenia pojęć, które są niezbędną umiejętnością potrzebną do rozpoczęcia edukacji szkolnej. Dziecko w tym wieku powinno mieć umiejętność tworzenia definicji nadrzędnych, oraz zdolność spostrzegania podobieństw (Michalak R., Misiorna E., 2006, s.9-10).

Dzięki postępującym zmianom rozwojowym w układzie nerwowym (patrz s.56), która wpływa na koordynującą rolę płatów czołowych, dzieci stają się zdolne do kierowania własną uwagą, tworzenia planów, do refleksji nad własnym zachowaniem, rozwiązywania problemów logiczno-matematycznych (Kielar-Turska M., 2005, s.84). Uwaga dziecka sześciolatka zaczyna przybierać postać uwagi dowolnej, czyli zależnej od woli i wynikającej z konieczności skupienia się na wykonywanym zadaniu. Pomimo tego, dzieci są bardzo podatne na wszelkie dystraktory, głównie zewnętrzne, ale także wewnętrzne takie jak:

zmęczenie, znużenie. „Dzieci 6-letnie robią przeciętnie 6,7% przerw w zabawie wywołanych odchyleniem uwagi” (Landy A., Kwiatkowska M., Kopińska Z., 1993, s. 163). Na kształtowanie się uwagi dowolnej dzieci głównie wpływają te czynności, które zostały im zadane przez dorosłych i wymagają wykonania konkretnego zadania. Odpowiedni dobór rodzaju aktywności, zapewnienie wcześniejszego zaspokojenia potrzeb (w tym ruchowej), zainteresowanie dziecka zadaniem, przez co zbudowanie motywacji do jego wykonania oraz dobranie odpowiedniego poziomu trudności zadania do możliwości dziecka, będzie determinowało sukces jego zakończenia. Okres skupienia uwagi dowolnej w tym wieku określa się w przedziale około 20 minut, choć występują istotne różnice pomiędzy poszczególnymi dziećmi. Dlatego tak istotne jest operowanie bodźcami mobilizującymi dziecko do wydłużenia tego wysiłku. Pomimo rozwoju uwagi dowolnej, niektóre dzieci dalej koncentrują się głównie na ogólnych właściwościach obserwowanych przedmiotów, a nie na istotnych szczegółach (Krauze-Sikorska H., 2004, s.100). Umożliwia ona jednak dzieciom dokonywanie coraz to dokładniejszych spostrzeżeń.

W zakresie sprawności percepcyjnej zarówno wzrokowej jak i słuchowej znacznie wzrasta wrażliwość na bodźce. Jest to czas doskonalenia się funkcji analizatorów w korze mózgowej. Wzrasta sprawność wzroku w zakresie rozróżniania obiektów z odległości. Sześcioletek potrafi śledzić wzrokiem poruszający się przedmiot, odróżniać i nazywać częściej spotykane odcienie barw. Rozpoznaje kilka kształtów geometrycznych i liter alfabetu, choć dużą trudnością sprawiają im litery, będące lustrzanym odbiciem. Do 7-8 roku życia dzieci piszą wiele liter jak w lustrzanym odbiciu. Dopiero aktywne uczenie się czytania pomaga dzieciom zaobserwować różnicujące cechy każdej litery (Kielar-Turska M., 2005, s.85). Większość dzieci sześcioletnich potrafi kopiować w zakresie figur geometrycznych koła, kwadraty a nawet trójkąty. Natomiast w zakresie figur złożonych kopiuje „figury złożone z samych linii w postaci krzyżyka reprodukuje dzieci w 3-4 r.ż.; szyny potrafi skopiować każde dziecko w 4-5 r.ż., a spiralę kopiuje większość w 6-7 r.ż. Późniejsze badania (...) dotyczące reprodukcji

figur złożonych wykazały, że większość siedmiolatków zdolna jest do koordynacji czynności motorycznych i percepcyjnych. Dzieci w 4-6 r.ż. mogą umiarkowanie dokładnie kopiować kształty liter” (Kielar-Turska M., 2005, s.85). Dzieci sześciolatki nie osiągnęły jeszcze dojrzałość oka do przejścia w widzenie w dwuwymiarze, które następuje dopiero około 8 roku życia, co utrudnia systematyczną zadaniową naukę czytania i pisania. Proces nauki pisania i czytania utrudnia również zbyt niski poziom integracji trzech zmysłów: wzroku, propriocepcji w mięśniach wzrokowym jak i równowagi. Integracja tych trzech zmysłów przypada dopiero na koniec 7 roku życia i umożliwia widzenie dokładne z odróżnieniem tła od obiektu oraz skupienie się na czytaniu (Ayres A.J., 1972; Franklin E.N., 2007; Hannaford C., 1995; Hurlock E.B., 1985; Maas V.F., 2005). Na proces skupienia się na czytaniu ma również wpływ motywacja do nauki czytania, która determinuje aktywność dziecka. Badania E. Arciszewskiej (2002), wskazują na fakt, iż dzieci, które uczą się czytania przez aktywność własną w indywidualnie do jego możliwości stworzonych warunkach (model konstruktywistyczny) charakteryzują się bardzo elastyczną strategią czytania zapewniającą większą efektywność w zdobywaniu tej umiejętności. Z. Zboróg podkreśla jednak, że nie istnieje jedna uniwersalna metoda czytania odpowiednia dla wszystkich dzieci. Każde dziecko wymaga indywidualnego dostosowania metody nauki czytania zgodnie z własnymi możliwościami i potrzebami (Zboróg Z., 2008/2009).

W wieku sześciu lat rozwija się również wrażliwość słuchowa i to zarówno w zakresie słuchu muzycznego jak fonematycznego. Dziecko jest zdolne utrzymywać tonację i rytm melodii i potrafi coraz lepiej wymawiać słowa zawierające zbitki trzech spółgłosek. Sześciolatki „sporo trudności może sprawiać jeszcze rozpoznawanie bardziej skomplikowanych kształtów, a jest to przecież niezwykle istotna umiejętność w zakresie przygotowania do czytania i pisania (rozpoznanie na podstawie układu przestrzennego liter ich brzmienia, a z sekwencji liter – ich znaczenia). Dobry poziom ogólnej integracji wzrokowo-słuchowej dziewczynki osiągają przeciętnie w wieku 7-8 lat, chłopcy rok później (Reilly, 1971, s.482-486)” (Krauze-Sikorska H., 2004, s.86). Trzeba

mieć na uwadze, że spostrzeganie w tym wieku jest związane przed wszystkim z działaniem i pomimo że wykonywane czynności odbywają się pod kontrolą wzroku, przez co zaczynają dominować spostrzeżenia wzrokowe, to jednak poznawanie świata ma nadal charakter wielozmysłowy. Zdobywanie coraz większej ilości doświadczeń, płynących z wszystkich sfer funkcjonowania dziecka, determinuje jego rozwój. Zachodzi proces uczenia, pod warunkiem, że doświadczenia te zostaną zapamiętane.

U dzieci sześciolletnich wzrasta pojemność pamięci i zdolność zapamiętywania. Potrafią one zapamiętać sześć przedmiotów bezpośrednio po ekspozycji czy odtworzyć szereg sześciu cyfrowy (Kielar-Turska M., 2005; Landy A., Kwiatkowska M., Kopińska Z., 1993). Rozwój pamięci sekwencyjnej jak i działania sekwencyjnego jest jednym z niezbędnych czynników do opanowania czytania i pisanja, jak i nauki matematyki. U dzieci sześciolletnich następuje dopiero rozwój tych kompetencji, który może być zbyt niski, by dziecko mogło sobie poradzić z zapamiętywaniem kolejnych zadań, układaniem cyfr czy liter w odpowiednim porządku. Pamięć pozwala dziecku na konstruowanie wewnętrznego życia poprzez zapamiętywanie bodźców wywołujących określone nastroje i przypominanie przeżyć towarzyszących danej sytuacji (Jabłoński S., 2003, s.7). Dziecko znacznie częściej zaczyna stosować strategie pamięciowe, (czyli zamiast zapamiętywać mechanicznie, stara się zrozumieć treść i zorganizować informacje w taki sposób, aby łatwiej było mu je zapamiętać) szczególnie powtarzania i organizowania materiału do zapamiętania, nie potrafi jednak jeszcze grupować materiału do zapamiętania w kategorie (strategia stosowana przez dzieci 7-8 letnie) (Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., 2008, s.192; Kielar-Turska M., 2005, s.91). U sześciolatków rozwija się głównie pamięć słowna, dowolna jak i logiczna. Pamięć słowna rozwija się głównie dzięki działalności konkretno-obrazowej, podczas której słowa skojarzone ze spostrzeżeniami wzmacniają działanie pamięci. Natomiast podczas zadań stawianych dziecku, czy nauki reguł potrzebnych do rozpoczęcia gry, rozwija się pamięć dowolna. Pamięć logiczna wiąże się z rozwojem myślenia dzięki pojawieniu się na podstawie znanych

faktów zdolności do wnioskowania, szukania relacji przyczynowo skutkowych, dziecko potrafi nadawać określonym faktom znaczenie, dzięki temu lepiej je zapamiętuje. U sześciolatków pojawia się również metapamięć, co oznacza, że zaczynają rozmyślać nad swoimi wspomnieniami, przy czym znacznie przeceniają swoje możliwości zapamiętywania i przypominania sobie, co przez innych jest odbierane jako kłamstwo.

Następuję również u dzieci w wieku sześciu lat wzrost kompetencji w zakresie orientacji w przestrzeni jak i czasie. Orientacja w przestrzeni zależy od kilku sprawności: koordynacji pomiędzy zmysłami, zdobycia poczucia stałości otaczających obiektów, rozwoju sprawności lokomocyjnych i manipulacyjnych, opanowania nazw służących opisywaniu relacji przestrzennych (Kielar-Turska M., 2005, s.89). U sześciolatka ma ona charakter praktyczny. Z racji na wychodzenie z fazy egocentryzmu, dla dziecka przestrzeń rozszerza się o najbliższe otoczenie, zaczyna ono lokalizować miejsca, które są związane z określonymi osobami czy działaniem, rozumie relacje przestrzenne. Po kątem orientacji w czasie, sześciolatek potrafi różnicować czas trwania czynności, które się powtarzają. Dzieci te zaczynają się również posługiwać pojęciami związanymi z czasem i przestrzenią jak, np.: określenia czasu, pór dnia, dni tygodnia, wielkości, kształtu, odległości, miejsca położenia. Jest to równocześnie związane z rozwojem mowy, który w tym okresie jest bardzo intensywny.

Mowa sześciolatka jest nacechowana emocjami, towarzyszą jej pozawerbalne składniki ekspresji, czyli gesty, mimika, spojrzenia. Występują w niej neologizmy, skróty, niedopowiedzenia czy nieraz pauzy. Neologizmy dzieci tworzą, szukając określeń na nowe rzeczy i zjawiska, kierując się regułą produktywności, przejrzystości semantycznej i regularyzacji (używanie form typowych dla danego języka). Jakość mowy dziecka się znacznie poprawia. Dzieci w wieku sześciu lat w większości prawie osiągają umiejętność wymawiania wszystkich głosek (także r), potrafią także artykułować słowa zawierające zbitki spółgłoskowe (choć wiele badań to podważa Bartkowska T., 1968; Styczek L., 1980). Ich mowa jest coraz bardziej wyraźna, choć modulacja głosu nie

jest jeszcze płynna i przechodzi nieraz w pisk czy krzyk. Trzeba jednak pamiętać, że w tym okresie życia, dzieci tracą młeczne zęby, co ma wpływ na jakość mowy, może przyczyniać się do obniżenia wyrazistości wypowiedzi, a nawet seplenienia. Brak jest też ukształtowanej w pełni umiejętności rozróżniania w izolacji wszystkich głosek występujących w języku polskim (umiejętność pojawia się w pełni w 7 roku życia), co wpływa na naukę czytania i pisanie, która wymaga analizy i syntezy słuchowej.

Umiejętności konwersacyjne dzieci sześciolatków cały czas się poszerzają, głównie dzięki wychodzeniu z fazy egocentryzmu, co powoduje, że echolalie czy monologowanie (tzw. wypowiedzi egocentryczne) zostają zastąpione przez pytania, prośby i zaprzeczenia. Charakterystyczną cechą mowy, „która zdaje się świadczyć już nie o jej egocentrycznym charakterze, jest: 1) występowanie tzw. informacji dostosowanej (komunikowanie swoich myśli otoczeniu), 2) krytykowanie, 3) wydawanie własnych ocen, 4) stawianie pytań i udzielanie odpowiedzi, 5) występowanie wypowiedzi o charakterze gróźb, rozkazów, prośb. Obserwuje się też coraz większą podatność języka na wpływ grup społecznych (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1962, s.274)” (Krauze-Sikorska H., 2004, s.101).

Uspołeczniony charakter mowy dziecka odznacza się bardziej rozbudowaną formą, obejmującą kilkudzaniowe wypowiedzi. Sześciolatki starają się mówić na dany temat oraz nie przerywać innym osobom mówiącym. Tematyka dialogów, jakie prowadzą, świadczy o ich zainteresowaniach, przeżyciach czy uczuciach, ukazując też znaczne poszerzenie ich możliwości poznawczych. Dzieci w tym wieku chętnie mówią o sobie, swoich wyczynach czy przeżyciach, ale także o rodzinie czy niezwykłych zdarzeniach.

Ich mowa sytuacyjna związana z bezpośrednim przeżyciem, spostrzeżeniami zaczyna się poszerzać o wspomnienia i inne czynniki, które nie wynikają z danej sytuacji. Pojawiają się elementy mowy abstrakcyjnej, pojęciowej, (której rozwój przypada na wiek szkolny), chociaż dominująca jest mowa sytuacyjna i to ona zapewnia prawidłowy rozwój dziecka, wzmacniając jego umiejętności komunikacyjne. Wraz z roz-

wojem procesów myślenia mowa dziecka ma charakter konkretno-wyobraźniowy i dlatego coraz bardziej jest oparta na wyobrażeniach i pojęciach.

Rozbudowuje się słownik dziecka i to zarówno czynny jak i bierny. Sześciolatek posługuje się jednak językiem ciągle bardziej w sposób automatyczny niż analityczny. Dopiero „między 7. a 8. rokiem życia większość dzieci przechodzi jednak z rozumowania syntaktycznego na paradygmatyczne, wzbogaceniu ulega też składnia, coraz częściej język codzienny zastępowany jest przez język literacki – dziecko uczy się nie tylko go rozumieć, ale i używać, a umiejętność ta bywa warunkiem osiągnięć szkolnych” (Krauze-Sikorska H., 2004, s.110). Posługiwanie się słowami występuje później niż ich rozumienie. Zasób słownictwa dziecka zależy od doświadczenia mowy przez dziecko. Im osoby, z którymi ma kontakt dziecko, posługują się bardziej bogatym słownictwem, częściej rozmawiają z nim, opowiadają czy czytają, tym większa jest możliwość poszerzania zasobu słownictwa. Zasób prawidłowo rozumianych i przyswojonych słów stanowi podstawę wiedzy o świecie i stanowi potencjał do budowania zdań. Dzieci przyswajają coraz to trudniejsze słowa. Zaczynają się posługiwać nie tylko rzeczownikami, czasownikami czy przymiotnikami, ale także złożonymi częściami mowy. Na rozwój słownictwa wpływa podejmowanie aktywności werbalnej dziecka. Należy jednak wskazać na moment rozpoczęcia edukacji szkolnej, podczas którego następuje zamiana mowy sytuacyjnej, spontanicznej na proces wypowiedzi zadaniowy, co u dzieci może implikować zahamowanie, a nawet blokadę rozwoju mowy (Kaczmarek L., 1988).

Zdania składają się przeciętnie z 5-7 słów. Wzrastająca umiejętność konstruowania zdań jest możliwa dzięki coraz to większej sprawności intelektualnej. Wypowiadanie zdań łączy się z umiejętnością dokonania analizy i syntezy własnych myśli oraz dobrania sensownego połączenia wyrazów, będących ich ekwiwalentem. Rozwój umiejętności tworzenia złożonych struktur zdaniowych pozwala na coraz to bardziej precyzyjne i zrozumiałe dla innych wyrażanie swoich myśli. Dzieci posługując się zdaniami współrzędnie złożonymi, najczęściej korzystają ze zdań łącznych, stosując spójnik „i”, którego nadużywają.

Przy konstruowaniu takich zdań często popełniają błędy, ponieważ nie potrafią jeszcze prawidłowo rozpocząć i zakończyć zdania. Natomiast najczęściej stosowane zdania podrzędnie złożone to zdania przydawkowe, dopełnieniowe, okolicznikowe czasu i przyczyny. Zdania przyczynowe są szczególnie istotne w rozwoju wartościowania, uzasadniania i dowodzenia. Pomimo iż dzieci stosują zdania wielokrotnie złożone (41% wszystkich zdań), najchętniej nadal używają zdań pojedynczych i równoważników zdań. Budowa ich nie nastręcza dzieciom problemów, natomiast w przypadku zdań wielokrotnie złożonych dzieci nie potrafią jeszcze w procesie zdaniotwórczym dokonać analizy i syntezy wyrazów, przez co stają się one mało komunikatywne i niespójne (Iglicka Z., 1981; Kaczmarek L., 1988; Mystkowska H., 1991; Słodownik-Rycaj E., 2000).

Sześciolatek poszerza swoje kompetencje narracyjne. Opowiadania „posiadają wyraźną kompozycję: przedstawiają przebieg zdarzeń, zawierają zapowiedź rozwiązania akcji oraz opis tła akcji. Trudności sprawia mu wprowadzanie postaci do akcji, zapowiadanie kolejnych wydarzeń oraz charakterystyka psychologiczna bohaterów. Te elementy struktury narracji są zauważane przez dziecko i wprowadzone do opowiadania pod wpływem wzoru prezentowanego przez dorosłych” (Kielar-Turska M., 2005, s.108-109).

Podsumowując można stwierdzić, że na tym etapie rozwoju mowę dziecka charakteryzuje:

1. „posiadanie zróżnicowanego treściowo i formalnie słownictwa; występowanie neologizmów;
2. dobra znajomość podstawowych form gramatycznych: deklinacji, koniugacji, przymiotników, przysłówków, zaimków; opanowanie podstawowych reguł składni;
3. mówienie zdaniami krótkimi, bardzo rzadko występują zdania złożone podrzędnie, zdania wtrącone, imiesłowowe równoważniki zdań, dzieci jednak dobrze rozumieją struktury w mowie innych osób;
4. wyprzedzanie chłopców przez dziewczynki od około 6 lat przeciętnie o jeden rok pod względem poziomu mowy;

5. występowanie mowy sytuacyjnej; duża podatność języka na wpływ grupy; widoczne objawy mowy społecznej: pytania, oceny, rozkazy (Brzezińska A., 1987, s.27).

Analizując rozwój dziecka w wieku sześciu lat, które ma uczyć się do szkoły, rozpocząć naukę czytania i pisanie, należy wskazać, że przygotowanie do niej obejmują trzy sfery:

- A. Sfera procesów poznawczych (w tym głównie myślenie związane z systemem pojęciowym i słownikowym dziecka)
- B. Sfera procesów emocjonalno-motywacyjnych (warunkująca nastawienie dziecka do podjęcia się nauki tych dwóch czynności)
- C. Sfera procesów psychomotorycznych (sprawność analizatorów wzrokowego, słuchowego, ruchowego, aparatu artykulacyjnego, sprawność manualna) (Brzezińska A., 1987). Dziecko sześciolatnie w klasie pierwszej staje przed zadaniami wynikającymi z programu, który zakłada, iż te trzy sfery są już dojrzałe. W rzeczywistości we wszystkich trzech sferach można wskazać na podstawowe problemy:

- A. Dzieci posiadają bogate słownictwo z różnych dyscyplin, które jednak nie integruje wiedzy dziecka, nie nadaje się do opisu rzeczywistości, w której dziecko przebywa w sposób ciągły. Aktywność porządkująca myślenie dziecka i nadająca kierunek w rozwoju myślenia przyczynowo-skutkowego w tym momencie musi być jedynie zabawą, a nie zbiorem ćwiczeń w układzie zadaniowym.
- B. Dzieci w wieku 6, 7 lat motywuje do pracy przyjemność i zaciekawienie. Jest to naturalny proces wynikający z aktywności, której podejmuje się ich mózg. Mózg wartościuje sytuację jako przyjemną, stąd dziecko bawi się, jest aktywne. Wartościowanie mózgu realizuje pragnienie przyjemności, a nie przydatności, co jest aspektem pracy mózgu już w okresie szkolnym.
- C. W wieku sześciu lat aparat mowy, aparat artykulacji jest dopiero doskonalony, a różnice w jego pracy u poszczególnych dzieci tworzą konieczność pracy indywidualnej z nauczycielem, a nie grupowej czy zespołowej będącej domeną dydaktyki szkolnej.

Bardziej szczegółowe trudności wynikają z przedstawionych powyżej możliwości rozwoju dziecka sześciolatniego. Warto również przytoczyć wyniki badań przeprowadzonych przez G. Krasowicz-Kupis (2006), która wskazuje, że 61% sześciolatków potrafi rozpoznać wszystkie litery alfabetu, ale aż 50% badanych dzieci czyta całościowo zaledwie 2-3 najkrótsze wyrazy (maksymalne wyniki osiągnęło 3% dzieci). Połowa badanych dzieci nie potrafi też przeczytać bez kontekstu żadnego wyrazu. Konkluzją przeprowadzonych badań jest stwierdzenie, iż w grupie sześciolatków występują dzieci, które czytają szybko i poprawnie (21%), oraz dzieci, które nie czytają wcale (25%). W badaniach tych zwrócono uwagę, że wpływ na niepowodzenia w czytaniu mają trudności dotyczące przetwarzania fonologicznego oraz językowych czynności zautomatyzowanych. Nie stwierdzono natomiast związku pomiędzy trudnościami w czytaniu a koordynacją wzrokowo-ruchową czy poziomem intelektualnym dzieci w normie (Krasowicz-Krupis G., 2006, s. 16-31; 2010, s.240-245). Przytoczone wyniki badań wskazują na duże zróżnicowanie w możliwościach opanowania techniki czytania przez sześciolatków co sugeruje konieczność zwrócenia uwagi na indywidualizację sposobów nauczania czytania. Fakt ten potwierdzają również badania E. Arciszewskiej (2002). Sześciolatnie dziecko stojące na progu szkolnym musi zostać otoczone szczególną troską, ponieważ wiele jego możliwości rozwojowych nie odpowiada oczekiwaniom wynikającym z postawy programowej. Według I. Adamek (2010) podstawa programowa została nie tylko totalnie skrytykowana, ale również określa się ją mianem mistyfikacji wspomaganie rozwoju dziecka (Adamek I., 2010 s.89; Uszyńska-Jarmoc J., 2009, s.96). Jego sposób odkrywania świata, uczenia jest często odmienny od proponowanego przez szkołę. Edukacja dziecka sześciolatniego powinna być oparta nie na samej treści jaką dziecko ma opanować ale na zrozumieniu i doświadczaniu różnych zjawisk z zastosowaniem odpowiednich dla niego form i metod (Włoch S., 2010, s.76). Warto pamiętać, jak napisał Bruner, że „w uczeniu kogoś, aby zrobić coś, czego nie potrafi jeszcze zrobić, należy zastosować, mówiąc w przenośni, „trik” polegający na angażowaniu go w jakąś bardziej złożoną aktywność, w której nauczana

funkcja wystąpi mimowolnie, „zapraszana” lub „motywowana” przez otaczający kontekst. Zyskiem tego (...) jest to, że służy ona uczącemu się, jako zastępcza forma świadomości, aż do takiego momentu, gdy uczący się jest w stanie opanować swoją własną świadomość i kontrolę” (Brzezińska A., Lutomski G., 1994, s.37). Rozwój dziecka jest możliwy, dzięki wspomagającemu otoczeniu dziecka, które wysuwa oczekiwania w stosunku do niego zgodne z jego strefą najbliższego rozwoju, stanowiącą mapę obszaru gotowości dziecka ograniczoną na jednym końcu przez aktualny poziom kompetencji, natomiast na drugim końcu przez poziom kompetencji, które dziecko może osiągnąć w szczególnie sprzyjających warunkach (Wygotski L., 2002, s.542). I takie sprzyjające warunki powinna zabezpieczyć szkoła, by nie zdarzało się, „że dzieci niezmiernie pozytywnie nastawione do szkoły, oceniane w przedszkolu jako osoby wyraźnie zdolne i harmonijne rozwinięte, w porównaniu z tym, jak funkcjonowały w środowisku przedszkolnym, podejmując obowiązek szkolny, tracą radość uczenia się, a ich rozwój w różnych sferach ulega regresowi. Zahamowanie dociekliwości poznawczej, niechęć do eksplorowania otaczającej rzeczywistości, przytłumienie uczuć i bezpośredniości w kontaktach z innymi, a nawet brak postępu w zakresie rozwoju intelektualnego (choć IQ tych dzieci bywa bardzo wysokie) sprawiają, że pojawia się syndrom nieadekwatnych osiągnięć” (Krauze-Sikorska H., 2004, s.107). Tutaj otwiera się pole do opisu dla nauczycieli, pracujących z sześciolletnimi dziećmi. Nauczyciel, który zna możliwości rozwojowe dziecka, potrafi odczytać jego potrzeby, nawet w mało sprzyjających warunkach, jest w stanie stworzyć takie pole doświadczeń dziecka, które optymalnie będzie stymulować jego rozwój. Sukces szkolny dziecka w największym stopniu jest determinowany właśnie przez nauczyciela. To od niego zależy, w jaki sposób będzie realizował program, z jakich propozycji wydawniczych skorzysta, czy może wraz z dziećmi będzie konstruował ich karty pracy odnosząc je do ich indywidualnych możliwości i potrzeb. To jego umiejętności nawiązywania kontaktu z dzieckiem, prowadzenia grupy, obserwacji będą stanowiły podstawę poczucia bezpieczeństwa dzieci. Nauczyciel, który wzmaga współzawodnictwo między dziećmi, stosuje wobec nich groź-

by, kary, porównania wyzwala w nich lęk i niechęć do nauki (Guz S., 1985; Jakowiecki Z., 1986; Rimm S. 1984; Szczyrba D., 2003; Wilgocka-Okoń B., 2003). Wychowawca - nauczyciel dzieci sześciolletnich staje przed nowym wyzwaniem, do którego musi się rzetelnie przygotować, poprzez nabycie nowych kompetencji. To nauczyciel, który powinien się kierować w swojej pracy myślą J. Korczaka - „Dzieci różnią się od dorosłych, w ich życiu czegoś brak, a czegoś jest więcej niż w naszym, ale to odmienne od naszego życia jest rzeczywistością, nie przewidzeniem. Co uczyniliśmy, by je poznać i stworzyć warunki, w których mogłoby istnieć i dojrzewać?”

3. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

„W mojej wizji przyszłości młodzi ludzie nie zdają kolejnych egzaminów przechodząc ze szkoły średniej na uniwersytet. W mojej wizji przyszłości młody człowiek przechodzi z jednego etapu samodzielności do kolejnego – wyższego dzięki swojej własnej aktywności, wysiłkowi własnej woli. To właśnie stanowi wewnętrzny rozwój człowieka.”

Maria Montessori

3.1. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle prawa polskiego.

Polska przystępując do Unii Europejskiej 1 maja 2004 roku, zobowiązała się do respektowania jej postanowień, między innymi dotyczących oświaty, które mają zapewnić dziecku prawo do uzyskania w szkole opieki i pomocy uwzględniającej jego indywidualne możliwości oraz specjalne potrzeby edukacyjne, a także zgodnie z przesłaniami zawartymi w międzynarodowych dokumentach ONZ, UNESCO, Rady Europy, eliminacje barier w środowisku edukacyjnym i nie tylko, która powinna stać się podstawowym elementem przeciwdziałania zjawiskom dyskryminacji i wykluczenia społecznego osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rezultatem tych postanowień jest nowelizacja aktów wykonawczych jak i ustaw w systemie oświaty. Warto

wspomnieć, że w polskim prawie funkcjonowały już ustawy mówiące o zapewnieniu każdemu uczniowi warunków niezbędnych dla jego rozwoju, dostosowaniu treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych dziecka oraz możliwości korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form dydaktycznych (art.1 pkt 1, art.1 pkt 4) (Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. (Dz.U. z 2005 nr 19 poz.166 i 167). Następnym krokiem, to opracowanie wspólnej podstawy programowej kształcenia ogólnego, zarówno dla uczniów pełnosprawnych jak i niepełnosprawnych (słabo słyszących i niesłyszących, słabo widzących i niewidomych, niepełnosprawnych ruchowo, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim). Wspólna podstawa programowa daje możliwość nauczania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w warunkach klasy integracyjnej czy ogólnodostępnej z założeniem, że stopień realizacji programu powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia. (Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz.U. Nr 51 poz. 458, z późniejszymi zmianami: Dz.U. Nr 210 z 2003 r. poz.2041; Dz.U. Nr 19 z 2005 r. poz.165). Kluczowy wpływ na organizację i realizację zadań związanych ze wsparciem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych ma Rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 17 listopada 2010 (Dz.U. z 2011 r. Nr 228). Rozporządzenie to wprowadza zmiany w zakresie:

1. zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz.1487)
 - określa, na czym polega pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolach, szkołach i placówkach i do kogo jest ona adresowana;
 - precyzuje stosowaną terminologię specjalnych potrzeb edukacyjnych;

- precyzuje, kto udziela tejże pomocy i z czyjej inicjatywy mogą być podejmowane takie działania i jaka może być ich forma;
 - zawiera regulacje prawne, dotyczące tworzenia i funkcjonowania „zespołów”, opisując ich zadania;
 - definiuje, co powinna zawierać dokumentacja ucznia ze specjalnymi potrzebami - Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia, Plan Działań Wspierających (PDW), Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET);
 - zwraca uwagę na rolę rodzica;
 - zawiera opis przepisów przejściowych wraz z terminami wchodzenia w życie poszczególnych zmian oraz zasady zatrudniania specjalistów jako dodatkowego wsparcia;
2. warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz.1489);
 3. warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz.1490).

Oba wyżej wymienione rozporządzenia (nr 2 i 3) w sposób spójny określają organizację kształcenia w placówkach ogólnodostępnych, integracyjnych, specjalnych i ośrodkach. Definiują rodzaje niepełnosprawności uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, dla których organizowane jest kształcenie specjalne lub integracyjne. Wprowadzają doprecyzowanie w zakresie niepełnosprawności ruchowej poprzez uwzględnienie niepełnosprawności ruchowej z afazją, natomiast w zakresie autyzmu – poprzez uwzględnienie autyzmu z zespołem Aspergera. Wyodrębniają dwie kategorie uczniów wymagających szczególnych form i metod pracy, tj. uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Zawierają regulacje związane z dokonywaniem wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania uczniów posiadających orzeczenie

o potrzebie kształcenia specjalnego oraz tworzenia dla nich Indywidualnych Programów Edukacyjno Terapeutycznych (IPET).

4. warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz.1491);
 - definiuje pojęcia specyficzne trudności w uczeniu się, które odnosi się do uczniów w normie intelektualnej, właściwej sprawności motorycznej i prawidłowo funkcjonujących systemach sensorycznych, którzy wykazują trudności w przyswajaniu treści dydaktycznych;
 - wprowadza nowe regulacje związane z wydawaniem opinii dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
 - kładzie nacisk na indywidualizację pracy z uczniem podczas każdego rodzaju zajęć edukacyjnych;
 - opisuje nowe kompetencje dyrektora szkoły w zakresie dostosowywania warunków przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych;
5. szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz.1492);
6. ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz.1488).

Pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” ma swoją historię. Pojawiło się już w 1978 roku w Wielkiej Brytanii w dokumencie zwanym Warnock Report i zostało upowszechnione w Deklaracji z Salamanki opublikowanej przez UNESCO w 1994 roku.

Raport Mary Warnock przedstawiał stan opieki i poziom edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi Wielkiej Brytanii. Wskazywał on, że 20% brytyjskich uczniów posiada specjalne potrzeby edukacyjne, czyli nie potrafi podołać wymaganiom programu nauczania obowiązującego w szkole, dlatego wymaga pomocy pedagogicznej, specjalnego programu i metod nauczania dostosowanego do indywidualnych potrzeb i możliwości. W raporcie tym był zawarty również postulat

interakcyjnego modelu postrzegania trudności szkolnych, który wskazywał, że każdy uczeń może trwale lub czasowo wykazywać trudności w nauce. Trudności natomiast powinny być wskazówką, jak doskonalić sposoby nauczania (Warnock Report, 1978). W raporcie tym do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaliczono dzieci:

- z zaburzeniami emocjonalnymi;
- z uszkodzeniami sensorycznymi - niewidomych (słabowidzących), niesłyszących (słabosłyszących);
- z niepełnosprawnością złożoną;
- z niepełnosprawnością motoryczną (z uszkodzeniem narządu ruchu, z przewlekłymi chorobami narządu ruchu);
- z autyzmem dziecięcym i pokrewnymi;
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją, dysgrafią, dyskalkulią, dysortografią);
- z niepełnosprawnością społeczną;
- z zaburzeniami komunikacji językowej;
- z niepełnosprawnością psychiczną (z upośledzeniem umysłowym, psychicznie chore, z zaburzeniami osobowości, z zaburzeniami zachowania, cierpiące na epilepsję);
- z przewlekłymi schorzeniami somatycznymi.

W Polsce specjalne potrzeby edukacyjne zostały zdefiniowane między innymi przez M. Bogdanowicz (1995), która uważa, że „odnoszą się do tej grupy uczniów, która nie może podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni bowiem znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych” (1995, s. 15). Natomiast w przewodniku wydanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej „specjalne potrzeby edukacyjne” odnoszą się do dzieci z trudnościami w uczeniu się (i mogą to być dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia spe-

cialnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekłe chore) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci emigrantów, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo) jak i uczniów specjalnie uzdolnionych (Jaś M., Jarosińska M., 2010, s.24).

Zgodnie z rozporządzeniem dnia 17 listopada 2010 (Dz.U. z 2011 r. Nr 228) uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to uczeń:

- z niepełnosprawnością;
- niedostosowany społecznie;
- zagrożony niedostosowaniem społecznym;
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- z zaburzeniami w komunikacji językowej;
- z chorobą przewlekłą;
- w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej;
- z niepowodzeniami edukacyjnymi;
- z trudnościami wynikającymi z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;
- z trudnościami adaptacyjnymi, związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą;
- szczególnie uzdolniony.

Katalog ten nie jest cały czas zamknięty, ponieważ trudno przewidzieć, z jakimi potrzebami jeszcze uczeń będzie wymagał wsparcia. Każda placówka przyjmująca ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zobowiązana do zapewnienia mu kształcenia zgodnie ze wskazaniami wynikającymi z jego orzeczenia czy opinii. To wymaga od placówki odpowiedniego przygotowania organizacyjnego i merytorycznego. Szkoła powinna być przygotowana do wczesnego wykrywania specjalnych potrzeb uczniów i szybkiego reagowania na nie. Po kątem programowym powinna wykazywać kompetencje (co wiąże się z przygotowaniem metodyczno-terapeutycznym nauczycieli) i goto-

wość do dostosowywania i realizacji treści programowych zgodnie z możliwościami uczniów (IPET, PDW) z zastosowaniem specjalnych metod i form pracy. Powinna zapewnić uczniowi odpowiednie stanowisko pracy. Zapewnienie efektywnej edukacji dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga również nawiązania współpracy nauczycieli w szczególności z rodzicami jak i innymi specjalistami.

Zgodnie z ustawą o systemie oświaty (z dnia 7 września 1991 r. Dz.U. z 2004 Nr 256, poz. 2572, art.1 ust. 4-6) dziecko między innymi powinno mieć zagwarantowane:

- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie.

Natomiast pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole zgodnie z rozporządzeniem (z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach Dz.U. Nr 11, poz.114) jest organizowana w formie:

- 1) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych - które są kierowane do uczniów mających trudności z opanowaniem wymagań wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego, zajęcia te są prowadzone przez nauczyciela właściwych zajęć edukacyjnych;

2) zajęć specjalistycznych:

- korekcyjno-kompensacyjnych - zajęcia przeznaczone dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, uniemożliwiającymi uzyskanie osiągnięć wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego, zajęcia są prowadzone przez nauczyciela posiadającego przygotowanie w zakresie terapii pedagogicznej;
- logopedycznych - organizowane dla uczniów z zaburzeniami mowy, które powodują zakłócenia komunikacji językowej oraz utrudniają naukę, zajęcia prowadzi nauczyciele posiadający przygotowanie w zakresie logopedii lub logopedii szkolnej;
- socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym - przeznaczone dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne; zajęcia prowadzi nauczyciele posiadający przygotowanie w zakresie pracy o charakterze terapeutycznym lub socjoterapii;

3) klas wyrównawczych – organizowanych w celu intensywnej pomocy edukacyjnej i wychowawczej dla uzyskania osiągnięć wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego przez uczniów, którzy mają rozległe trudności w opanowaniu wiadomości i umiejętności;

4) klas terapeutycznych - organizowanych dla uczniów wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia, wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specyficznych potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej;

5) zajęć psychoedukacyjnych dla uczniów prowadzonych w celu zapobiegania zachowaniom dysfunkcyjnym uczniów oraz wspierania ich rozwoju, prowadzone przez psychologa, pedagoga lub nauczyciela posiadającego przygotowanie do prowadzenia zajęć specjalistycznych;

6) zajęć psychoedukacyjnych dla rodziców – organizowanych w celu wspomaganie wychowawczej funkcji rodziny, prowadzone przez psychologa, pedagoga lub nauczyciela posiadającego przygotowanie do prowadzenia zajęć specjalistycznych;

- 7) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu - organizowanych w celu wspomagania uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych, przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy, prowadzone przez doradcę zawodowego lub nauczyciela, wychowawcę, psychologa, pedagoga, posiadających przygotowanie do prowadzenia zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu;
- 8) porad dla uczniów – udzielanych w zależności od potrzeb przez psychologa, pedagoga lub nauczyciela posiadającego przygotowanie do prowadzenia zajęć specjalistycznych;
- 9) porad, konsultacji i warsztatów dla rodziców i nauczycieli - organizowanych w celu doskonalenia umiejętności z zakresu komunikacji społecznej oraz umiejętności wychowawczych, prowadzonych przez psychologa, pedagoga lub nauczyciela posiadającego przygotowanie do prowadzenia zajęć specjalistycznych.

Z nowym rozporządzeniem (Dz.U. z 2011 r. Nr 228 poz. 1487) zostały wprowadzone również zajęcia rozwijające uzdolnienia.

W celu podniesienia efektywności wspierania rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (zgodnie rozporządzeniem dnia 17 listopada 2010 Dz.U. z 2011 r. Nr 228 poz. 1487) powołano w szkołach tzw. zespoły, w skład których mają wchodzić nauczyciele, wychowawcy danego ucznia, specjaliści prowadzący z nim zajęcia. Do współpracy zespół może zaprosić również rodziców ucznia oraz specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków doskonalenia nauczycieli, innych szkół czy organizacji pozarządowych. Zespół jest powoływany nie tylko dla dziecka, które posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale także dla ucznia, u którego nauczyciel uczący rozpoznał taką potrzebę. Do zadań zespołu należy ustalenie zakresu, w którym uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne, w tym szczególne uzdolnienia. A także określenie zalecanych form, sposobów i okresu udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej,

z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia z uwzględnieniem zaleceń zawartych w orzeczeniu, opinii ucznia (§ 20.1).

3.2. Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest uzależniona od tego czy dziecko posiada: orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, inne orzeczenie lub opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, czy zostało zakwalifikowane na wniosek nauczyciela uczącego. Model pracy z uczniem mającym specjalne potrzeby edukacyjne obrazuje schemat zaproponowany przez Barbarę Trochimiak.

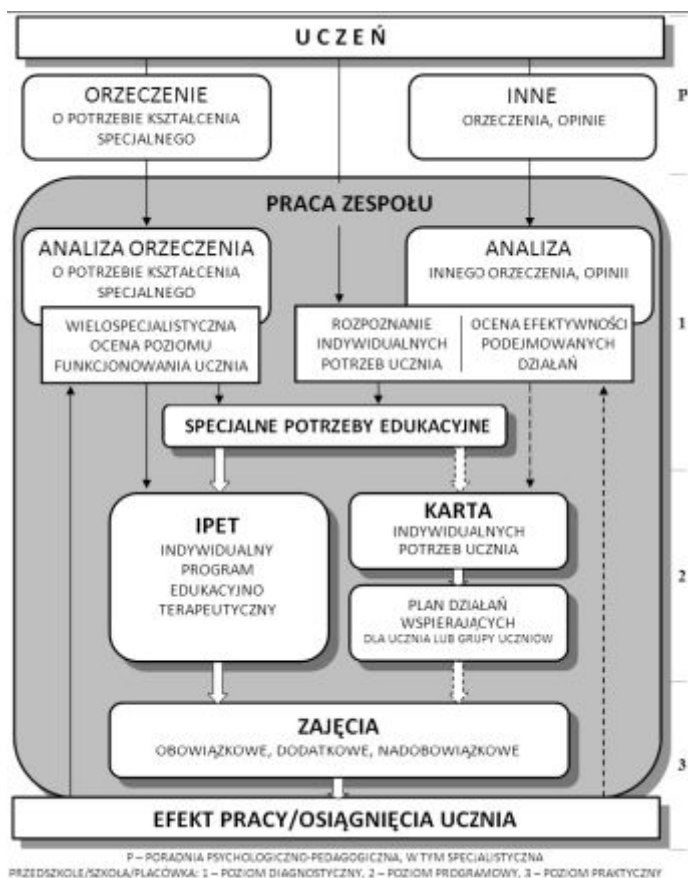
W modelu tym zostały wyróżnione trzy poziomy: diagnostyczny, programowy i praktyczny.

Można w nim również wyróżnić dwie ścieżki postępowania z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Pierwsza ścieżka realizowana dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Dla takiego dziecka, na poziomie diagnostycznym, zespół w skład, którego powinien wchodzić nauczyciel kształcenia specjalnego, analizuje orzeczenie pod kątem diagnozy, zaleceń i ich uzasadnienia, a następnie dokonuje wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i na tej podstawie określa jego potrzeby edukacyjno-terapeutyczne. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia powinna się opierać na informacjach zawartych w orzeczeniu oraz informacji wynikających z badań poszczególnych członków zespołu. Nauczyciel, wychowawca, który dokonuje oceny funkcjonowania ucznia podczas zajęć edukacyjnych. Specjalistów np. logopedy, psychologa, którzy przeprowadzają badania specjalistyczne w szkole, jak i opinii uzyskanych od rodziców, opiekunów prawnych dziecka. Diagnoza funkcjonalna ma za zadanie nie tylko określenie poziomu umiejętności funkcjonalnych dziecka, ale także jego potrzeb, zakresu możliwości i ograniczeń na tle złożonych procesów biologicznych psychicznych i społecznych, by móc zapobiegać narażaniu problemów rozwojowych jak i wtórnych problemów natury

emocjonalno-społecznej (Głodkowska J., 2010). J. Głodkowska (1999) uważa, że diagnoza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinna być: pozytywna, profilowa, rozwojowa, kompleksowa, progностyczna i nieinwazyjna. Zależność pomiędzy wyróżnionymi cechami diagnozy a założeniami diagnostycznymi ukazuje schemat nr 4.

Schemat nr 3. Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.



Źródło: B. Trochimiak, 2010, s.7.

Schemat nr 4. Założenia diagnostyczne a cechy diagnoz.



Źródło: Głodkowska J., 2010, s.84.

Dopiero tak rzetelnie wykonana diagnoza może prowadzić do określenia specjalnych potrzeb edukacyjnych, które stanowią podstawę do opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET), co jest równoznaczne z przejściem na drugi poziom – programowy.

IPET uwzględniając zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego rozszerzone o wynik wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia powinien zawierać:

1. zakres dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia;
2. rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem;
3. formy i metody pracy z uczniem;
4. formy, sposoby i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane, ustalone przez dyrektora przedszkola lub szkoły zgodnie z przepisami;
5. działania wspierające rodziców ucznia oraz zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży, określone przez zespół;
6. zajęcia rewalidacyjne i resocjalizacyjne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia;
7. zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia (Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopad 2010 r. Dz.U. 2010 poz. 1489 § 5.2.)

Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, jak sama ich nazwa wskazuje, mają za zadanie połączenie funkcji edukacyjnej i terapeutycznej szkoły. „W części terapeutycznej IPET należy zaplanować działania mające na celu wzmocnienie potencjału rozwojowego ucznia, wspieranie harmonijnego rozwoju (umysłowego, fizycznego, emocjonalnego i społecznego), usprawnienie zaburzonych funkcji, kompenso-

wanie braków. Określenie indywidualnie zróżnicowanych celów uwarunkowane jest głównie dwoma czynnikami: wymaganiami zewnętrznymi formułowanymi w postaci podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ucznia. Bardzo ważne jest wskazanie takich celów, które mają szansę być realizowane przez ucznia. Jest to warunek podstawowy dla osiągnięcia sukcesu.” (Marcinkowska B., 2010, s.218). W części edukacyjnej IPET-u nauczyciel musi wskazać zakres adaptacji programu kształcenia do potrzeb i możliwości dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Adaptacja może polegać na zastosowaniu innych metod, form pracy, dostosowaniu czasu na realizację zadania do tempa pracy dziecka, stosowaniu odpowiednio dla dziecka dostosowanych środków dydaktycznych, wspieraniu motywacji dziecka. Jednak nauczyciel jest zobligowany do realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego i w ramach adaptacji programu nie może obniżyć wymagań zawartych w tej podstawie. Skuteczność IPET-u jest uzależniona od prawidłowo przeprowadzonej diagnozy, trafnie sformułowanych na jej podstawie celów i procedur osiągnięcia tych celów. Skuteczność indywidualnych programów będzie zależała również od ich sposobu realizacji, na który mają wpływ kompetencje nauczyciela do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, poziomu współpracy pomiędzy nauczycielami, specjalistami oraz rodzicami. (Beanisch B. i inni, 2007; Marcinkowska B., 2009; 2010). Po zatwierdzeniu przez dyrektora szkoły IPET-u następuje przejście na ostatni trzeci poziom praktyczny, na którym ustalenia w nim zawarte przekładają się na realizację zajęć obowiązkowych, dodatkowych, np. logopedycznych i nadobowiązkowych. Wszystkie one powinny być dostosowane do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia. Na koniec cyklu zajęć zespół dokonuje oceny efektywności pomocy udzielonej uczniowi realizującemu IPET (nie rzadziej niż raz w roku). Przeprowadza ponownie wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia, w zależności od jej wyniku przeprowadza ewaluację – pozostawiając lub weryfikując IPET. W taki sposób zostaje zaplanowana praca z uczniem na następny rok. Warto jednak zwrócić uwagę, że jeżeli dziecko ze specjalnymi potrzebami edu-

cyjnymi nie odnosi sukcesu lub sukcesy przychodzą mu zbyt łatwo, ewaluacja powinna zostać przeprowadzona niezwłocznie po zaobserwowaniu tego faktu. Jej wynik determinowałby dokonanie ewentualnych modyfikacji w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym, by maksymalnie podnieść jego efektywność, czyli osiągnąć optymalne wsparcie dla funkcjonowania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Trochimiak B., 2010).

Druga ścieżka dotyczy uczniów z innymi orzeczeniami niż o potrzebie kształcenia specjalnego (orzeczenie o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania), opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub z rozpoznaniem przeprowadzonym przez nauczycieli na poziomie szkoły. W ich przypadku na poziomie diagnostycznym zespół przeprowadza analizę opinii lub orzeczeń, ewentualnie rozpoznania indywidualnych potrzeb (zaobserwowanych przez nauczyciela) w tym również ucznia uzdolnionego. Dokonuje analizy posiadanej przez ucznia dokumentacji prowadzi rozpoznanie diagnostyczne w obszarze warunków uczenia się (wewnętrznych – emocjonalno-motywacyjnych, społecznych, poznawczych, zewnętrznych – środowiskowych), jego przebiegu i efektywności (w zakresie technik szkolnych, wiadomości i umiejętności, pożądanych cech osobowościowych i pożądanych zachowań społecznych), co pozwala na określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Na poziomie programowym zostaje założona Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIP) uwzględniająca specjalne potrzeby dziecka. Zgodnie z rozporządzeniem (z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach § 27.2) karta powinna zawierać:

1. imię (imiona) i nazwisko ucznia;
2. nazwę przedszkola lub szkoły oraz oznaczenie grupy lub oddziału, do którego uczeń uczęszcza;
3. informację dotyczącą:
 - a) orzeczenia o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenia o potrzebie indywidual-

- nego nauczania lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej - z podaniem numeru i daty wydania orzeczenia lub opinii,
- b) potrzeby objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną stwierdzonej w wyniku przeprowadzonych działań pedagogicznych;
- 4 zakres, w którym uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne;
 - 5 zalecane przez zespół formy, sposoby i okresy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
 - 6 ustalone przez dyrektora przedszkola lub szkoły formy, sposoby i okresy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane;
 - 7 ocenę efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
 - 8 terminy spotkań zespołu;
 - 9 podpisy osób biorących udział w poszczególnych spotkaniach zespołu.

Na podstawie KIPU, jeżeli dyrektor wyrazi zgodę na zaproponowane, dodatkowe zajęcia, ustali wymiar godzin i okres ich realizacji zespół opracowuje plan działań wspierających (PDW). PDW może być opracowany dla jednego ucznia lub grupy uczniów o jednorodnym lub zbliżonym rozpoznaniu i powinien zawierać:

- cele do osiągnięcia w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- działania realizowane w ramach poszczególnych form sposobów udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- metody pracy,
- działania wspierające rodziców,
- w zależności od potrzeb zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli i innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Na poziomie praktycznym postanowienia PDW są realizowane podczas zajęć obowiązkowych, nadobowiązkowych oraz dodatkowych. Po ustalonym okresie, najpóźniej po roku, zespół dokonuje oceny efek-

tywności zrealizowanych działań. Po dokonaniu ewaluacji, jeżeli jej wynik wskazuje, że wszystkie założone cele zostały osiągnięte, zespół podejmuje decyzję o zaprzestaniu udzielania pomocy uczniowi, jeżeli nie, projektuje pomoc dla ucznia na następny okres czasu (Trochimiak B., 2010).

Zaprezentowany model pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych ma dostosować pracę szkoły do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych dziecka tak, by zapewnić mu odniesienie sukcesu. Sześciolatek ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rozpoczynający naukę w szkole znajduje się w bardzo trudnej złożonej sytuacji. Szkoła zaczyna realizować zmiany w zakresie dwóch obszarów: z jednej strony przyjęcia młodszych dzieci do klas pierwszych, z drugiej pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przyjęcie sześciolatków do klas pierwszych cały czas wzbudza wątpliwości- czy dziecko w tym wieku naprawdę wykazuje gotowość szkolną? Biorąc pod uwagę przedstawioną w rozdziale drugim charakterystykę rozwojową sześciolatka, można mieć do tego zastrzeżenia. Szczególnie, że sposób nauczania dzieci w pierwszej klasie nie uległ diametralnej zmianie w stosunku do różnic psychofizycznych sześciolatków a siedmiolatków. Dzieci dalej głównie uczą się metodą zadaniową, w większości siedząc w ławkach. Natomiast podstawa programowa, która została znowelizowana pod młodsze dzieci, cały czas od nich wymaga umiejętności wykraczających poza ich przeciętne możliwości, np. uczeń kończący klasę pierwszą: „pisze proste, krótkie zdania: przepisuje, pisze z pamięci, dba o estetykę i poprawność graficzną pisma (przestrzega zasad kaligrafii)” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z dnia 23 grudnia 2008 r., s.6) czy „potrafi koźłować” (tamże s.10). Skoro można mieć wątpliwości, co do przygotowania szkoły na przyjęcie sześciolatków, to co dopiero sześciolatków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym. Znajdują się one w szczególnie trudnej sytuacji. Po pierwsze, ich możliwości psychofizyczne są na niższym poziomie niż u przeciętnego dziecka w tym wieku, które i tak nie może sprostać zadaniom, jakie stawia mu szkoła. Po drugie, sześciolatki rozpoczynając edukację w klasie pierwszej, najpierw muszą

zostać zdiagnozowani, by móc im udzielić wsparcia. Biorąc pod uwagę, że model pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie jest jeszcze zweryfikowany przez praktykę, ponieważ zgodnie z rozporządzeniem z dnia 17 listopada 2010 (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz.1487), zaczyna obowiązywać w szkołach podstawowych z dniem 1 września 2012, można się spodziewać, iż na drodze ewaluacji będzie dalej dopracowywany. Diagnozując dziecko sześciolatnie na początku roku szkolnego, trzeba wziąć pod uwagę, iż znajduje się w okresie adaptacyjnym, dlatego może funkcjonować poniżej swoich możliwości. Następnie trzeba określić, czy zadania stawiane dziecku są zgodne z jego możliwościami (analizując podstawę programową, propozycje pakietów edukacyjnych, można mieć poważne zastrzeżenia), jeżeli nie, trudno mówić o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Diagnoza dziecka przeprowadzona przez nauczyciela uczącego, na podstawie obserwacji aktywności dziecka podczas zajęć, wymaga od niego doświadczenia w pracy z tym przedziałem wiekowym, którego obecnie większość nauczycieli szkolnych nie posiada, jest też uzależniona od spotkań zespołu, a to wszystko budzi zagrożenie, że ostatecznie dziecko uzyska wsparcie po dłuższym okresie czasu, np. w drugim semestrze. Zbyt późno otrzymane wsparcie może mieć jednak poważne konsekwencje, dziecko rozpoczynające edukację szkolną od porażki, może zbudować nieadekwatny obraz swoich możliwości, co będzie implikować jego samoocenę. Dochodząca do dziecka informacja z zewnątrz jak i wewnątrz - nie radzę sobie – pozostanie w dziecku, rzutując na dalsze osiągnięcia w szkole jak i przyszłym życiu. Mając świadomość tej sytuacji, w jakiej mogą się znaleźć dzieci sześciolatnie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, trzeba je otoczyć szczególną troską, by zapraszając je do szkoły, umożliwić im osiągnięcie sukcesu, a nie porażki.

4. Metodologiczne podstawy badań.

4.1. Problematyka, zakres i cel podjętych badań.

Szkoła w swoich założeniach przygotowuje dziecko do wejścia w świat dorosłości. Przygotowanie to powinno się odnosić do holistycznego rozwoju czyli zarówno perspektywy poznawczej, fizycznej, emocjonalnej czy społecznej. Wskazane przez Z. Kwiecińskiego funkcje szkoły: rekonstrukcyjna, adaptacyjna, emancypacyjna znakomicie obrazują ten holistyczny rozwój. Niestety, cały czas szkoła postrzegana jest przez pryzmat encyklopedyzmu, osiąganych wyników testów, które nie determinują osiągnięcia sukcesu w życiu dorosłym.

Istotą szkoły powinno być wprowadzenie młodego człowieka w świat życia społecznego poprzez dostarczenie mu wiedzy, umiejętności i kompetencji, które pozwolą mu odnaleźć się w różnych sytuacjach życia społecznego. Umożliwiają mu zaadoptowanie się do nowych wyzwań otaczającej go rzeczywistości, która w związku z szybkim postępem technicznym jest coraz bardziej zmienna. Kształtowanie pożądanых społecznie mechanizmów adaptacyjnych wiąże się z rozwojem określonych cech osobowości, które są uwarunkowane zarówno endogennie jak i egzogennie. Możliwości przystosowawcze człowieka są zdeterminowane jego cechami neurofizjologicznymi, które mogą być wzmocnione lub osłabione poprzez wpływ środowiska. Z uwagi na tę zależność szczególnie ważne jest zwrócenie uwagi na warunki, w jakich znajduje się dziecko. Zaadaptowanie się do warunków szkolnych jest równoznaczne z aktywnym uczestnictwem w różnych aspektach życia szkolnego, z rozwojem więzi pomiędzy członkami danej grupy społecznej jak i budowaniem poczucia przynależności do niej z jednoczesnym uzyskaniem poczucia zadowolenia z pobytu w szkole.

Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. Nr 4 poz.17) w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, edukację szkolną mogą rozpocząć dzieci sześciolatnie, których możliwości adaptacyjne są znacznie mniejsze niż siedmiolatków, jak zostało to przedstawione w rozdziale drugim. Nachodzące na to rozporządze-

nie z dnia 17 listopada 2010 (Dz.U. Nr 228 poz. 1487) w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, daje możliwość, żeby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (również z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej) uczęszczały do klasy pierwszej w szkole ogólnodostępnej. Rozporządzenie to zaczyna obowiązywać w szkołach podstawowych z dniem 1 września 2014 roku, jednak wiele szkół podjęło już działania w tym obszarze. Konkluzją tych rozporządzeń jest możliwość rozpoczęcia przez dziecko w wieku sześciu lat ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym edukacji szkolnej.

W związku z taką sytuacją zostały przeprowadzone badania, które mają wskazać, na ile szkoła jest przygotowana do przyjęcia sześciolletnich dzieci w szczególności ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Celem podjętych badań było: stwierdzenie, jaki jest poziom przystosowania szkolnego dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do pracy w szkole. Określenie czy istnieją różnice pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rówieśnikami. Wskazanie poziomu i kierunku poczucia kontroli jako zmiennej osobowościowej warunkującej funkcjonowanie społeczne i adaptację szkolną. Ustalenie zależności pomiędzy poziomem i kierunkiem poczucia kontroli a poziomem przystosowania szkolnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w wyróżnionych grupach) i ich rówieśnikami. Określenie pozycji społecznej w klasie, jaką zajmują dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w wyróżnionych grupach) i ich rówieśnicy oraz stwierdzenie czy i jak zachodzi zależność pomiędzy poziom przystosowania szkolnego a zajmowaną pozycją społeczną w klasie.

Cele podjętej pracy badawczej zmierzają do ustalenia, jakie są możliwości adaptacji szkolnej dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i czy są one zgodne z założeniami realizowanej reformy oświaty. Czy faktycznie te założenia są korzystne dla sześciolletniego dziecka? Odpowiedź na to pytanie jest możliwa „tylko poprzez

naukowe ustalenie oraz wyjaśnienie faktów i zależności, które dotyczą warunków, jakie należy spełnić i rodzajów działań, jakie należy podejmować, aby osiągnąć pożądane efekty pracy rewalidacyjno-wychowawczej szkoły” (Dykcik W., 1979, s. 27).

Tak sformułowany cel wyznaczył procedurę badań składającą się z fazy koncepcyjnej oraz badawczej. W fazie koncepcyjnej zostały sformułowane problemy badawcze, które są następujące:

Jaki jest poziom przystosowania szkolnego dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do pracy w szkole?

Czy i w jakim stopniu istnieją różnice w poziomie przystosowania szkolnego pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do pracy w szkole?

Jaki jest poziom przystosowania szkolnego dzieci sześciolletnich do pracy w szkole?

Czy i w jakim stopniu istnieją różnice w poziomie przystosowania szkolnego pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a ich rówieśnikami do pracy w szkole?

Jaki jest poziom i kierunek poczucia kontroli u sześciolletniego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Czy i w jakim stopniu istnieją różnice w poziomie i kierunku poczucia kontroli pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Jaki jest poziom i kierunek poczucia kontroli u sześciolletniego ucznia?

Czy i w jakim stopniu istnieją różnice w poziomie i kierunku poczucia kontroli pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a ich rówieśnikami?

Jaka jest pozycja społeczna ucznia sześciolletniego ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie?

Czy i w jakim stopniu istnieją różnice w pozycji społecznej w klasie pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Jaka jest pozycja społeczna ucznia sześciolletniego w klasie?

Czy i w jakim stopniu istnieją różnice w pozycji społecznej w klasie pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a ich rówieśnikami?

Do powyższych problemów badawczych zostały sformułowane następujące hipotezy badawcze:

1. Poziom przystosowania szkolnego ucznia sześciolatniego jest wyższy niż ucznia sześciolatniego ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
2. Uczniowie sześciolatni ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają w większym stopniu zewnętrzne poczucie kontroli niż ich rówieśnicy.
3. Uczniowie sześciolatni ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zajmują niższe pozycje społeczne w klasie niż ich rówieśnicy.
4. Poziom przystosowania społecznego zależy od poczucia kontroli i pozycji społecznej (im wyższa pozycja społeczna i bardziej wewnętrzne poczucie kontroli tym wyższy poziom adaptacji).

4.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze.

Koniecznym warunkiem trafnych i rzetelnych badań pedagogicznych obok poprawnie sformułowanych problemów i hipotez jest dobór odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych. W literaturze zakresu metodologii nauk społecznych można się spotkać z różnymi klasyfikacjami metod badań, różniących się znacznie w zależności od autora (Brzeziński J., 1980; Gnitecki J., 1999; Łobocki 2007; Pilch T., 1998). Metodą badawczą określa T. Pilch i T. Baumann „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego” (Pilch T., Baumann T., 2001, s.71) i do metod zaliczają: eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków oraz metodę sondażu diagnostycznego. Natomiast technikę jako czynności praktyczne pozwalające na uzyskanie sprawdzalnych faktów, informacji czy opinii. Ich wybór jest uwarunkowany wcześniejszym doбором

odpowiedniej metody, natomiast narzędzie badawcze jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań. Do technik zaliczają m.in. wywiad, ankietę, obserwację, badanie dokumentów (Pilch T., Bauman T., 2001, s.71-102). Do celów weryfikacji problemów i hipotez badawczych postawionych w tej pracy wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego „Metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych - posiadających znaczenie wychowawcze - w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje” (Pilch T., 1998, s.42). Pozwala zatem, na poznanie określonego zjawiska społecznego i jego cech charakterystycznych takich jak: zasięg, poziom oraz intensywność. W metodzie sondażu diagnostycznego najczęściej stosowane techniki badawcze to: ankietę, wywiad i obserwacja. Do celów badawczych w tej pracy wykorzystano następujące techniki i narzędzia badawcze:

- techniki socjometryczne,
- kwestionariusz CBI Schaefera i Aaronsona w adaptacji J. Rembowskiego,
- kwestionariusz SPK-DP B. Szmigielskiej.

Poziom przystosowania szkolnego dzieci sześciolatek był badany za pomocą kwestionariusza CBI E.S. Schaefera i M. Aaronsona, który został przetłumaczony i zaadaptowany do warunków polskich przez J. Rembowskiego (1972). Kwestionariusz składa się z 60 stwierdzeń, które odnoszą się do ujawnianego przez dziecko zachowania w szkole, jego stosunku do obowiązków szkolnych oraz jego relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Każde stwierdzenie jest punktowane od 1-4. Sześćdziesiąt itemów kwestionariusza tworzy 12 skal, określających zachowanie się dziecka w szkole i stopień jego przystosowania, po 5 itemów w każdej. Są to: ekspresja słowna, nadrucliwość, życzliwość, odsuwanie się, wytrwałość, nerwowość, towarzyskość, roztargnienie, taktowne postępowanie, nieśmiałość (zażenowanie), koncentracja, zawziętość. Różnice pomiędzy wynikami poszczególnych skal pozytyw-

nych i negatywnych informują o trzech czynnikach (wymiarach osobowości) przepowiadających zachowanie się dziecka:

- pierwszy czynnik to wymiar ekstrawersja-introwersja; w skład tego czynnika wchodzi postawy szczegółowe: ekspresja słowna, towarzyskość oraz odsuwanie się, nieśmiałość (zażenowanie),
- drugi czynnik dotyczy zachowania pozytywnego w przeciwieństwie do negatywnego i zawiera następujące postawy: życzliwość i taktowne zachowanie oraz nerwowość i zawziętość,
- trzeci czynnik to wymiar informujący o pozytywnej lub negatywnej orientacji w zachowaniu i składa się z: wytrwałości, koncentracji oraz nadruchliwości i roztargnienia.

Suma wyników poszczególnych trzech czynników przepowiadających daje ogólny poziom przystosowania, który zawiera się w granicach od 90 do -90 punktów. Na tej podstawie sformułowano sześciopunktową skalę przystosowania:

1. 90-60 punktów – bardzo wysoki poziom przystosowania,
2. 59-30 punktów – wysoki poziom przystosowania,
3. 29-0 punktów – przeciętny poziom przystosowania,
4. -1- -30 punktów – bardzo niski poziom przystosowania,
5. -31- -60 punktów – niski poziom przystosowania,
6. -61- -90 punktów – ostre nieprzystosowanie (Rembowski J., 1972, s.151-153; Kościelak R., 1996, s.75-76).

Poziom i kierunek poczucia kontroli był badany przy użyciu Skali Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) w opracowaniu B. Szmigielskiej (1996). Kwestionariusz SPK-DP składa się z 18 zdań. Są to zdania w formie twierdzącej, odnoszące się do różnych sytuacji z życia dziecka. Połowa opisanych zdarzeń kończy się wynikiem pozytywnym, połowa negatywnym. Zdarzenia kończące się wynikiem pozytywnym tworzą skalę sukcesów S, negatywnym skalę porażek P. Dziecko zawsze ma do wyboru dwie alternatywne odpowiedzi, gdzie jedna z nich wskazuje na poczucie kontroli wewnętrznej, druga poczucie kontroli zewnętrznej. Wśród czynników wewnętrznych wymieniane są: zdolności, wytrwałość oraz sposób postępowania dziecka. Natomiast czynniki zewnętrzne, którym dziecko może przypisać

wynik opisanego zdarzenia to cechy i sposób postępowania innych ludzi, cechy samej sytuacji lub jakiegoś przedmiotu. Wyniki w SPK-DP mogą być obliczane łącznie dla wszystkich zadań jak i dla skali S i dla skali P. Wysoki wynik w każdym z tych dwóch przypadków wskazuje na poczucie kontroli zewnętrznej (Szmigielska B., 1996, s.20).

Z kolei zastosowanie techniki socjometrycznej pozwoliło na ustalenie pozycji socjometrycznej w klasie uczniów sześcioletnich. Socjometria polega na wyodrębnieniu w danej grupie pozytywnych i negatywnych powiązań pomiędzy jej członkami. Za pomocą tej techniki możemy wyodrębnić liderów, osoby cieszące się największą popularnością czy też osoby nielubiane, odrzucone. Badania socjometryczne polegają na zadaniu badanym szeregu pytań. Istotne dla rzetelności przeprowadzonych badań socjometrycznych jest przestrzeganie podstawowych reguł określonych przez twórcę tej metody J.L. Moreno. Są to: jasno określona grupa, brak ograniczeń dotyczących ilości osób, które można wybrać lub odrzucić oraz pytania sformułowane w sposób jednoznaczny i niebudzący wątpliwości (Łobocki M., 2007; Pilkiewicz M., 1973). Chcąc uzyskać jednocześnie pozycję poszczególnych uczniów na skali sympatii i skali antypatii, a więc wynikającą z połączenia kryteriów pozytywnych i negatywnych, zastosowano Socjometryczną Skalę Akceptacji (Pilkiewicz), składającą się z 5 kategorii głównych, co pozwoliło na ustalenie, którzy uczniowie w klasie są: wysoko akceptowani (popularny), średnio akceptowani (przeciętny), kontrowersyjni (polaryzująca akceptacja - lubiani i odrzucani), izolowani i odrzucani. Test socjometryczny zawierał cztery pytania uwzględniające kryterium atrakcyjności i wyboru w sytuacji zadaniowej – dwa o wyborze pozytywnym i dwa o wyborze negatywnym. Z racji, że badane dzieci miały sześć lat, przy odpowiedziach pozytywnych poproszono ich o udzielenie maksymalnie do trzech odpowiedzi.

4.3. Organizacja i przebieg badań.

Badania dotyczące przystosowania szkolnego dzieci sześcioletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zostały przeprowadzone na I etapie edukacyjnym (w pierwszej klasie) w szkołach ogólnodostęp-

nych na terenie miasta, w drugim semestrze roku szkolnego 2011/2012. Badaniami zostało objętych 160 uczniów pierwszych klas w wieku sześciu lat z dziewiętnastu szkół. W grupie tej znajdowało się 120 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podzielonymi na trzy grupy: dzieci z trudnościami sensorycznymi, dzieci z trudnościami logopedycznymi, dzieci z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania poznawczego oraz czwarta grupa kontrolna - 40 uczniów bez zdiagnozowanych SPE. Ponieważ „dobieranie próby na podstawie selekcji celowej znajduje uzasadnienie wówczas, gdy zachodzi zależność między nieznaną i poszukiwaną cechą, a jakąś inną cechą, której średnią w zbiorowości generalnej znamy dokładnie” (Pilch T., Baumann T., 2001, s.231) w przeprowadzanych badaniach dokonano doboru celowego. Kryterium doboru do grupy badawczej była założona w szkole Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia KIPU diagnozująca specjalne potrzeby edukacyjne w obszarze: trudności sensorycznych, trudności logopedycznych lub ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego. Diagnoza ta zgodnie z rozporządzeniem dnia 17 listopada 2010 Dz.U. z 2011 r. Nr 228 poz. 1487 mogła być przeprowadzona przez zespół powołany w szkole na podstawie analizy opinii lub orzeczeń, ewentualnie rozpoznania indywidualnych potrzeb dziecka (zaobserwowanych przez nauczyciela). Do badań wyłoniono jednak te dzieci ze SPE, które zostały zakwalifikowane na podstawie orzeczenia, opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub opinii specjalistycznej np. logopedy. Dzieci, którym założono karty KIPU na podstawie wniosku nauczyciela uczącego nie były zaliczane do grupy badawczej. Procedura ta miała na celu uniknięcie ewentualnych błędów diagnostycznych. Można, zatem domniemywać, iż wyłonione do badań dzieci ze SPE miały udokumentowane trudności w jednym z wyróżnionych trzech obszarów: ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego, trudności sensorycznych (wzrokowych i/lub słuchowych) oraz trudności logopedycznych.

Przeprowadzone badania można by rozszerzyć o analizę porównawczą wyników uzyskanych przez dzieci siedmioletnie, co z pewnością znacznie wzbogaciłoby przeprowadzone badania stwarzając mo-

żliwość poszerzenia zakresu analizy badanych problemów. Nie przeprowadzenie badań w grupie dzieci siedmioletnich było jednak podyktowane troską o rzetelność uzyskanych wyników. Dobranie grupy porównawczej dzieci siedmioletnich ze SPE do dzieci sześciioletnich ze SPE, wiąże się z warunkiem uzyskania zgodności diagnostycznej. Pozyskanie tej zgodności wydaje się wręcz niemożliwe, głównie z racji na fakt, iż trudno znaleźć grupą dzieci o tożsamej diagnozie, ale także z racji na fakt dużej ogólności wystawianych opinii i w związku z tym dylematów dotyczących ich interpretacji.

Rozkład grupy badawczej przedstawia tabela nr 1.

Tabela 1. Liczebność grupy badawczej z uwzględnieniem SPE i płci.

Grupy dzieci	Liczba dzieci		
	dziewczynki	chłopcy	razem
Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	19	21	40
Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	18	22	40
Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	20	20	40
Grupa kontrolna	20	20	40
Razem	77	83	160

W klasach, w których znajdowały się dzieci ze SPE, zostały przeprowadzone badania. Kwestionariusz CBI był wypełniany przez wychowawców klas, do których uczęszczały badane dzieci. Natomiast test socjometryczny jak i kwestionariusz SPK-DP był przeprowadzony w klasie przez osoby przeprowadzające badania. W teście socjometrycznym uczestniczyli zawsze uczniowie z całej klasy, nawet jak nie wszystkie dzieci z tej klasy zostały zakwalifikowane do badań. Miało to na celu zobiektywizowanie wyników przeprowadzanego testu.

Po zebraniu materiału badawczego nastąpiła wnikliwa analiza uzyskanych wyników, na podstawie której zweryfikowano problemy i hipotezy badawcze oraz sformułowano wnioski końcowe.

5. Analiza wyników badań.

5.1. Przystosowanie szkolne dzieci sześcioletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności sensorycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Przekroczenie progu szkolnego stanowi przełom w życiu społecznym dziecka. Dziecko zostaje postawione w obliczu wielu zmian. Zmiany te dotyczą czynników zewnętrznych, jakimi są: otoczenie dziecka, nowy budynek, sale, ale także nowi nauczyciele i koledzy. Dotyczą one również czynników wewnętrznych, związanych z podjęciem nowych ról społecznych ucznia, kolegi, poradzeniem sobie z innymi oczekiwaniami mu stawianymi. Z wypełnieniem tego zadania nieodzownie wiąże się proces przystosowania dziecka do nowego środowiska, jakim jest szkoła, który jest wskaźnikiem rozwoju społecznego dziecka. Prawidłowa adaptacja ma ogromne znaczenie dla przyszłego funkcjonowania dziecka w tej placówce i nie tylko. Warunkuje ona sukces, jaki dziecko powinno odnieść w szkole, na bazie którego buduje swoje poczucie wartości, które pozostaje w jednostce i nie zanika (nawet po ukończeniu szkoły), implikując jego sukces w życiu dorosłym. Do badania poziomu przystosowania szkolnego wykorzystano kwestionariusz CBI E.S. Schaefera i M.Aaronsona w adaptacji J.Rembowskięgo. Narzędzie to pozwala wyodrębnić trzy wymiary przystosowania: ekstrawersja-introwersja; miłość-nienawiść; pozytywne-negatywne nastawienie, na podstawie których można określić poziom przystosowania w sześciopunktowej skali.

1. 90-60 punktów – bardzo wysoki poziom przystosowania,
2. 59-30 punktów – wysoki poziom przystosowania,
3. 29-0 punktów – przeciętny poziom przystosowania,

4. -1- -30 punktów – zaburzony poziom przystosowania,
5. -31- -60 punktów –ostro zaburzony poziom przystosowania,
6. -61- -90 punktów – nieprzystosowanie (Rembowski J., 1972, s.151-153; Kościelak R., 1996, s.75-76).

Wyniki umiejscowione w skali wskazują na poziom przystosowania lub jego brak. Poziom przystosowania szkolnego dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczących się w pierwszej klasie przedstawia i grupy kontrolnej tabela 2.

Tabela 2. Poziom przystosowania szkolnego dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich.

Poziom przystosowania szkolnego	Grupy badanych dzieci							
	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania		Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi		Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi		Dzieci bez SPE – grupa kontrolna	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysoki	0	0	0	0	0	0	1	2,5
Wysoki	0	0	1	2,5	1	2,5	12	30
Dostateczny	3	7,5	11	27,5	5	12,5	18	45
Zaburzony	28	70	25	62,5	24	60	9	22,5
Ostro zaburzony	8	20	3	7,5	10	25	0	0
Nieprzystosowanie	1	2,5	0	0	0	0	0	0
ogółem	40	100	40	100	40	100	40	100

Źródło: badania własne

Analizując wyniki z tabeli, najliczniejszą grupę pośród dzieci ze SPE stanowią dzieci o zaburzonym poziomie przystosowania (pomiędzy 70-60% badanych dzieci w zależności od rodzaju przyczyn SPE), a u dzieci bez SPE największa reprezentacja dzieci osiągnęła dostateczny

teczny poziom przystosowania szkolnego (45%). Poziom dostateczny u dzieci ze SPE najliczniej występował u dzieci z trudnościami sensorycznymi (27,5%), natomiast u dzieci ze SPE wywołanymi trudnościami logopedycznymi była to grupa pięcioosobowa (12,5%), a w przypadku dzieci o ogólnie obniżonym poziomie funkcjonowania poznawczego grupa tylko trzyosobowa (7,5%). Poziom ostrego zaburzenia nie był w ogóle reprezentowany przez dzieci z grupy kontrolnej, a w grupie dzieci ze SPE zależał od rodzaju trudności – najliczniej reprezentowany przez trudności logopedyczne (25%), później ogólnie obniżony poziom funkcjonowania poznawczego (20%) i najmniej licznie przez dzieci ze SPE, wynikającymi z trudności sensorycznych (7,5%). Poziom nieprzystosowania osiągnęło tylko jedno dziecko (2,5%) z grupy dzieci ze SPE wywołanymi ogólnym obniżeniem poziomu funkcjonowania poznawczego. Bardzo wysoki poziom przystosowania nie znalazł reprezentacji w badanej grupie dzieci sześciolletnich ze SPE, a w grupie kontrolnej tylko jedno dziecko (2,5%) osiągnęło taki poziom. Wysoki poziom przystosowania szkolnego osiągnęło po jednym dziecku z grupy dzieci ze SPE spowodowanymi trudnościami logopedycznymi i sensorycznymi i 30% dzieci z grupy kontrolnej.

Ogólnie po stronie przystosowania ze znakiem dodatnim znajduje się w większości tylko grupa dzieci bez SPE (77,5%), przy czym głównie jest to przystosowanie na poziomie dostatecznym. W przypadku dzieci ze SPE jest ono zróżnicowane ze względu na przyczynę trudności. Najliczniejszą reprezentację ma grupa dzieci ze SPE wywołanymi trudnościami sensorycznymi (30%), później dzieci z trudnościami logopedycznymi (15%) i najmniej liczną z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania poznawczego (7,5%). Natomiast po stronie przystosowania ze znakiem minus, można odnotować dokładnie odwrotną zależność. Ze względu na rodzaj trudności wywołujących SPE można określić, że największe trudności w zakresie przystosowania szkolnego miała grupa dzieci ze SPE wywołanym ogólnym obniżeniem poziomu funkcjonowania poznawczego, osiągnęła ona aż w 70% poziom zaburzony, w 20% poziom ostro zaburzony i w 2,5% poziom nieprzystosowania. Następną grupą, która wykazywała również duże

trudności w zakresie przystosowania, to dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych – 60% poziom zaburzonego przystosowania, 25% ostry poziom zaburzenia. Natomiast najmniej liczną reprezentację (choć ta różnica nie jest znacząca) stanowiła grupa dzieci ze SPE wynikającymi z zaburzeń sensorycznych, która charakteryzowała się osiągnięciem w 62,5% poziomie zaburzonego przystosowania, i w 7,5% ostrego poziomu zaburzenia przystosowania szkolnego.

Ogólny poziom przystosowania szkolnego w badanych grupach dzieci ze SPE i bez nich określony na podstawie średniej kształtuje się w sposób przedstawiony w tabeli 3.

Tabela 3. Ogólny poziom przystosowania szkolnego dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych i grupy kontrolnej.

Badane grupy	Poziom przystosowania szkolnego				
	N	M	SD	F	p
Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	40	-20,12	15,47	51,36	0,001
Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	40	-6,25	13,72		
Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	40	- 19,65	16,60		
Grupa kontrolna	40	19,61	19,37		

Źródło: badania własne

Opisując wyniki dotyczące ogólnego poziomu przystosowania szkolnego badanych grup dzieci sześciolletnich uczących się w klasie pierwszej, można wskazać, iż jedynie grupa kontrolna dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych osiągnęła dostateczny poziom przystosowania. Grupy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi zarówno z trudności sensorycznych, logopedycznych czy ogólne-

go obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego osiągnęły zaburzony poziom przystosowania szkolnego. Pomiędzy tymi grupami występują istotne różnice statystyczne.

W celu przetestowania hipotezy o wpływie specjalnych potrzeb edukacyjnych na poziom przystosowania się szkolnego przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. W wyniku tych analiz uzyskano istotny statystycznie efekt dla grupy kontrolnej, $F=(3,156) 51,36$; $p<0,001$. Przeprowadzone porównania post hoc za pomocą testu Bonferroniego ujawniły istotne różnice pomiędzy wszystkimi grupami dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ($p<0,001$). Ten wynik implikuje stwierdzenie, iż trudności edukacyjne dzieci mają wpływ na poziom przystosowania się szkolnego. Z jednej strony zaburzony poziom przystosowania szkolnego może pierwotnie warunkować trudności w procesie nauczania, z drugiej strony może być wtórnie przez te trudności wywoływany. Poziom przystosowania szkolnego pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze SPE obrazuje tabela 4.

Tabela 4. Poziom przystosowania szkolnego dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w testach post hoc.

Grupy badanych dzieci ze SPE	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi
Poziom przystosowania się szkolnego	-20,125a	-6,25b	- 19,65a

Źródło: badania własne

Analizując wyniki badań pod kątem różnic w poziomie przystosowania w zależności od rodzaju przyczyny trudności wywołujących specjalne potrzeby edukacyjne, okazało się, że pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych ($M=-6,25$; $SD=13,72$), a pozostałymi grupami ujawniają się istotne różnice statystyczne

($p < 0,001$). Natomiast pomiędzy dziećmi ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania poznawczego i z trudnościami logopedycznymi różnice nie są istotne statystycznie.

Aby wyjaśnić szczegółowo, jakich obszarów w zakresie mierzonych form zachowań dotyczą różnice warunkujące poziom przystosowania się szkolnego dzieci sześciolletnich ze SPE, przeprowadzono dalszą analizę z zastosowaniem jednoczynnikowej analizy wariancji. Wyniki w zakresie mierzonych form zachowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności w zakresie ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego przedstawia tabela 5.

Opisując wyniki uzyskane przez dzieci sześciolletnie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania poznawczego uczęszczające do klasy pierwszej, można zauważyć w przypadku pierwszego czynnika przepowiadającego dominację introwersji nad ekstrawersją (3,32). W obserwowanych zachowaniach dzieci częściej przejawiały zachowania nazywane odsuwaniem się i nieśmiałością. Cechy te górują nad ekspresją słowną i towarzyskością. Choć warto podkreślić dość znaczącą różnicę w zakresie wskaźnika ekstrawersji pomiędzy cechami ekspresji słownej (12,6) a towarzyskości (15,07). Badani uczniowie klasy pierwszej ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu rozwoju charakteryzowali się odsuwaniem od grupy, wynikającym najczęściej właśnie z niskich kompetencji w zakresie ekspresji słownej i nieśmiałości. Przy czym wykazywali zachowania towarzyskie, chętnie wchodząc w interakcję, ale ze zaprzyjaźnionymi osobami, które rozumiały ich sposób komunikowania się i nie okazywały zniecierpliwienia.

Tabela 5. Przystosowanie szkolne dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania.

Cechy osobowości			Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania		
Czynnik przepowiadający	Wymiary	Cechy	Średnie cech	średnie wskaźników	Średnie czynników
I	Ekstrawersja	ekspresja słowna	12,60	27,67	-3,32
		towarzyskość	15,07		
	Introwersja	odsuwanie się	16,72	31,00	
		nieśmiałość	14,27		
II	Miłość	życzliwość	16,85	28,35	1,65
		taktowność	11,50		
	Nienawiść	nerwowość	19,40	26,70	
		zawziętość	7,30		
III	Pozytywne nastawienie	wytrwałość	8,35	16,55	-18,45
		koncentracja	8,20		
	Negatywne nastawienie	nadruchliwość	17,50	35,00	
		roztargnienie	17,50		
Suma					-20,12

Źródło: badania własne

Interpretując średnie wyniki uzyskane w ramach pierwszego czynnika przepowiadającego, należy stwierdzić, że badani uczniowie wykazują zaburzony poziom przystosowania, można również określić, iż ma to znaczący wpływ niski poziom ekspresji słownej, który jest charakterystyczny dla dzieci z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania poznawczego. W zakresie drugiego czynnika przepowiadającego dotyczącego zachowań pozytywnych - miłości versus do negatywnych zachowań – nienawiści wykazano niewielką przewagę zachowań pozytywnych (1,65). Pomimo tej przewagi najwyższą średnią

arytmetyczną ujawnianej cechy uzyskało zachowanie określane mianem nerwowości. Dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego charakteryzowały się zachowaniami nerwowymi, które okazywały poprzez duże zniecierpliwienie, frustrację na wykonywane zadania, szczególnie jeżeli sprawiały im trudność. Jednocześnie okazywały dużą życzliwość i taktowność. Natomiast zawziętość była najrzadziej ujawnianą cechą (7,3) we wszystkich badanych obszarach. Można by się zastanawiać, na ile ujawniana przez tę grupę dzieci nerwowość wynika, np. z niskiego poziomu dostosowania zajęć do potrzeb i możliwości tych dzieci. W zakresie drugiego czynnika przepowiadającego interpretując średnią wartość punktową można określić, iż badana grupa dzieci mieści się w dolnej granicy dostatecznego poziomu przystosowania się szkolnego. Trzeci czynnik przepowiadający wykazujący największe nasilenie z wszystkich badanych cech osobowości, informuje o negatywnym nastawieniu, orientacji w zachowaniu się, jako najbardziej charakterystycznej dla badanej grupy dzieci. Wynik 35, na który w równym stopniu składają się zachowania określane jako nadruchliwość i roztargnienie, informuje o znacznej dominacji nad pozytywnym nastawieniem (16,55) reprezentowanym przez wytrwałość i koncentrację. Dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego bardzo rzadko w swoim zachowaniu prezentowały wytrwałość i koncentrację, co może wynikać ze specyfiki funkcjonowania tych dzieci takich jak, np. obniżony zakres uwagi, szybka jej rozmrażalność, szybka męczliwość. Tak wysoki poziom ujawnienia tych cech może również sugerować brak zastosowania odpowiedniego dostosowania metod i treści. W obrębie tego czynnika przystosowanie szkolne należy scharakteryzować jako zaburzone.

Sumując wyniki uzyskane w zakresie trzech czynników przepowiadających, można określić ogólny poziom przystosowania szkolnego, który dla grupy dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego jest na poziomie zaburzonym (-20,12). Uzyskany wynik powinien budzić niepokój, biorąc pod uwagę, iż badania były przeprowadzone pod koniec pierwszego roku ich

nauki i dotyczyły dzieci, które miały zdiagnozowane SPE, co wiązało się, iż zespoły powołane w szkole określiły dla nich IPET lub PDW. Oczywiście, rozpoczęcie edukacji szkolnej wiąże się z podjęciem wielu nowych zadań, na które dziecko potrzebuje czasu, by mogły poczuć się bezpiecznie i w pełni wykorzystać swoje zasoby, skoro jednak po prawie roku dzieci wykazują zaburzony poziom przystosowania, należy się zastanowić, na ile on zaczyna w znaczący sposób determinować niepowodzenia szkolne, pogłębiając wtórnie trudności z przystosowaniem.

Następne wyniki w zakresie mierzonych form zachowania dotyczyły dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi z trudności sensorycznych obrazuje tabela 6.

Analiza wyników otrzymanych za pomocą kwestionariusz CBI w zakresie przystosowania szkolnego dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi z trudności sensorycznych, wskazuje na dominację cech wchodzących w zakres III czynnika przepowiadającego. Średnia punktów jest tutaj najwyższa na poziomie 33,47 i informuje o przewadze negatywnego nastawienia nad pozytywnym (-10,62). Dzieci częściej w swoim zachowaniu prezentować będą nadrucliwość i roztargnienie niż wytrwałość i koncentrację. W obrębie tego czynnika przystosowanie szkolne dzieci sześciolletnich ze SPE z trudnościami sensorycznymi można scharakteryzować, jako zaburzone. W zakresie drugiego czynnika przepowiadającego występuje przewaga pozytywnego zachowania nad negatywnym (2,42). Dzieci najczęściej (z wszystkich badanych cech w obrębie trzech czynników przepowiadających) ujawniają zachowania określane, jako życzliwe (17,6).

Tabela 6. Przystosowanie szkolne dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z trudnościami sensorycznymi.

Cechy osobowości			Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi		
Czynnik przepowiadający	Wymiary	Cechy	Średnie cech	średnie wskaźników	Średnie czynników
I	Ekstrawersja	ekspresja słowna	13,40	29,27	1,95
		towarzyskość	15,87		
	Introwersja	odsuwanie się	13,17	27,32	
		nieśmiałość	14,15		
II	Miłość	życzliwość	17,60	28,42	2,42
		taktowność	10,82		
	Nienawiść	nerwowość	16,87	26,00	
		zawziętość	9,12		
III	Pozytywne nastawienie	wytrwałość	14,10	22,85	-10,62
		koncentracja	8,75		
	Negatywne nastawienie	nadruchliwość	16,87	33,47	
		roztargnienie	16,60		
Suma					-6,25

Źródło: badania własne

Warto jednak zwrócić uwagę, iż pomimo dominacji pozytywnego zachowania w zachowaniach negatywnych reprezentowanych przez nerwowość i zawziętość na bardzo wysokim poziomie jest nerwowość (16,87). Poziom przystosowania w zakresie tego czynnika wynosi 2,42 co można scharakteryzować jako dostateczne. W przypadku pierwszego czynnika przepowiadającego zanotowano niewielką dominację ekstrawersji nad introwersją. Dzieci w swoich zachowaniach częściej prezentowały zachowania towarzyskie, ekspresję słowną niż nieśmiałość czy odsuwanie się. Przystosowanie w tym wymiarze jest na poziomie dostatecznym.

Ogólny poziom przystosowania szkolnego dzieci sześciolletnich ze SPE z trudnościami sensorycznymi wynosi -6,25 i należy go scharakteryzować jako zaburzony. Pomimo że w zakresie dwóch czynników przepowiadających poziom przystosowania był dostateczny, jednak na tyle niski, że ogólnie u dzieci tych występuje zaburzony poziom przystosowania. Dzieci z badanej grupy miały największe problemy w zakresie obserwowanych zachowań takich jak: nerwowość, nadruchliwość, roztargnienie, na niskim poziomie utrzymywała się też koncentracja, cechy te w znacznym stopniu mogą implikować trudności w uczeniu się. Warto zauważyć, że dzieci z trudnościami wynikającymi z zaburzeń sensorycznych najczęściej w zakresie spostrzegania słuchowego lub wzrokowego, częściej uczą się poprzez ruch. Trudniej im też skoncentrować się na zadaniu wymagającym wysłuchania lub zaobserwowania danego polecenia. Zaburzenia te powodują często niższy zakres spostrzegania oraz znaczne jego spowolnienie, co determinuje też możliwość skupiania uwagi. By wesprzeć dzieci w tych trudnościach, potrzebne są odpowiednio dostosowane działania wspierające. Duża rozbieżność pomiędzy ujawnianymi obserwowanymi cechami dzieci jest niepokojąca. Zaburzony poziom przystosowania, wynikający z wyżej wymienionych cech, wskazuje na niedostateczny poziom wsparcia ze strony szkoły.

Trzecia grupa badawcza odnosiła się do sześciolletnich uczniów pierwszej klasy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności logopedycznych ich wyniki w zakresie mierzonych form zachowania przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Przystosowanie szkolne dzieci sześciolatków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z trudnościami logopedycznymi.

Cechy osobowości			Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi		
Czynnik przepowiadający	Wymiary	Cechy	Średnie cech	średnie wskaźników	Średnie czynników
I	Ekstrawersja	ekspresja słowna	7,25	23,62	-6,97
		towarzyskość	16,10		
	Introwersja	odsuwanie się	15,45	30,60	
		nieśmiałość	15,15		
II	Miłość	życzliwość	14,42	26,92	-0,10
		taktowność	12,50		
	Nienawiść	nerwowość	16,82	27,02	
		zawziętość	10,20		
III	Pozytywne nastawienie	wytrwałość	9,55	18,65	-12,57
		koncentracja	9,10		
	Negatywne nastawienie	nadruchliwość	16,82	31,22	
		roztargnienie	14,40		
Suma					-19,65

Źródło: badania własne

Przedstawione wyniki uzyskane przez sześciolatków ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych wskazują na dominację w zakresie przystosowania szkolnego cech nadrucliwości i roztargnienia, składających się na wymiar negatywnego nastawienia wchodzącego w zakres III czynnika przepowiadającego. Średnia punktów jest najwyższa i wynosi 31,22. Najsilniej reprezentowaną cechą w tym czynniku jest nadrucliwość 16,82 (na takim samym poziomie jest reprezentowana cecha nerwowości wchodząca w skład II czynnika). Jednocześnie wskazując na dominację negatywnego nastawienia do pozytywnego. Ogólny poziom przystosowania w zakresie tego czynnika wynosi -12,57 i wskazuje na zaburzenie. Pierwszy czynnik przepo-

wiadający, dotyczący ekstrawersji versus introwersji o wartości $-6,97$, podobnie jak poprzedni, wskazuje na przewagę introwersji reprezentowanej przez cechy określone mianem nieśmiałości i odsuwania się. W wskaźniku ekstrawersji występują też cecha najrzadziej reprezentowana przez grupę dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych – ekspresja słowna ($7,25$) będąca konsekwencją ich trudności. Analizując ogólnie ten czynnik, należałoby scharakteryzować badanych uczniów jako towarzyskich z problemami w wystawianiu się, co determinuje ich trudności w nawiązywaniu kontaktów z grupą, powodując nieśmiałość i odsuwanie się. W zakresie tego czynnika ogólny poziom przystosowania należy określić jako zaburzony. W zakresie II czynnika występująca różnica pomiędzy zachowaniami negatywnymi i pozytywnymi jest nieistotna ($-0,1$), chociaż wskazuje na dominację cech negatywnych i zarazem umiejscawia ogólny poziom przystosowania w zakresie tego czynnika przepowiadającego jako zburzenie.

Całościowy przeciętny poziom przystosowania szkolnego dla dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych wynosi $-19,65$ i jest to przedział wskazujący na zaburzony poziom przystosowania. W badanej grupie dzieci na poziomie wszystkich czynników wykazano zaburzenie.

Ostatnia grupa badawcza stanowi grupę kontrolną czyli sześciolletnich uczniów pierwszej klasy bez specjalnych potrzeb edukacyjnych. Ich wyniki przystosowania szkolnego badane kwestionariuszem CBI przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Przystosowanie szkolne dzieci sześćioletnich bez specjalnych potrzeb edukacyjnych – grupa kontrolna.

Cechy osobowości			Dzieci bez SPE – grupa kontrolna		
Czynnik przepowiadający	Wymiary	Cechy	Średnie cech	średnie wskaźników	Średnie czynników
I	Ekstrawersja	ekspresja słowna	16,62	34,92	8,90
		towarzyskość	18,30		
	Introwersja	odsuvanie się	12,80	26,02	
		nieśmiałość	13,22		
II	Miłość	życzliwość	17,60	34,00	12,20
		taktowność	16,40		
	Nienawiść	nerwowość	14,97	21,80	
		zawziętość	16,82		
III	Pozytywne nastawienie	wytrwałość	14,72	25,92	-1,52
		koncentracja	11,20		
	Negatywne nastawienie	nadruchliwość	14,97	27,45	
		roztargnienie	12,47		
Suma					19,57

Źródło: badania własne

Grupa kontrolna, w skład której wchodziłi sześćioletni uczniowie pierwszej klasy bez specjalnych potrzeb edukacyjnych, wskazywała na dominację cech z zakresu drugiego czynnika przepowiadającego. Średnia punktów wynosi 12,20 i jest najwyższa pomiędzy czynnikami. Najsilniej reprezentowaną cechą jest życzliwość i zarazem w obrębie tego czynnika pozytywne zachowania przewyższają negatywne. W zachowaniach dzieci obserwowano wzajemną życzliwość i taktowność. Interpretując wartość punktową tego czynnika, można powiedzieć, iż badani uczniowie wykazują dostateczny poziom przystosowania. Pierwszy czynnik przepowiadający w przypadku dzieci sześćioletnich wskazuje na dominację ekstrawersji nad introwersją, co pokazuje, że

u dzieci ujawniały się zachowania, w których chętnie nawiązywały one kontakty, podtrzymywały rozmowę. W zakresie I czynnika średnia arytmetyczna (8,9) wskazuje na dostateczny poziom przystosowania szkolnego. Trzeci czynnik przepowiadający, utrzymujący się na poziomie -1,52, informuje o przewadze negatywnego nastawienia nad pozytywnym. U dzieci zaobserwowano, iż częściej w swoich zachowaniach prezentowały nadruchliwość i roztargnienie niż koncentrację i wytrwałość. W obszarze tego czynnika przystosowanie szkolne należy scharakteryzować, jako zaburzone. Ogólny poziom przystosowania grupy sześciolletnich uczniów pierwszej klasy bez specjalnych potrzeb edukacyjnych kształtuje się na poziomie dostatecznym. Biorąc pod uwagę, iż badania zostały przeprowadzone pod koniec pierwszego roku nauki i dotyczą dzieci o prawidłowym przebiegu rozwoju, tak niski poziom ich przystosowania budzi niepokój. Analizując jakie cechy zachowań miały na taki wynik znaczący wpływ, można na pewno wyróżnić: nadruchliwość (14,97), nerwowość (14,97), zawziętość (16,82) oraz niski poziom koncentracji (11,2 najsłabiej reprezentowania cecha). Niektóre z tych cech tak naprawdę są dość charakterystyczne dla rozwoju dziecka sześciolletniego, które jeszcze wymaga dużo ruchu, jego uwaga jest łatwo rozpraszalna, a jeszcze niedojrzałość w sferze emocjonalnej implikuje frustrację w stanach porażki. Można więc postawić pytanie, czy dostateczny poziom przystosowania dzieci sześciolletnich do szkoły wynika z niskich ich kompetencji adaptacyjnych czy z nieprzygotowania szkoły do przyjęcia i uwzględnienia potrzeb tych dzieci.

Analiza wyników badań przeprowadzonych za pomocą kwestionariusza CBI pozwoliła dodatkowo ustalić korelacje zachodzące pomiędzy poszczególnymi grupami badanych dzieci, uczęszczających do klasy pierwszej ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych, a poszczególnymi cechami osobowości, wskaźnikami i czynnikami przepowiadającymi.

W zakresie pierwszego czynnika przepowiadającego dokonano pogłębionej analizy wskazującej na zależności pomiędzy przystosowa-

niem się w zakresie tego czynnika, jego wskaźników i cech, a poszczególnymi grupami badanych dzieci uczęszczających do klasy pierwszej ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych (tabela 9).

Tabela 9. Różnice poziomu przystosowania szkolnego w zakresie pierwszego czynnika przepowiadającego dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych i grupy kontrolnej.

Badane grupy	Poziom przystosowania szkolnego w zakresie pierwszego czynnika przepowiadającego				
	N	M	SD	F	p
Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	40	-3,32	7,13	36,19	0,001
Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	40	1,95	7,925		
Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	40	- 6,97	7,128		
Grupa kontrolna	40	8,90	19,37		

Źródło: badania własne

Opisując wyniki dotyczące pierwszego czynnika przepowiadającego poziom przystosowania szkolnego badanych grup dzieci sześciolletnich uczących się w klasie pierwszej można wskazać, iż jedynie grupa dzieci ze SPE wywołanymi trudnościami sensorycznymi oraz kontrolna dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych osiągnęła dostateczny poziom przystosowania. Grupy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi zarówno z trudności logopedycznych, jak i ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego osiągnęły, zaburzony poziom przystosowania szkolnego. Pomędzy tymi grupami występują istotne różnice statystyczne.

W celu przetestowania hipotezy o wpływie specjalnych potrzeb edukacyjnych na poziom przystosowania się szkolnego w zakresie pierwszego czynnika przepowiadającego przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. W wyniku tych analiz uzyskano istotny statystycznie efekt dla grupy kontrolnej, $F=(3,156) 36,19$; $p<0,001$. Przeprowadzone porównania post hoc za pomocą testu Bonferroniego ujawniły istotne różnice pomiędzy wszystkimi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ($p<0,001$). Ten wynik implikuje stwierdzenie, iż trudności edukacyjne dzieci mają wpływ na poziom przystosowania się szkolnego w zakresie pierwszego czynnika przepowiadającego.

Poziom przystosowania szkolnego w zakresie pierwszego czynnika przepowiadającego pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze SPE obrazuje tabela 10.

Tabela 10. Różnice poziomu przystosowania szkolnego w zakresie pierwszego czynnika przepowiadającego dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w testach post hoc.

Grupy badanych dzieci ze SPE	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi
Poziom przystosowania się szkolnego w zakresie pierwszego czynnika przepowiadającego	-3,32a	1,95b	- 6,97a

Źródło: badania własne

Analizując wyniki badań pod kątem różnic w poziomie przystosowania w zależności od rodzaju przyczyny trudności wywołujących specjalne potrzeby edukacyjne, okazało się, że pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych ($M=1,95$; $SD=7,92$), a pozostałymi grupami ujawniają się istotne różnice statystyczne ($p<0,001$).

Natomiast pomiędzy dziećmi ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania poznawczego i z trudnościami logopedycznymi różnice nie są istotne statystycznie. Dzieci z ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych wykazały się wyższym poziomem przystosowania szkolnego w zakresie pierwszego czynnika przepowiadającego.

W zakresie wskaźników wchodzących w zakres pierwszego czynnika przepowiadającego można też zaobserwować istotne różnice w zakresie badanych grup, co obrazuje tabela 11.

Tabela 11. Różnice w poziomie wskaźników ekstrawersji i introwersji dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych i grupy kontrolnej.

Badane grupy	Ekstrawersja					Introwersja				
	N	M	SD	F	p. i.	N	M	SD	F	p
Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	40	27,67	4,62	49,65	0,001	40	31,0	3,50	14,01	0,001
Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	40	29,27	4,92			40	27,32	4,68		
Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	40	23,62	3,51			40	30,60	3,77		
Grupa kontrolna	40	34,92	3,57			40	26,02	4,47		

Źródło: badania własne

Analiza wyników wskazuje, że występują istotne różnice statystyczne w zakresie ekstrawersji jak i introwersji pomiędzy badanymi grupami.

W wyniku dalszych analiz uzyskano istotny statystycznie efekt dla grupy kontrolnej w zakresie wskaźnika ekstrawersji, $F=(3,156)$ 49,65; $p<0,001$, jak i introwersji $F=(3,156)$ 14,01; $p<0,001$. Przeprowadzone porównania post hoc za pomocą testu Bonferroniego ujawniły istotne różnice pomiędzy wszystkimi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ($p<0,001$) w zakresie ekstrawersji, natomiast w zakresie introwersji nie uzyskano wyniku istotnego statystycznie tylko dla grupy dzieci ze SPE wywołanymi trudnościami sensorycznymi. Ten wynik implikuje stwierdzenie, iż trudności edukacyjne dzieci mają wpływ na poziom ekstrawersji jak i introwersji.

Poziom ekstrawersji i introwersji pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze SPE przedstawia tabela 12.

Tabela 12. Różnice w poziomie wskaźników ekstrawersji i introwersji dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w testach post hoc.

Grupy badanych dzieci ze SPE	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi
Ekstrawersja	27,67a	29,27a	23,62b
Introwersja	31,0a	27,32b	30,60a

Źródło: badania własne

Przeprowadzone analizy ujawniły istotne różnice w zakresie ekstrawersji pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych ($M=23,62$; $SD=3,51$), a pozostałymi grupami ujawniają się istotne różnice statystyczne ($p<0,001$). Natomiast pomiędzy dziećmi ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania poznawczego i z trudnościami sensorycznymi różnice nie są istotne statystycznie. W zakresie introwersji istotne różnice statystyczne ujawniły się pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego ($M=31,0$; $SD=3,50$), a dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych ($p<0,001$), oraz pomiędzy dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych ($M=27,32$;

SD=4,68), a dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych ($p < 0,001$).

Przeprowadzone porównania post hoc za pomocą testu Bonferroniego pozwoliły na analizę zależności pomiędzy poszczególnymi cechami, wchodzącymi w zakres pierwszego czynnika przepowiadającego, a ujawnianiem się ich w badanych grupach, można określić, w jakich obszarach te grupy się różnicują i w jakich wymagają szczególnego wsparcia z racji na występowanie SPE spowodowanych zróżnicowanymi trudnościami. Różnice te obrazuje tabela 13.

Tabela 13. Różnice w poziomie cech wchodzących w zakres pierwszego czynnika przepowiadającego dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych i grupy kontrolnej w testach post hoc.

Grupy badanych dzieci ze SPE	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	Dzieci bez SPE – grupa kontrolna
ekspresja słowna	12,60a	13,40a	7,25c	16,62d
towarzystwo	15,075a	15,87a	16,10a	18,30b
odsuwanie się	16,72a	13,17b	15,45a	12,80b
nieśmiałość	14,27ab	14,15ab	15,15ac	13,22b

Źródło: badania własne

W zakresie ekspresji słownej ujawniają się istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą kontrolną ($M=16,62$; $SD=2,92$), a wszystkimi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ($p < 0,001$). Istotne różnice statystyczne pojawiają się również pomiędzy grupą dzieci ze SPE wywołanymi trudnościami logopedycznymi ($M=7,25$; $SD=2,47$), a wszystkimi pozostałymi grupami badanych dzieci ($p < 0,001$). Wynik taki pozwala określić, że wszystkie dzieci ze SPE wymagają wsparcia w zakresie ekspresji słownej, a szczególną uwagę powinny zostać objęte dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych. W przypadku towarzyskości istotne statystycznie różnice dotyczyły

tylko grupy kontrolnej ($M=18,3$; $SD=1,2$), a grupami dzieci ze SPE ($p<0,001$). Zachowania określane mianem odsuwania się okazały się istotne statystycznie pomiędzy grupą kontrolną ($M=12,8$; $SD=2,4$), a dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych i ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego ($p<0,001$) oraz dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych ($M=13,175$; $SD=2,92$), a dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych i ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego ($p<0,001$). Analizując ten wynik należałoby powiedzieć, że pomiędzy dziećmi bez SPE, a dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych nie ujawniono istotnych różnic, w związku z tym w tym obszarze wsparciem powinni zostać objęci uczniowie ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych i ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego. Pod kątem zachowań określanych jako nieśmiałość zanotowano istotne statystycznie różnice tylko pomiędzy dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych ($M=15,15$; $SD=2,25$), a grupą kontrolną ($p<0,001$). Podsumowując przy-stosowanie szkolne w obrębie cech wchodzących w jego zakres, można wskazać, iż największego wsparcia wymaga grupa dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych. W zakresie ekspresji słownej, towarzyskości i odsuwania się potrzebna jest też pomoc dzieciom z pozostałych grup SPE. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż dzieci bez SPE z grupy kontrolnej same nie osiągnęły wysokiego poziomu w zakresie tego czynnika, tylko ujawnił się on na poziomie dostatecznym, można więc wnioskować, iż dzieciom tym też przydałoby się wsparcie w zakresie tych zachowań.

Dalsza analiza dotyczyła poziomu przystosowania szkolnego w zakresie drugiego czynnika przepowiadającego pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze SPE. Wyniki tej analizy przedstawia tabela 14.

Tabela 14. Różnice poziomu przystosowania szkolnego w zakresie drugiego czynnika przepowiadającego dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych i grupy kontrolnej.

Badane grupy	Poziom przystosowania szkolnego w zakresie drugiego czynnika przepowiadającego				
	N	M	SD	F	p.i.
Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	40	1,65	4,79	33,19	0,001
Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	40	2,42	5,59		
Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	40	- 0,1	5,14		
Grupa kontrolna	40	12,20	8,21		

Źródło: badania własne

Analizując dane zawarte w tabeli przystosowania szkolnego w zakresie drugiego czynnika przepowiadającego, należy zauważyć, że tylko dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych ujawniły zaburzony poziom przystosowania. Reszta grup badawczych wraz z kontrolną wykazały dostateczny poziom przystosowania, chociaż warto zwrócić uwagę, że w przypadku dzieci ze SPE jest on prawie na granicy z zaburzonym poziomem.

W wyniku dalszych analiz w zakresie wskaźników wchodzących w zakres drugiego czynnika przepowiadającego, czyli miłości (pozytywnych zachowań) i nienawiści (negatywnych zachowań), uzyskano istotny statystycznie efekt dla grupy kontrolnej w zakresie wskaźnika miłości, $F=(3,156) 25,45$; $p<0,001$, jak i nienawiści $F=(3,156) 22,09$; $p<0,001$. Przeprowadzone porównania post hoc za pomocą testu Bon-

ferroniego nie ujawniły istotnych różnic pomiędzy wszystkimi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie obu wskaźników. Taki wynik pozwala na stwierdzenie, iż specjalne potrzeby edukacyjne dzieci mają wpływ na poziom zachowań pozytywnych i negatywnych, ale przyczyny w wyniku, których te trudności powstały, nie różnicują częstości tych zachowań.

Analiza zależności pomiędzy poszczególnymi cechami wchodzącymi w zakres drugiego czynnika przepowiadającego, a ujawnianiem się ich w badanych grupach, przeprowadzona na podstawie porównania post hoc za pomocą testu Bonferroniego pozwoliły na ujawnienie się istotnych różnic, co przedstawia tabela 15.

Tabela 15. Różnice w poziomie cech wchodzących w zakres drugiego czynnika przepowiadającego dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych i grupy kontrolnej w testach post hoc.

Grupy badanych dzieci ze SPE	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	Dzieci bez SPE – grupa kontrolna
życliwość	16,85a	17,60a	14,42b	17,60a
taktowność	11,50a	10,82a	12,50a	16,40b
nerwowość	19,40a	16,87b	16,82b	14,97c
zawziętość	7,30a	9,12b	10,20b	6,82a

Źródło: badania własne

Na podstawie tych wyników można określić, iż w zakresie życzliwości ujawniają się istotne statystycznie różnice pomiędzy dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych ($M=14,42$; $SD=2,274$), a wszystkimi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i grupą kontrolną ($p<0,001$), co może świadczyć, że trudności logopedyczne mogą mieć znaczenie w ujawnianiu się zachowań określanych mianem życzliwych. To wskazuje, że dzieciom z takimi trudnościami należy się szczególne wsparcie w zakresie budowania wzajemnych

relacji. Pod kątem taktowności ujawniła się różnica grupą kontrolną ($M=16,40$; $SD=2,90$), a wszystkimi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ($p<0,001$). W zakresie nerwowości istotne różnice statystyczne pojawiły się pomiędzy grupą uczniów ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego ($M=19,40$; $SD=0,54$), a wszystkimi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i grupą kontrolną ($p<0,001$). W obrębie tej cechy istotną statystycznie zależność zanotowano również pomiędzy grupą kontrolną ($M=14,97$; $SD=2,42$) a wszystkimi badanymi grupami ($p<0,001$). Taki wynik obrazuje, że u dzieci ze SPE znacznie częściej występują zachowania nerwowe i w grupie tej największego wsparcia potrzebują dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego, u których te zachowania zaobserwowano najczęściej. Pod kątem cechy – zawziętości istotne różnice wystąpiły pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego ($M=7,30$; $SD=2,89$), oraz grupą kontrolną ($M=6,82$; $SD=2,55$) a dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych i sensorycznych ($p<0,001$). Taki rozkład ujawnia, iż w obszarze cechy zawziętości wsparciem powinny być objęte dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych i sensorycznych.

Wyniki analizy wariancji dowodzą, że trudności, z jakich wynikają SPE, różnicują grupę dzieci ze SPE pod kątem adekwatnego wsparcia w zakresie przystosowania szkolnego

Różnice w zakresie poziomu przystosowania szkolnego w zakresie trzeciego czynnika przepowiadającego pomiędzy dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych są zawarte w tabeli 16.

Tabela 16. Różnice poziomu przystosowania szkolnego w zakresie trzeciego czynnika przepowiadającego dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych i grupy kontrolnej.

Badane grupy	Poziom przystosowania szkolnego w zakresie trzeciego czynnika przepowiadającego				
	N	M	SD	F	p
Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	40	-18,45	5,55	52,68	0,001
Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	40	-10,62	4,76		
Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	40	-12,57	6,85		
Grupa kontrolna	40	-1,52	7,01		

Źródło: badania własne

Analizując wyniki zawarte w tabeli przystosowania szkolnego badanych grup dzieci sześciolletnich uczących się w klasie pierwszej w zakresie trzeciego czynnika przepowiadającego, należy zauważyć, że wszystkie badane grupy wraz z grupą kontrolną ujawniły zaburzony poziom przystosowania. Warto zwrócić uwagę, że w przypadku grupy kontrolnej jest on prawie na granicy z poziomem dostatecznym przystosowania, jednak tej granicy nie przekracza. Wynik taki implikuje stwierdzenie, że wszystkie dzieci sześciolletnie wymagają wsparcia w zakresie tego czynnika.

W celu sprecyzowania obszarów tego wsparcia przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji, dotyczącą różnicy w poziomie

wskaźników pozytywnego i negatywnego nastawienia badanych dzieci, której wyniki obrazuje tabela 17.

Tabela 17. Różnice w poziomie wskaźników pozytywnego i negatywnego nastawienia dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych i grupy kontrolnej.

Badane grupy	Pozytywne nastawienie					Negatywne nastawienie				
	N	M	SD	F	p	N	M	SD	F	p
Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	40	16,55	3,24	53,44	0,001	40	35,00	2,88	32,66	0,001
Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	40	22,85	2,84			40	33,47	3,97		
Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	40	18,65	3,68			40	31,22	3,67		
Grupa kontrolna	40	25,95	4,56			40	27,45	3,67		

Źródło: badania własne

Wyniki analizy wariancji dowodzą, że występują istotne różnice statystyczne w zakresie pozytywnego i negatywnego nastawienia pomiędzy badanymi grupami.

W wyniku dalszych analiz uzyskano istotny statystycznie efekt dla grupy kontrolnej w zakresie wskaźnika pozytywnego nastawienia, $F=(3,156) 53,44$; $p<0,001$, jak i negatywnego nastawienia $F=(3,156) 32,66$; $p<0,001$. Przeprowadzone porównania post hoc za pomocą testu Bon-

ferroniego ujawniły istotne różnice pomiędzy wszystkimi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ($p < 0,001$) w zakresie obu wskaźników. Wynik ten wskazuje, iż pomimo, że wszystkie badane grupy ujawniły zaburzony poziom przystosowania, to grupa kontrolna w ramach tych wskaźników różni się istotnie w stosunku do grupy dzieci ze SPE. To wskazuje, że trudności edukacyjne dzieci mają znaczenie w okazywaniu pozytywnego i negatywnego nastawienia.

Istotnie statystycznie różnice w wyniku przeprowadzonych analiz zostały zauważone też pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze SPE, co przedstawia tabela 18.

Tabela 18. Różnice w poziomie wskaźników pozytywnego i negatywnego nastawienia dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w testach post hoc.

Grupy badanych dzieci ze SPE	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi
Pozytywne nastawienie	16,55a	22,85b	18,65a
Negatywne nastawienie	35,00a	33,47ab	31,22b

Źródło: badania własne

W zakresie pozytywnego nastawienia przeprowadzone analizy ujawniły istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych ($M=22,85$; $SD=2,84$), a pozostałymi grupami ($p < 0,001$). Natomiast pomiędzy dziećmi ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania poznawczego i z trudnościami logopedycznymi różnice nie są istotne statystycznie. W zakresie negatywnego nastawienia istotne różnice statystyczne ujawniły się pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania ($M=35,0$; $SD=2,88$), a dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych ($p < 0,001$).

W wyniku przeprowadzonego porównania post hoc za pomocą testu Bonferroni można wskazać zależności pomiędzy poszczególnymi cechami wchodzącymi w zakres trzeciego czynnika przewidywanego, a ujawnianiem się ich w badanych grupach, dzięki czemu jest możliwe sprecyzowanie obszarów, w jakich grupy wymagają szczególnego wsparcia z racji na występowanie SPE spowodowanych zróżnicowanymi trudnościami. Różnice te wskazuje tabela 19.

Tabela 19. Różnice w poziomie cech wchodzących w zakres trzeciego czynnika przewidywanego dzieci sześciolletnich w kategoriach trzech grup specjalnych potrzeb edukacyjnych i grupy kontrolnej w testach post hoc.

Grupy badanych dzieci ze SPE	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	Dzieci bez SPE – grupa kontrolna
wytrwałość	8,35a	14,10b	9,55a	14,72b
koncentracja	8,20a	8,75a	9,10a	11,20b
nadruchliwość	17,50a	16,87a	16,82a	14,97b
roztargnienie	17,50a	16,60a	14,40b	12,47c

Źródło: badania własne

Analiza tabeli 18 pozwala stwierdzić, że istotnie statystycznie różnice w zakresie cechy wytrwałości ujawniają się pomiędzy dziećmi ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego ($M=8,35$; $SD=1,63$) i trudności logopedycznych ($M=9,55$; $SD=1,04$) a dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych i z grupy kontrolnej ($p<0,001$). Wynik taki wskazuje, że większego wsparcia w zakresie wytrwałości wymagają dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego i trudności logopedycznych. W zakresie koncentracji istotna statystycznie różnica ujawniła się tylko pomiędzy grupą kontrolną ($M=11,20$; $SD=2,40$), a grupami dzieci ze SPE ($p<0,001$). Wszystkie dzieci ze SPE potrzebują wzmocnień w zakresie koncentracji. W zakresie cech informujących o negatywnym nastawieniu, czyli nadruchliwości i roz-

targnieniu, zanotowano też tylko istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą kontrolną (w zakresie nadrucliwości $M=14,97$; $SD=2,29$; w zakresie roztargnienia $M=12,47$; $SD=1,82$), a grupami dzieci ze SPE ($p<0,001$). W przypadku zachowań określanych mianem roztargnienia ujawniła się także istotna różnica pomiędzy dziećmi ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych ($M=14,40$; $SD=2,84$), a pozostałymi grupami ($p<0,001$). Interpretując wyniki można, powiedzieć, że wszystkie dzieci ze SPE bez względu na trudności powodujące te potrzeby powinny zostać otoczone dodatkowymi działaniami wspierającymi ich funkcjonowanie w zakresie koncentracji, nadrucliwości jak i roztargnienia (w przypadku roztargnienia szczególnym wsparciem powinna zostać objęta grupa z trudnościami logopedycznymi). Należy pamiętać, iż dzieci bez SPE ogólnie osiągnęły również zaburzony poziom przystosowania szkolnego w zakresie tego czynnika, dlatego pomimo istotnych różnic w zakresie ujawniania się poszczególnych cech wymagają one także wsparcia ze strony szkoły.

5.2. Poziom poczucia kontroli u dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności sensorycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Jednym z czynników wpływających na poziom przystosowania się szkolnego jest umiejscowienie poczucia kontroli. Przejście od zewnętrznego poczucia kontroli do wewnętrznego, pozwala dzieciom uzyskać samodzielność w wyznaczaniu i realizowaniu swoich celów. Umożliwia zaplanować swoje działanie w taki sposób, by móc uzyskać planowany efekt, odnosząc sukces. Umiejscowienie poczucia kontroli implikuje również osiągnięty poziom samodzielności, jak i wpływa korzystnie na jakość funkcjonowania poznawczego, co oddziałuje korzystnie też na poziom adaptacji szkolnej. Do badania poziomu poczucia kontroli wykorzystano Skalę Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych (SKP-DP). Narzędzie to umożliwił pomiar poczucia kontroli w trzech wymiarach: skali sukcesu S, skali porażek P i ogólny poziom

poczucia kontroli, wynikający z połączenia obu skali. Wynik surowy dla: skali sukcesu (0-9 punktów), skali porażek (0-9 punktów) oraz wynik ogólny (0-18 punktów) odnosi się do norm stenowych, które interpretuje się w następujących kategoriach opisowych:

- poczucie kontroli wewnętrznej – 1-4 sten;
- poczucie kontroli nieustalonej – 5-6 sten;
- poczucie kontroli zewnętrznej – 7-10 sten.

Wyniki badań odnoszące się do poziomu i kierunku poczucia kontroli uczniów sześciolletnich klas pierwszych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności sensorycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych obrazuje tabela 20.

Tabela 20. Poziomu i kierunku poczucia kontroli uczniów sześciolletnich klas pierwszych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności sensorycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych.

SPK-DP	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania (N=40=100%)		Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi (N=40=100%)		Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi (N=40=100%)		Dzieci bez SPE – grupa kontrolna (N=40=100%)	
	Wynik surowy M	STEN	Wynik surowy M	STEN	Wynik surowy M	STEN	Wynik surowy M	STEN
Skala sukcesu S	5,5	8	3,7	6	4,95	7	3,3	6
Skala porażki P	6,55	6	7,15	7	7,45	7	5,45	6
Skala ogólna poczucia kontroli (S+P)	12,05	8	10,90	7	12,3	8	8,75	6

Źródło: badania własne

Analizując uzyskane wyniki badań dzieci w żadnym wymiarze nie osiągnęły wewnętrznego poczucia kontroli. Uzyskane wyniki w grupie dzieci sześciolatków ze SPE w sferze połączenia skal wskazują na poczucie kontroli zewnętrznej. Interpretując ten wynik, należałoby powiedzieć, że uczniowie sześciolatków klas pierwszych ze SPE przypisują rezultaty własnych działań czynnikom zewnętrznym. Można zatem wnioskować, iż w niewielkim stopniu czują się za nie odpowiedzialni. Dzieci o zewnętrznym poczuciu kontroli charakteryzują się małą wytrzymałością w podejmowanym działaniu, niską umiejętnością radzenia sobie w sytuacjach zadaniowych, niskim poziomem nawiązywania współpracy z innymi i nie przejawiają zbyt dużej inicjatywy. Warto zwrócić uwagę, iż porównując te cechy z cechami osobowości, które w badaniach wykonanych za pomocą kwestionariusz CBI, określającego poziom przystosowania szkolnego, okazały się dominujące, znajdziemy wiele zbieżności potwierdzających takie cechy zachowania. We wszystkich badanych grupach dzieci ze SPE zachowanie określane mianem wytrzymałości osiągnęło bardzo niski wynik (8,35 dzieci z ogólnym obniżeniem poziomu funkcjonowania poznawczego, 14,1 dzieci z zaburzeniami sensorycznymi, 9,55 dzieci z zaburzeniami logopedycznymi), podobny obraz wyników jest związany z koncentracją (8,2 dzieci z ogólnym obniżeniem poziomu funkcjonowania poznawczego, 8,75 dzieci z zaburzeniami sensorycznymi, 9,1 dzieci z zaburzeniami logopedycznymi), przy wysokim nasyceniu cech nerwowości (19,4 dzieci z ogólnym obniżeniem poziomu funkcjonowania poznawczego, 16,87 dzieci z zaburzeniami sensorycznymi, 16,825 dzieci z zaburzeniami logopedycznymi), czy odsuwania się (16,72 dzieci z ogólnym obniżeniem poziomu funkcjonowania poznawczego, 13,17 dzieci z zaburzeniami sensorycznymi, 15,45 dzieci z zaburzeniami logopedycznymi), jak i nieśmiałości (14,27 dzieci z ogólnym obniżeniem poziomu funkcjonowania poznawczego, 14,15 dzieci z zaburzeniami sensorycznymi, 15,15 dzieci z zaburzeniami logopedycznymi). Natomiast sześciolatki bez SPE uzyskały poziom poczucia kontroli nieustalonej, co świadczy, że dzieci te jeszcze nie do końca potrafią wziąć odpowiedzialność za

własne działanie, ale też nie przypisują już za każdym razem odpowiedzialności czynnikiem zewnętrznym.

Wyniki uzyskane przez badane dzieci w skali sukcesów były zróżnicowane. Uczniowie sześciolatek ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych oraz ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego osiągnęli poziom zewnętrznego poczucia kontroli, natomiast uczniowie ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych wykazują poczucie kontroli nieustalone. W skali porażek wyniki również były rozbieżne. Tym razem uczniowie sześciolatek ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych i sensorycznych uzyskali poziom zewnętrznego poczucia kontroli, natomiast uczniowie ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych wskazują na poczucie kontroli nieustalone.

Porównując wyniki uzyskane w skali S i skali P, można zauważyć, iż we wszystkich grupach badawczych dzieci osiągnęły wyższe wyniki w skali P w stosunku do skali S (największą rozbieżnością charakteryzowała się grupa sześciolatek ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych - 3,45). Taki wynik należałoby zinterpretować jako skłonność dzieci do przypisywania sobie sukcesów, natomiast w przypadku porażek obarczanie innych za nie odpowiedzialnością. Taka cecha jest charakterystyczna dla młodszych dzieci, które mają silną potrzebę gratyfikacji swojego zachowania. Od dzieci w wieku sześciu lat powinno się wymagać już zrozumienia związków zachodzących pomiędzy przyczynami a skutkami swojego zachowania. Brania odpowiedzialności nie tylko za swoje sukcesy, ale i porażki, a nie w ich przypadku szukaniu winnych w rodzicach, kolegach nauczycielach czy danej sytuacji. Wskazując dziecku na ten sam mechanizm działania w przypadku sukcesu i porażki, uczymy brania odpowiedzialności za swoje postępowanie. Interpretując uzyskane wyniki, należałoby stwierdzić opóźnienie w rozwoju poczucia kontroli we wszystkich badanych grupach. W największym stopniu opóźnienie to dotyczy dzieci sześciolatek ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych i ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania, później dzieci ze SPE wynikają-

cymi z trudności sensorycznych. W najmniejszym stopniu opóźnienie to dotyczy dzieci bez SPE, chociaż u nich również występuje dominacja wyniku skali P nad skalą S, a ogólny poziom poczucia kontroli został określony jako nieustalony, ale warto podkreślić, że jest on bliższy poziomowi poczucia kontroli zewnętrznej niż wewnętrznej.

Analizując wyniki badań pod kątem różnic w poziomie poczucia kontroli w zależności od rodzaju przyczyny trudności wywołujących specjalne potrzeby edukacyjne, okazało się, że pomiędzy grupami uczniów sześciolatków klas pierwszych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności sensorycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych ujawniają się istotne różnice statystyczne, które obrazuje tabela 21.

W celu analizy znaczenia specjalnych potrzeb edukacyjnych na poziom i kierunek poczucia kontroli przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. W wyniku tych analiz uzyskano istotny statystycznie efekt dla grupy kontrolnej, $F(3,156) 10,92; p < 0,001$. Przeprowadzone porównania post hoc za pomocą testu Bonferroniego ujawniły istotne różnice pomiędzy wszystkimi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ($p < 0,001$). Ten wynik wskazuje, że trudności edukacyjne dzieci mają wpływ na osiągnięty poziom poczucia kontroli. Również istotne statystycznie różnice na podstawie tych samych analiz wykazano dla skali sukcesu, $F(3,156) 5,67; p < 0,001$, oraz skali porażek, $F(3,156) 4,23; p < 0,007$. Różnice w zakresie poczucia kontroli w porównaniu skal sukcesu i porażki pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze SPE obrazuje tabela 22.

Tabela 21. Różnice w poziomie i kierunku poczucia kontroli uczniów sześcioletnich klas pierwszych ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Badane grupy	Skala ogólna poczucia kontroli					Skala sukcesu					Skala porażek				
	N	M	S D	F	p	N	M	S D	F	p.	N	M	S D	F	p
Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	40	12,05	11,87	10,92	0,001	40	5,50	2,91	5,67	0,001	40	6,55	2,65	4,23	0,007
Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	40	10,90	10,85			40	3,70	2,19			40	7,15	2,63		
Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	40	12,30	12,40			40	4,95	2,71			40	7,45	2,80		
Grupa kontrolna	40	8,75	8,75			40	3,30	2,43			40	5,45	2,76		

Źródło: badania własne

Tabela 22. Zakres poczucia kontroli w porównaniu skal sukcesu i porażki badanych dzieci w testach *post hoc*.

Grupy badanych dzieci	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	Dzieci bez SPE – grupa kontrolna
Skala sukcesu	5,50a	3,70b	4,95a	3,30b
Skala porażki	6,55a	7,15ab	7,45ab	5,45ac

Źródło: badania własne

Analizując wyniki badań pod kątem różnic w zakresie poziomu poczucia kontroli w skali sukcesu w zależności od rodzaju przyczyny trudności wywołujących specjalne potrzeby edukacyjne, okazało się, że pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych ($M=3,70$; $SD= 2,19$), a dziećmi ze SPE wynikającymi z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania poznawczego ujawniają się istotne różnice statystyczne ($p<0,001$). Takie różnice występują też pomiędzy dziećmi ze SPE wynikającymi z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania poznawczego ($M=5,50$; $SD= 2,91$), a grupą kontrolną, oraz grupą dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych ($M=4,95$; $SD= 2,71$), a grupą kontrolną, co można zinterpretować, że na poczucie kontroli w skali sukcesu większy wpływ mają SPE wynikające z trudności logopedycznych i z ogólnie obniżonego poziomu funkcjonowania poznawczego. Natomiast w zakresie skali porażek z istotną statystycznie różnicą ($p<0,007$) zinterpretowano pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych ($M=7,15$; $SD= 2,63$), a grupą kontrolną, oraz pomiędzy grupą dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych ($M=7,45$; $SD= 2,80$), a grupą kontrolną. W obrębie tej skali na poczucie kontroli większy wpływ mają SPE wynikające z trudności logopedycznych i sensorycznych. Podsumowując można by powiedzieć, że na osiągnięty poziom poczucia kontroli najbardziej negatywny wpływ mają SPE wynikające z trudności logopedycznych. Wynik taki wydaje się dość naturalną konsekwencją trud-

ności logopedycznych, które w znacznym stopniu utrudniają proces komunikacyjny stanowiący podstawę wzajemnych interakcji, budowania samodzielności czy poczucia bezpieczeństwa potrzebnego do wykazywania inicjatywy.

- 5.3. Pozycja społeczna sześcioletnich uczniów pierwszej klasy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności sensorycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Pozycja społeczna określa miejsce ucznia w klasie, w której przebywa jednostka przez większość swojego dnia. Ma to ogromny wpływ na rozwój dziecka, ponieważ grupa rówieśnicza przyczynia się do zaspokojenia takich potrzeb psychologicznych dziecka jak: potrzeba uznania, pozytywnej samooceny, uczestnictwa w grupie i identyfikacji z nią. Liczne badania (Ekiert-Grabowska D., 1983; Filipczuk H., 1985; Guz S., 1984; Misorna E., 1992; Sendyk M., 2001; Zapała S., 2004; Zborowski Z., 1990) dowodzą, że wyniki w nauce determinują pozycję ucznia w zespole klasowym. Dzieci osiągające powodzenie w nauce, zajmują wyraźnie wyższą pozycję w klasie niż ich rówieśnicy, którzy osiągają słabsze wyniki w nauce (jest to zależność charakterystyczna dla pierwszego etapu edukacji, chociaż warto zwrócić uwagę, iż w pierwszej klasie dzieci starają się zdobyć dobre wyniki w nauce, aby zyskać uznanie raczej nauczyciela czy rodziców a dopiero później rówieśników, co ulega zmianie wraz z wiekiem). Dzieci cieszą się większą popularnością wśród rówieśników, kiedy osiągają dobre wyniki w nauce oraz przejawiający pozytywne cechy charakteru, takie jak np.: koleżeństwo, życzliwość. Cechami powodującymi niepopularność są między innymi: nieśmiałość, agresywność. Wpływ na pozycję społeczną dziecka w klasie mają także: niepełnosprawność fizyczna czy umysłowa, brak zdolności czy karności. Dzieci ze SPE często nie mają szans na osiągnięcie dobrych lub bardzo dobrych wyników w nauce, co wyraźnie determinuje ich osiąganą pozycję społeczną w klasie. Oprócz wymienionych

czynników na strukturę społecznych stosunków w klasie ma wpływ nauczyciel. To on między innymi kształtuje i umacnia pozycje społeczne poszczególnych uczniów w klasie. Jego rola jest szczególnie istotna właśnie na poziomie nauczania początkowego, ponieważ u dzieci w tym wieku budzi on zaufanie, stając się ich autorytetem. Stanowi dla uczniów wzór do naśladowania, stając się wręcz wyrocznią, z której sposobem myślenia, postępowania utożsamia się dziecko. Wychowawca-nauczyciel klasy nie tylko przekazuje wiedzę, ale także wskazuje i uzasadnia drogi postępowania dziecka. Uczy go jak optymalnie do jego możliwości i bezkonfliktowo przejść na wyższy etap edukacji szkolnej. Stając się jednak wzorem, na nauczycielu zaczyna spoczywać odpowiedzialność za jego postępowanie w stosunku do uczniów w klasie. Musi on być świadomy, czy swoim zachowaniem nie „etykietuje” dzieci w swojej klasie, przyczyniając się do ich naznaczenia społecznego. Tak istotna rola nauczyciela w nauczaniu zintegrowanym implikuje fakt, że staje się on czynnikiem determinującym zajmowanie pozycji społecznych uczniów w klasie.

Wyniki badań określające miejsce ucznia sześciolatniego ze SPE w klasie pierwszej przeprowadzone za pomocą klasycznej metody socjometrycznej obrazuje tabela 23.

Tabela 23. Pozycja społeczna sześcioletnich uczniów pierwszej klasy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności sensorycznych, logopedycznych, ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania oraz bez specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Kategorie pozycji społecznej	Grupy badanych dzieci							
	Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania		Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi		Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi		Dzieci bez SPE – grupa kontrolna	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Popularny	3	7,5	4	10	0	0	11	27,5
Przeciętny	17	42,5	18	45	16	40	20	50
Kontrolerski	1	2,5	2	5	4	10	2	5
Izolowany	9	22,5	8	20	7	17,5	3	7,5
Odrzucony	10	25	8	20	13	32,5	4	10
ogółem	40	100	40	100	40	100	40	100

Źródło: badania własne

Przedstawione powyżej wyniki wskazują na niekorzystną sytuację dzieci ze SPE. Pozycję ucznia popularnego nie zajął żaden uczeń ze SPE spowodowanymi trudnościami logopedycznymi, a w przypadku dzieci ze SPE spowodowanymi trudnościami sensorycznymi i ogólnym obniżeniem poziomu funkcjonowania poznawczego tylko 10% i 7,5%. W przypadku dzieci bez SPE to 27,5% uczniów. Na pozycji ucznia przeciętnego umiejscowiła się prawie połowa uczniów we wszystkich badanych grupach. Znaczne różnice pojawiają się w pozycjach ucznia izolowanego i odrzuconego. Najwięcej dzieci odrzuconych zanotowano w grupie uczniów ze SPE spowodowanymi trudnościami logopedycznymi (32,5%), później w grupie dzieci o ogólnym obniżeniu poziomu funkcjonowania poznawczego (25%), w grupie kontrolnej zanotowano tylko 10% takich dzieci. W przypadku pozycji izolowanej najwięcej dzieci zajęło takie miejsce w grupie uczniów o ogólnym obniżeniu

poziomu funkcjonowania poznawczego (22,5%), a później uczniów ze SPE spowodowanymi trudnościami sensorycznymi (20%) - grupa kontrolna 7,5%. Analizując te wyniki, należałoby powiedzieć, że dzieci sześćioletnie uczęszczające do klasy pierwszej ze SPE spowodowanymi trudnościami logopedycznymi zajęły najniższe pozycje społeczne w klasie spośród badanych grup. W najlepszej sytuacji (z badanych grup) znalazła się grupa dzieci ze SPE spowodowanymi trudnościami sensorycznymi, chociaż w stosunku do dzieci z grupy kontrolnej zajęły one znacznie niższe pozycje społeczne. Na taką sytuację może mieć istotny wpływ obniżony poziom komunikowania się (niewyraźne wypowiedzi, wady wymowy, niski zasób słownictwa) utrudniający nawiązywanie i podtrzymywanie interakcji społecznych, który jest charakterystyczny dla osób z trudnościami logopedycznymi i ogólnym obniżeniem poziomu funkcjonowania. Wskutek tych trudności, dzieci często same się wycofują z kontaktów społecznych niechcąc doznać porażki czy zostać wyśmiane. W przypadku dzieci o ogólnym obniżeniu poziomu funkcjonowania dodatkowe znaczenie ma również nieumiejętność zrozumienia kontekstu sytuacyjnego i prawidłowego dostosowania się do niego oraz większe problemy z osiągnięciem wysokich wyników w nauce. Wszystkie badane grupy dzieci ze SPE charakteryzowały się średnimi lub niskimi osiągnięciami szkolnymi, ale także, jak pokazały wcześniej omówione wyniki badań, niskim poziomem przystosowania szkolnego. Poziom ten w sposób istotny implikuje jakość i częstość kontaktów społecznych.

W celu sprawdzenia istotności związku pomiędzy przynależnością dzieci do grupy uczniów ze SPE, a zajmowaną pozycją społeczną przeprowadzono test χ^2 (1, N=160) = 25,01; $p < 0,05$, który pozwala przyjąć hipotezę alternatywną o istotnym związku między analizowanymi zmiennymi. Siła związku między analizowanymi zmiennymi mierzona statystyką V Cramera wskazuje na istnienie (co prawda słabej) zależności pomiędzy przynależnością dzieci do grupy uczniów ze SPE, a zajmowaną pozycją społeczną – V Cramera = 0,23; $p < 0,05$. Biorąc pod uwagę powyższą zależność, oraz fakt, iż pozycja społeczna zależy od poziomu przystosowania, (wcześniejsze analizy

wyników dotyczące poziomu przystosowania szkolnego, ujawniły istotne statystycznie różnice pomiędzy poziomem przystosowania szkolnego a występowaniem SPE), który jest zróżnicowany ze względu na rodzaj występowania SPE, można postawić wniosek, że pozycja społeczna dziecka w klasie zależy między innymi od występowania i rodzaju SPE.

Zakończenie i wnioski

Przekroczenie progu szkolnego jest istotnym wydarzeniem w życiu każdego dziecka, które ma swoje konotacje w przyszłym funkcjonowaniu człowieka. Prawidłowa adaptacja szkolna pozwala dziecku optymalnie do swoich możliwości funkcjonować w szkole i to zarówno na płaszczyźnie poznawczej jak i społeczno-emocjonalnej. Jednak, aby prawidłowa adaptacja była możliwa, musi ona spełniać odpowiednie warunki. Po pierwsze, wymagania stawiane dziecku powinny być zgodne z jego obecnym poziomem rozwoju i strefą najbliższego rozwoju. Po drugie, instytucja, w tym przypadku szkoła, powinna być odpowiednio przygotowana na przyjęcie swoich nowych uczniów, zapewniając im warunki umożliwiające prawidłowy proces przystosowania szkolnego.

Z przeprowadzonych badań własnych i analizy przedstawionej literatury, można sformułować konkluzję, iż dzieci sześciolatnie nie radzą sobie z przystosowaniem szkolnym. Wszystkie dzieci ze SPE, bez względu na rodzaj trudności je powodujących, uzyskały w większości zaburzony stopień przystosowania, a grupa dzieci kontrolnych (bez SPE) osiągnęła dostateczny poziom przystosowania. Ujawnione różnice pomiędzy nimi były istotne statystycznie. To pozwala na postawienie wniosku dotyczącego pierwszej hipotezy badawczej, iż poziom przystosowania szkolnego jest wyższy u dzieci bez SPE niż ze SPE. Biorąc pod uwagę, iż badania zostały przeprowadzone w drugim semestrze pierwszej klasy, nie można powiedzieć, że czynnikiem, który zdeterminował taki wynik, był zbyt krótki czas przeznaczony na adaptację. Średni okres czasu potrzebny na przystosowanie się do nowego otoczenia wynosi około miesiąca, został on więc znacznie przekroczony. Można zatem się zastanowić, dlaczego dzieci sześciolatnie uzyskały taki wynik. Na pewno jedną z przyczyn jest niska jeszcze dojrzałość społeczno-emocjonalna dzieci sześciolatków. Zapraszając sześciolatków do rozpoczęcia edukacji w pierwszej klasie, najwięcej uwagi zwraca się na procesy poznawcze, czy dziecko sobie poradzi z realizowanym materiałem zapominając, że termin gotowości szkolnej wiąże

się również z osiągnięciem odpowiedniego poziomu dojrzałości społecznej, emocjonalnej jak i fizycznej. Przedstawione w części teoretycznej badania wskazują, że jest wiele dzieci, które bardzo dobrze sobie radziły w przedszkolu, natomiast pójście do szkoły, stanowiło dla nich takie wyzwanie, któremu nie byli w stanie sprostać. Okazało się, że dzieci nie tylko sobie z nim nie poradziły, ale również spowodowało to u nich regres. Strefa emocjonalno-społeczna zablokowała możliwości poznawcze, a doznawane w dłuższym okresie porażki na tyle obniżyły poczucie własnej wartości, że dzieci znacznie obniżyły poziom swojej motywacji do eksplorowania otaczającego go świata.

Na taki wynik przystosowania miała też ogromne znaczenie oferta szkoły, która już w niewielkim stopniu była przystosowana do możliwości psychicznych, biologicznych, społecznych dzieci siedmioletnich, jak pisze B. Wilgocka-Okon o dojrzałości szkolnej „należy przenieść punkt ciężkości z dojrzałości szkolnej na dojrzałość samej szkoły. Tę dojrzałość można określić jako osiągnięcie takiego progu wrażliwości na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się i możliwości rozwojowe, jaki stanowi o modyfikacji, kierunku i dynamice zmian programowo-organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania - uczenia się” (1998, s.20). A co dopiero do potrzeb i możliwości dzieci sześcioletnich, w szczególności do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Analiza wyników badań potwierdza nieprzygotowanie zarówno dzieci sześcioletnich, jak i szkoły do przejścia adaptacji. Największe zaburzenia w zakresie przystosowania wykazały dzieci w wymiarze trzeciego czynnika przepowiadającego (w teście przystosowania się szkolnego CBI) odnoszącego się do pozytywnego lub negatywnego nastawienia się do szkoły. U wszystkich badanych dzieci (ze SPE i bez nich) dominowało negatywne nastawienie. W ramach tego czynnika dzieci sześcioletnie charakteryzowały się niską koncentracją i wytrzymałością oraz wzmożoną nadruchliwością i roztargnieniem. W zakresie tych czynników większego wsparcia w obszarze koncentracji i nadruchliwości wymagałyby wszystkie grupy ze SPE. Natomiast w zachowaniach określanych mianem wytrwałych niższe wyniki osiągnęły

dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych i ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego. W przypadku cechy roztargnienia wzmocnienie najbardziej potrzebne jest dzieciom ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych i ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego. Trzeba pamiętać, iż pomimo wykazania różnic w poszczególnych cechach pomiędzy badanymi grupami, wszystkie one w ramach tego czynnika ujawniały zaburzony poziom przystosowania, więc wszystkie wymagają wsparcia. Obserwowane cechy zachowań, w których dzieci sześciolatnie wykazały niski poziom kompetencji, są w sumie bardzo charakterystyczne dla ich wieku. Dzieci sześciolatnie wymagają jeszcze bardzo dużo ruchu, podczas którego cały czas najefektywniej się uczą. Ich możliwości w zakresie koncentracji uwagi są ograniczone, potrzebują one w znacznej mierze konkretnego skupienia uwagi, co jest implikowane przez ich właściwości myślenia. Uwaga jest szybko rozpraszalna, co może kojarzyć się z roztargnieniem. Dzieci w tym wieku są bardzo ciekawe świata, powoduje to pewien chaos w ich sposobie uczenia się. Ciągłe, coś nowego jest dla nich znacznie bardziej ciekawe, niż skupianie się na rzeczach już znanych. Świadczy to o tym, że brakuje im jeszcze wytrwałości do dłuższego eksplorowania danego tematu. Są to trudności wynikające z możliwości rozwojowych dzieci, chociaż należałoby się zastanowić, czy można to nazwać trudnościami, czy raczej właściwościami rozwojowymi. Można zatem sformułować stwierdzenie, że dzieci sześciolatnie w wielu obszarach funkcjonowania są zdecydowanie mniej dojrzałe, niż ich o rok starsi koledzy, którzy w wieku siedmiu lat podejmowali edukację w pierwszej klasie. Biorąc pod uwagę, jaką ofertę przedstawia szkoła sześciolatkowi, trudno się jednak dziwić, iż z właściwości rozwojowych przechodzą one na trudności. Szkoła proponuje uczniom przede wszystkim system pracy zadaniowy, który jest oparty na koncentracji na zadaniu, cierpliwości do jego wykonania. Sam system zadaniowy oczywiście sprzyja rozwojowi dziecka pod warunkiem, jakiego rodzaju zadanie dziecko otrzymuje: otwarte, czy zamknięte. Dzieci uczą się głównie poprzez środki słuchowe i wizualne (w ławkach), a nie przez ruch. Nie mają czasu na zabawę. Nauczyciel

najczęściej podąża za realizacją programu, a nie za ciekawością ucznia. Treści, które nie interesują dzieci, obniżają ich możliwości skupienia uwagi. Niezaspokojenie potrzeby ruchu z jednej strony, z drugiej brak warunków do odpoczynku pogłębiają ruchliwość, roztargnienie dzieci oraz obniżają ich poziom koncentracji uwagi. Można zatem zauważyć, że oferta szkolna nie tylko nie wychodzi naprzeciw potrzebom dziecka, ale wprost na odwrót, pogłębia zachowania dysadaptacyjne.

W zakresie drugiego czynnika przepowiadającego (w teście przystosowania się szkolnego CBI) odnoszącego się do pozytywnych i negatywnych zachowań badane grupy osiągnęły najwyższy ogólny poziom przystosowania. Jedynie grupa dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych, ujawniła zaburzony poziom przystosowania, wszystkie pozostałe grupy osiągnęły dostateczny poziom przystosowania. Można zatem powiedzieć, że zachowania pozytywne w większości dominowały nad negatywnymi. Jednak w obrębie poszczególnych cech wchodzących w zakres tego czynnika można wyróżnić następujące obszary do pracy z dziećmi. W przypadku życzliwości największego wsparcia wymaga grupa dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych. Dzieci te wykazują zaburzenia w zakresie komunikacji, co może determinować jakość nawiązywanych relacji. Przy zachowaniu określanym mianem nerwowego również ujawniono znaczne zróżnicowanie wyników pomiędzy badanymi grupami dzieci. Dzieci ze SPE wykazywały więcej takich zachowań, niż dzieci bez SPE, a w ich grupie znacząco na niekorzyść wyróżniały się dzieci ze SPE wynikającym z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego. Zwiększona częstość zachowań nerwowych może świadczyć o tym, iż dzieci ze SPE nie mogą poradzić sobie z zadaniem, czują większą frustrację, która ujawnia się zachowaniami nerwowymi. Należy jednak się zastanowić, co stanowi przyczynę tych zachowań, czy tylko brak umiejętności u dziecka, czy może nieadekwatnie dobrane zadania do potrzeb i możliwości tych dzieci. Na ile często w klasie dzieci ze SPE dostają inne zadania w stosunku do całej klasy, a na ile są to takie same zadania, a ewentualna indywidualizacja polega na tym, iż nie muszą ich wykonać w całości (często muszą to jednak zrobić

w domu). Takie zachowanie nauczyciela trudne do nazwania indywidualizacją, prowadzi do odwrotnych skutków. Dziecko już na samym początku dostaje informację: nie musisz wszystkiego robić, czyli nie poradzę sobie z tym zadaniem, co buduje frustrację. Jeżeli ma to zadanie dokończyć w domu, to jeszcze dziecko ma świadomość, że czeka go więcej pracy w domu, co bynajmniej, nie obniży jego poziomu niezadowolenia. W zakresie następnej badanej cechy – zawziętości najwyższe wyniki uzyskały dzieci ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych i logopedycznych. Wzmożone występowanie takich zachowań u tych dzieci może stanowić wynik chęci dorównania swoim rówieśnikom. Wiek sześciu lat to okres, kiedy dzieci zaczynają się porównywać, ale nie mają jeszcze w tym zakresie treningu, stąd poczucie bycia gorszym, może wywoływać zawziętość. U dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego, zawziętość znacznie rzadziej występuje, co może być natomiast uwarunkowane niedojrzałością w zakresie umiejętności porównywania się z rówieśnikami.

Pierwszy czynnik przepowiadający określany w wymiarze ekstrawersji i introwersji ujawnił zaburzony poziom przystosowania w grupie dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych i ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego. Natomiast dostateczny poziom przystosowania osiągnęła grupa dzieci ze SPE wynikającymi z trudności sensorycznych i grupa kontrolna. W zakresie cech ekspresji słownej i nieśmiałości największe zaburzenia ujawniła grupa dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych. W zakresie zachowań określanych jako odsuwanie się największego wsparcia potrzebują dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logopedycznych i ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego. W zakresie wszystkich badanych cech wykazano też różnicę pomiędzy dziećmi ze SPE a grupą kontrolną. Można zatem sformułować konkluzję, że dzieci ze SPE, szczególnie dzieci z trudnościami wynikającymi z zaburzeń logopedycznych, potrzebują wsparcia w zakresie ekspresji słownej. Warto zwrócić uwagę, że dzieci w wieku sześciu lat najefektywniej rozwijają swoje słownictwo w rozmowach swobodnych na tematy,

które właśnie ich zainteresowały, którymi muszą się podzielić. W szkole nauczyciel, niestety, często ogranicza ten swobodny rozwój mowy, sprowadzając wypowiedzi dziecka do odpowiedzi na zadawane pytania. Dzieci, które nie potrafią na nie odpowiedzieć albo robią to wolniej od reszty klasy, nie mają szans na udzielenie swojej wypowiedzi. Kto nie wypowiada się zapytany, przeszkadza w lekcji i jest za to karany, czyli dziecko nie tylko ma małe możliwości swobodnej wypowiedzi, ale bywa, że jest jeszcze za nią karane. Powaga często towarzysząca procesowi nauczania w szkole, budzi u dzieci lęk przed swobodną rozmową czy śmiechem. To z jednej strony ogranicza rozwój kompetencji komunikacyjnych dziecka, z drugiej buduje obraz życia szkolnego, odrębny od życia codziennego. W szkole oczekuje się od ucznia, że będzie powściągliwy, wyciszony i poważny – wszystkie te cechy są jednak nieadekwatne dla rozwoju dziecka sześciolatniego.

Powyższe rozważania w zakresie przystosowania szkolnego w obrębie poszczególnych obserwowanych cech zachowań potwierdzają założenie, że rodzaj trudności wywołujący specjalne potrzeby edukacyjne, różnicuje stopień i zakres przystosowania szkolnego. Największe trudności wykazały dzieci ze SPE wynikającymi z ogólnego obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego i trudności logopedycznych.

Zgodnie z wynikami badań dotyczącymi poziomu poczucia kontroli należałoby powiedzieć, że uczniowie sześciolatni klas pierwszych ze SPE ujawnili zewnętrzny poziom poczucia kontroli, przez co można wnioskować, iż w niewielkim stopniu czują się za nie odpowiedzialni, rezultaty własnych działań przypisują czynnikom zewnętrznym. Dzieci o zewnętrznym poczuciu kontroli charakteryzują się małą wytrwałością w podejmowanym działaniu, niską umiejętnością radzenia sobie w sytuacjach zadaniowych, niskim poziomem nawiązywania współpracy z innymi i nie przejawiają zbyt dużej inicjatywy. Natomiast uczniowie bez SPE ujawnili nieokreślony poziom poczucia kontroli, co implikuje do potwierdzenia założeń postawionej hipotezy, iż uczniowie ze SPE mają w większym stopniu zewnętrzne poczucie kontroli niż ich rówieśnicy. Porównując cechy charakterystyczne dla dziecka z zew-

nętrznym poczuciem kontroli z cechami osobowości, które w badaniach wykonanych za pomocą kwestionariusza CBI określającego poziom przystosowania szkolnego okazały się dominujące, można stwierdzić wiele podobieństw potwierdzających takie cechy zachowania jak niski poziom: wytrwałości, koncentracji, ekspresji słownej przy wysokim poziomie nerwowości, ruchliwości czy odsuwania się.

Wymienione cechy określają obszary wsparcia, które powinno być udzielone dzieciom, by pomóc im w procesie adaptacji.

Warto również przytoczyć fakt, iż porównując wyniki uzyskane w skali S (sukcesów) i skali P (porażek) można zauważyć, że we wszystkich grupach badawczych dzieci osiągnęły wyższe wyniki w skali P w stosunku do skali S. Taka zależność oznacza skłonność dzieci do przypisywania sobie sukcesów, natomiast w przypadku porażek - obarczanie innych za nie odpowiedzialnością. Cecha ta jest charakterystyczna dla młodszych dzieci, które mają silną potrzebę gratyfikacji swojego zachowania. Dzieci w wieku sześciu lat powinny już jednak lepiej rozumieć związki zachodzące pomiędzy przyczynami a skutkami swojego zachowania, i tym samym brać odpowiedzialność zarówno za sukcesy jak i porażki. Wzmocnienie zachowań dziecka w obrębie ponoszenia odpowiedzialności za własne działanie stanowi następny obszar do pracy w szkole. I tu, niestety, oferta szkoły jest znów dość uboga. Uczniowie w sytuacji szkolnej zazwyczaj nie mają okazji do samodzielnego podejmowania decyzji, sprawdzania ich konsekwencji i szukania błędów. Najczęściej dzieci pracują zadaniowo i jedyną konsekwencją braku wykonania zadania z perspektywy dziecka jest negacja (ocena, która w na poziomie I etapu edukacji powinna być wyłącznie opisowa) jego zachowania. Dziecko często nie doświadcza innej zależności pomiędzy niewykonaniem danego zadania. Trudno na takich przeżyciach kształtować wewnętrzne poczucie kontroli.

Ostatni badany obszar to pozycja społeczna, gdzie na podstawie przeprowadzonych badań można również sformułować końcową konkluzję, zgodną z hipotezą badawczą mówiącą, że uczniowie ze SPE zajmują niższe pozycje społeczne niż ich rówieśnicy. Najniższe pozycje społeczne zajmowały dzieci ze SPE wynikającymi z trudności logope-

dycznych, później ogólnie obniżonego poziomu funkcjonowania poznawczego, a najwyższe wyniki osiągnęły dzieci z trudnościami sensorycznymi. Taka sytuacja może być spowodowana głównie obniżonym poziomem komunikowania się, który utrudnia nawiązywanie i podtrzymywanie interakcji społecznych. Dzieci unikając porażki, wyśmiania przez klasę, często same się wycofują z nawiązywania kontaktów. Dodatkowe znaczenie mają również problemy z osiągnięciem wysokich wyników w nauce, przez pryzmat których, dzieci te są postrzegane jako „słabsze”. Można zatem sformułować konkluzję, iż pozycja społeczna dziecka w klasie jest determinowana nie tylko faktem występowania SPE, ale też przyczynami występowania SPE.

Podsumowując całościowo uzyskane wyniki, można zauważyć zgodność z ostatnią postawioną hipotezą badawczą, że poziom przystosowania społecznego zależy od poczucia kontroli i pozycji społecznej (im wyższa pozycja społeczna i bardziej wewnętrzne poczucie kontroli, tym wyższy poziom adaptacji). Analizując też zależności pomiędzy poszczególnymi grupami dzieci ze SPE, można postawić konkluzję, że trudności, z których wynikają SPE, różnicują dzieci pod kątem poziomu przystosowania. Najbardziej negatywnie na poziom przystosowania szkolnego, a także poczucia kontroli i pozycję społeczną, oddziaływały trudności logopedyczne i ogólnie obniżony poziom funkcjonowania poznawczego.

Analiza literatury i badań przedstawiana w niniejszej publikacji miała doprowadzić do uzyskania odpowiedzi na pytanie czy występują i jakie mają trudności w zakresie przystosowania szkolnego dzieci sześciolatnie, szczególnie dzieci ze SPE, udało się jednak również wskazać obszary wsparcia, które powinny pomóc zoptymalizować efektywność procesu adaptacji tych dzieci. Wielokrotnie zostały w niniejszej pracy przedstawione argumenty wskazujące na niedojrzałość w różnych obszarach rozwojowych, która utrudnia, a nieraz wprost uniemożliwia adaptację dziecka sześciolatniego do podjęcia roli ucznia pierwszej klasy. Dzieci ze SPE wykazują z racji na swoje trudności jeszcze niższy poziom dojrzałości co powoduje, że wymagają one szczególnego wsparcia ze strony nauczyciela.

Nauczyciela, który powinien stworzyć odpowiednie warunki dla dziecka sześciolatniego, ponieważ nie jest ono w większości gotowe do rozpoczęcia typowej w polskich warunkach edukacji szkolnej, co nie oznacza, że nie jest gotowe do podjęcia nauki w odpowiednio do jego możliwości przygotowanej szkole. Przyjazne miejsce, wspierające proces adaptacji szkolnej sześciolatniego ucznia klasy pierwszej, to przestrzenna klasa, w której dziecko może zaspokoić swoją potrzebę ruchu jak i odpoczynku. Ale przede wszystkim ważna jest zmiana świadomości w podejściu do dziecka, dziecka sześciolatniego, który nigdy nie będzie funkcjonował jak siedmiolatek, koncentracja na jego potrzebach, a nie na realizacji programu czy ograniczeniach czasowych. Uczeń ze swoją potrzebą eksplorowania świata, pytaniami i wątpliwościami powinien być w centrum uwagi. Każdy ze swoją niepowtarzalnością winien dla nauczyciela stanowić również niepowtarzalny model „dobrego uczenia”, do realizacji którego dąży wychowawca przez swoje zaplanowane działanie. Nauka przez zabawę, doświadczanie, w której dziecko może swobodnie się wypowiadać, podejmować decyzję i odczuwać ich konsekwencje, powinna stanowić dominującą metodę pracy z sześciolatnim uczniem. Nauczyciel w swoim działaniu musi przestać porównywać ucznia sześciolatniego z siedmiolatnim oceniając przez jego pryzmat stopień przygotowania do edukacji szkolnej. Pracując z sześciolatkami jest zobowiązany by dostosować swoją pracę do ich możliwości i potrzeb i przez tą perspektywę oceniać ich gotowość szkolną.

Warto jednak pamiętać, że za stworzenie takich warunków nie odpowiada sam nauczyciel, który jest rozliczany między innymi z zakresu przerobienia materiału, tylko cały system. „Nadzieje rozbudzone obecną reformą systemu oświaty nie zostały spełnione, a model kształcenia w klasach początkowych coraz bardziej razi nienaturalnością, absurdalnością rozwiązań, pomijaniem potrzeb i kompetencji dziecka, owocując edukacją nieudolności i regresu zamiast edukacją rozwoju” (D. Klus-Stańska, 2004, s.68). Można by pewnie długo szukać, kto jest za co odpowiedzialny, jedno jest pewne - dziecko sześciolatnie, rozpoczynające edukację szkolną z lub bez SPE - zostaje po prostu uczniem i oczekuje, że „ktoś” mu pomoże w spełnieniu tej trudnej roli i pozwoli z tej próby rozwojowej wyjść zwycięsko.

Bibliografia:

- Adamek I., (2010), *Edukacja dziecka. Ograniczenia i możliwości – perspektywy*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchalska (red.), *O pomyslny start szkolny dziecka*, Wyd. WSP, Warszawa.
- Adamski F., (2002), *Rodzina Wymiar społeczno kulturowy*, Wyd. UJ, Karków.
- Andrzejewska J., Nieleńczuk K., (2010), *Sprawność motoryczna – ważny element przygotowania dziecka do szkoły*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchalska (red.), *O pomyslny start szkolny dziecka*, Wyd. WSP, Warszawa.
- Arciszewska E., (2002), *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Ayres A.J., (1972), *Sensory Integration and Learning Disorders*, Los Angeles.
- Babbie E., (2006), *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa.
- Barłóg K., (1998), *Adaptacja nauczycieli nauczania początkowego do pracy z dziećmi z odchyleniami od normy*, Wyd. WSzPed., Rzeszów.
- Bartkowska T., (1968), *Rozwój mowy dziecka przedszkolnego*, Wyd. PZWS, Warszawa.
- Bauman T., (1993), *Ukryte aspekty edukacji*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Wyd. Impuls, Kraków.
- Beisert M., (1991), *Seks twojego dziecka*, Wyd. K. Domke, Poznań.
- Beanisch B., Klaro-Celej L., Marszczycka-Sucecka, J., Rola B., Sobocińska M., (2007), *ABC konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych*, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Bogdanowicz M., (1991), *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Bogdanowicz M., (1995), *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] „Psychologia Wychowawcza”, nr 3.
- Bohomolec E., (1988), *Proces separacji i indywidualizacji*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 5.
- Boczar K., (1982), *Młodość umysłowo upośledzona w rodzinie i środowisku pracy*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
- Brańska E., (2006), *Edukacja sześciolatków liczby i fakty*, [w:] „Wychowanie Przed-szkolne”, nr 4.

- Brzezińska A., Lutomski G., (red.) (1994), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Brzezińska A., (1986), *Rozwijanie twórczej aktywności dziecka w przedszkolu*, IKiDN, Poznań.
- Brzezińska A., (1987), *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, IKiDN, Poznań.
- Brzezińska A., Urbańska J., (2011/2012), *Budowanie relacji sześciolatka z rówieśnikami*, „Przed Szkołą” nr 1.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 95-292), GWP, Gdańsk.
- Brzeziński J., (2004), *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- Buchnat M., (2008), *Wizje przyszłego życia dzieci przewlekle chorych na cukrzycę*, Wyd. UAM, Poznań.
- Cackowska M., (1984), *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, WSiP, Warszawa.
- Campbell-Smith M., (1983), *The school: Liberator or censor?*, „Child Abuse and Neglect”, vol. 7,3.
- Chomczyńska-Rubacha (red.) (2004), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Chrzanowska I., (2002), *Uczeń z upośledzeniem umysłowym w szkole ogólnodostępnej*, [w:] W. Dykcik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*, Wyd. PTP, Olsztyn-Poznań-Warszawa.
- Costa P.T., McCrear R.R, Norris A. H., (1981), *Personal adjustment to aging: longitudinal prediction from neuroticism and extraversion*, „Journal of Gerontology”, vol. 36,1.
- Doroszevska J., (1995), *Pedagogika specjalna*, Wyd. Ossolineum, Wrocław.
- Dykcik W., (1979), *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo*, UAM, Poznań.
- Dzwonkowska S., (1998), *Nerwice szkolne u dzieci*, [w:] „Wychowawca”, nr 9.
- Ekiert-Grabowska D., (1983), *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Erikson E.H., (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Wyd. Rebis, Poznań.

- Filipczuk H., (1985), *Zapobieganie trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*, IWZZ, Warszawa.
- Florek A., (1983), *Przystosowanie szkolne uczniów w pierwszych latach nauki w szkole podstawowej i niektóre jego uwarunkowania*, [w:] „Psychologia Wychowawcza”, nr 4.
- Franklin E.N., (2007), *Świadomość ciała*, Wyd. Kined, Warszawa.
- Głódkowska J., (red.) (1999), *Poznanie uczenia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa.
- Głódkowska J., (2010), *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe część I*, Wyd. MEN, Warszawa.
- Głódkowska J., (red.) (2010), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wyd. APS, Warszawa.
- Głódkowska J., (red.) (2011), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej*, Wyd. APS, Warszawa.
- Gnitecki J., (1999), *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań.
- Gnitecki J., (1999), *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo WOM, Gorzów Wlkp.
- Gray D.D., (2010), *Adopcja i przywiązanie. Praktyczny poradnik dla rodziców*, GWP, Gdańsk.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., (2004), *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej się rozwijających*, WSiP, Warszawa.
- Guz S., (1984), *Stosunki społeczne między dziećmi w klasie pierwszej*, [w:] „Życie szkoły”, nr 3, s. 156-163.
- Guz S., (1985), *Oddziaływanie środowiska wychowawczego na rozwój osobowości dzieci rozpoczynających naukę szkolną*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Guz S. (red.) (2005), *Rozwój i edukacja dzieci. Szanse i zagrożenia*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Guz S., Zwierzchalska I. (red.) (2010), *O pomysłny start szkolny dziecka*, Wyd. WSP, Warszawa.
- Hajduk E., (1980), *Hipoteza w badaniach pedagogicznych*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra.
- Hannaford C., (1995), *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł*, Wyd. Medyk, Warszawa.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., (red.) (2002), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, PWN, Warszawa.

- Harwas-Napierała B., Trempała J., (red.) (2005), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa.
- Hilgard E., (1997), *Wprowadzenie do psychologii*, PWN, Warszawa.
- Hsia H., (1984), *Structural and strategic approach to school fobia/school refusal*, "Psychology in the School", vol. 21,3.
- Hurlock E.B., (1985), *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa.
- Hurme H., (2002), *Rozwój emocjonalny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, PWN, Warszawa.
- Iglicka Z., (1981), *Charakterystyka właściwości mowy dziecka w wieku przedszkolnym (4-7 r. życia)*, „Wychowanie w przedszkolu”, nr 3.
- Jabłoński S., (2003), *Wiek przedszkolny – szanse rozwoju*, [w:] „Remedium”, nr 7-8, s.6-8.
- Jackowska E., (1980), *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Jacuńska M., (1985), *Rozwój emocjonalno-społeczny dzieci sześciolletnich jako warunek pomyślnego startu szkolnego*, [w:] B. Wilgocka-Okoń, *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich/ „Studia Pedagogiczne” t. 48 - s. 155-172.
- Jakowiecki Z., (1986), *Społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej oraz postępów w pierwszym roku nauki*, Wyd. WSP, Zielona Góra.
- Jakubowska-Baranek J., (2004), *Adaptacja młodzieży rozpoczynającej studia magisterskie do środowiska akademickiego*, Wyd. Garmond, Poznań.
- Jaś M., Jarosińska M., (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*, Wyd. MEN, Warszawa.
- Kaczmarek L., (1988), *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Kargulowa A., (1991), *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?*, WSiP, Warszawa.
- Karpińska K., (red.) (2008), *Diagnoza gotowości szkolnej dzieci 6-letnich w województwie kujawsko-pomorskim*, Wydawnictwo TEKST, Bydgoszcz.
- Kielar-Turska M., (2005), *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa.
- Klus-Stańska D., (2004), *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wyd. UWM, Olsztyn.

- Kopik A., (red.) (2007), *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, Wydawnictwo TEKST, Kielce.
- Kościelak R., (1996), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa.
- Kowalik S., (2002), *Rozwój społeczny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J., (1986), *Psychologiczna koncepcja samowiedzy*, PWN, Warszawa.
- Kozłowska A., (2000), *Znaczenie relacji rodzinnych dla pozytywnego rozwoju dziecka*, CMPPP, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., (2006), *Rozwój i ocena umiejętności czytania u dzieci sześciolletnich*, CMPPP Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., (2010), *Poznawcze i społeczne uwarunkowania osiągnięć w czytaniu sześciolatków*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchalska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wyd. WSP, Warszawa.
- Krauze-Sikorska H., (2004), *Charakterystyka rozwoju dziecka sześćo-siedmioletniego*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krauze-Sikorska H., (2004), *Zaburzenia w uczeniu się*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kuszek K., (2004), *Samodzielność jako osiągnięcie dziecka sześćo-siedmioletniego*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwieciński Z. (1990), *Dynamika funkcjonowania szkoły*, PAN, Warszawa.
- Landy A., Kwiatkowska M., Kopińska Z., (1993), *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Larkowa H., (1980), *Człowiek niepełnosprawny w sytuacji powodzenia i niepowodzenia w przystosowaniu do pracy w środowisku przemysłowym*, [w:] Z. Ratajczak, *Psychologia w służbie człowieka*, PWN, Warszawa.
- Lee C. (1997), *Wzrastanie i rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Lerner J.V., (1983), *The role of temperament in psychosocial adaptation in Elary adolescents: a test of a "goodness of fit" model*, "Journal of Genetic Psychology", vol. 143,2.

- Lewicki A., (1969), *O teorii biospołecznego przystosowania osobowości*, „Nowa Szkoła” nr 5.
- Lewis D., (1988), *Jak wychować zdolne dziecko*, PZWL, Warszawa.
- Lipman L., (1993), *Diagnoza i korekta stosunków społecznych w klasie szkolnej*, [w:] „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 225-231.
- Lowenfeld V., Brittain W.L. (1997), *Twórczość a rozwój umysłowy*, PWN, Warszawa.
- Lubowiecka J., (2000), *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, WSiP, Warszawa.
- Łaciak B., (1998), *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Łobocki M., (2007), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls Kraków.
- Łopatkowa M., (1983), *Samotność dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Łysek E., Łysek J., (1987), *Fobia szkolna*, „Rodzina i Szkoła”, nr 9.
- Maas V.F., (2005), *Uczenie się przez zmysły*, WSiP, Warszawa.
- Magda-Adamowicz M., (2010), *Gotowość współczesnej polskiej szkoły do przyjęcia sześciolatków*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchalska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wyd. WSP, Warszawa.
- Majewicz P., Zawadzki A., (1999), *Wspomaganie rozwoju dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi w młodszym i średnim wieku szkolnym*, [w:] Pilecka W., Majewicz P., Zawadzki A. (red.), *Jak wspomagać psychospołeczny rozwój dzieci niepełnosprawnych somatycznie*, Wyd. Edukacyjne, Kraków.
- Marcinkowska B., (2009), *Konstruowanie programów indywidualnych*, Szkoła Specjalna Nr 4 (251).
- Marcinkowska B., (2010), *Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne*, [w:] J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wyd. APS, Warszawa.
- Marek E., (2006), *Gotowość szkolna sześciolatka*, [w:] „Życie Szkoły”, nr 8.
- Marek J., (1993), *Ukryty program szkolny*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny”, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Maruszewski T., (2000), *Emocje i motywacje*, [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia*, GWP, Gdańsk.
- Matczak A., (2003), *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Maruszewski T., (2000), *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk.

- Meighan R., (1993) *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Merton R., (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa.
- Michalak R., (red.) (2010), *Adaptacja w przebiegu życia jednostki*, Wyższa Szkoła Zawodowa „Kadry dla Europy”, Poznań.
- Michalak R., Misorna E., (2006), *Konteksty gotowości szkolnej*, CMPPP, Warszawa.
- Misiorna E., (1992), *Klasa szkolna jako teren interakcji rówieśniczych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] „Edukacja Elementarna”, nr 1, s. 16-24.
- Modrzewski J., (2007), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, PWN, Warszawa.
- Moliere S., (1997), *Metodyka wychowania fizycznego w przedszkolu*, Wyd. Sport i turystyka, Warszawa.
- Mystkowska H., (1991), *Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- Nartowska H., (1980), *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przed-szkolnego*, WSiP, Warszawa.
- Neidhardt E.J., (1998), *Zrozumieć stres*, Kraków.
- Niemiecko B., (2009), *Diagnostyka edukacyjna*, PWN, Warszawa.
- Obuchowska I., (2009), *Rodzice i style wychowania - cz. II*, [w:] *Remedium. Profilaktyka i promocja zdrowego stylu życia*, s. 6-7.
- Obuchowska I., Jaczewski A. (1992), *Rozwój erotyczny*, WSiP, Warszawa.
- Obuchowski K., (1995), *Przez galaktykę, potrzeb*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Pankowska D., (2005), *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk.
- Pawłow I., (1990), *Odpowiedź fizjologa psychologom i inne prace*, PWN, Warszawa.
- Pecyna M.B., (1999), *Dziecko i jego choroba*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pecyna S., M.B., (1998), *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Piaget J., (1981), *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa.
- Piaget J., (1993), *Psychologia dziecka*, „Siedmiogród”, Wrocław.
- Pielakowa J., (1985), *Jak im pomóc?*, WSiP, Warszawa.
- Pilch T., (1998), *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Żak, Warszawa.
- Pilch T., Bauman T., (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Żak, Warszawa.

- Pilecka W., (1989), *Osobowościowe determinanty przystosowania społecznego młodzieży cierpiącej na astmę, cukrzycę i chorobę reumatyczną*, [w:] J. Pańczyk (red.) *Pedagogika specjalna – uwarunkowania i tendencje rozwoju*, PWN, Warszawa.
- Pilecka W., (2002), *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Pilecka W., (1999), *Choroba przewlekła w życiu i rozwoju dziecka*, [w:] W. Pilecka, P. Majewicz, A. Zawadzki (red.), *Jak wspomagać psychospołeczny rozwój dzieci niepełnosprawnych somatycznie*, Wyd. Edukacyjne, Kraków.
- Pilkiewicz M., (1973), *Techniki socjometryczne*, [w:] L. Wołoszynowi (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, Seria III: Metody badań psychologicznych (t. 2, str. 213–231), PWN, Warszawa.
- Plomin R., McGuffinem P., McClearnem G.M., DeFriesem J.C. (2001), *Genetyka zachowania*, PWN, Warszawa.
- Plopa M., (2005) *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Wyd. Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg.
- Pluta A., (1987), *Młodzież i dom rodzinny*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Popek S., (red.) (1988), *Aktywność twórcza dzieci młodzieży*, Warszawa, WSiP.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., (1998), *Psychologia Wychowawcza*, PWN, Warszawa.
- Przetacznikowa M., (1986), *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Rembowski J., (1971), *Postawy dzieci wobec rodziców i innych członków rodziny*, Wyd. UG, Gdańsk.
- Rembowski J., (1972), *Więzi uczuciowe w rodzinie*, PWN, Warszawa.
- Grimm S., (1994), *Bariery szkolnej kariery: dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie*, WSiP, Warszawa.
- Reykowski J., (1992), *Emocje, motywacja, osobowość*, PWN, Warszawa.
- Roszkiewicz I., (1983), *Młodszy wiek szkolny*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Russell Crane D., (2002), *Podstawy terapii małżeństw*, Wyd. GWP, Gdańsk.
- Selye H., (1977), *Stres okiełzany*, PIW, Warszawa.
- Sendyk M., (2001), *Klasa szkolna jako miejsce doświadczeń społecznych uczniów*, [w:] „Edukacja”, nr 2, s. 56-67.
- Schaffer H.R., (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wyd. UJ, Kraków.
- Schaffer H.R., (2008), *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa.

- Skalska M., Srokowska M., (2001), *Łagodny start*, Edukacja w przedszkolu, Wyd. Raabe, Warszawa.
- Skowrońska A., (2007), Dojrzałość szkolna, [w:] „Życie Szkoły, nr 7., s.4-6.
- Skowrońska A., (2010), *Społeczno-emojonalna gotowość dzieci sześcioletnich do podjęcia nauki*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchalska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wyd. WSP, Warszawa.
- Słodownik-Rycaj E., (2000), *O mowie dziecka, czyli jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Sochaczewska G., (1985), *Czynniki warunkujące przystosowanie dziecka do przedszkola*, „Studia Pedagogiczne” t. XLVIII.
- Sowińska H., Michalak R., (red.) (2004), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sowińska H., Michalak R., (red.) (2011), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Spencer H., (2002), *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Spionek H., (1981), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa.
- Strelau J., (1998 i nast.). *Psychologia temperamentu*, PWN, Warszawa.
- Styczek L., (1980), *Logopedia* PWN, Warszawa.
- Suchodolski B., (1963), *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, PWN, Warszawa.
- Szczepański J., (1970), *Elementarne pojęcia socjologiczne*, PWN, Warszawa.
- Szczyrba D., (1994), *Czynniki wpływające na poziom dojrzałości szkolnej*, Tychy.
- Szewczuk W., (red.) (1985), *Słownik psychologiczny*, WP, Warszawa.
- Szmiągalska B., (1996), *Skala Poczucia Kontroli u dzieci przedszkolnych*, PTP, Warszawa.
- Ślenzak J., (1984), *Uczeń z odchyleniami w stanie zdrowia i rozwoju*, WSiP, Warszawa.
- Śliwowski B., (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wyd. WAIp, Warszawa.
- Tomaszewski T., (1967), *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa.
- Trochmiak B., (2010), *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe część II*, Wyd. MEN, Warszawa.

- Twardowski A., (1993), *Kompetencja komunikacyjna dzieci przedszkolnych w rozmowach z rówieśnikami*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Uszyńska-Jarmoc J., (2009), *Mistyfikacja wspomagania rozwoju dziecka w reformie programowej*, [w:] „Problemy Wczesnej Edukacji”, rok V.
- Wadsworth B. J., (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Wall W.D., (1985), *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, PWN, Warszawa.
- Wilgocka-Okoń B., (2003), *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Witkowska A., Jabłoński S., (1999), *Co to jest fobia szkolna?*, „Edukacja i Dialog”, nr 2.
- Włoch S., (2010), *Znaczenie dzieciństwa w rozwoju osobowości*, [w:] S. Guz, I. Zwierchalska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wyd. WSP, Warszawa.
- Wojciechowska L., (1984), *Oddziaływanie wychowawcze rozwiedzionych matek a przystosowanie społeczne ich dzieci*, [w:] L. Wołoszynowi (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, PWN, Warszawa.
- Wygotski L.S., (2002), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Wygotski L.S., (1989), *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa.
- Zaborowski Z., (1990), *Pozycja społeczna ucznia w klasie*, [w:] *Kwartalnik Naucz. Opolskie*, nr 1-4, s.10-15.
- Zapała S., (2004), *Pozycja społeczna ucznia w klasie i jej uwarunkowania*, [w:] „Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej”, Z. 19, s. 145-152.
- Zboróg Z., (2008/2009), *Jak doskonalić umiejętność czytania*, [w:] „*Nauczanie Początkowe*”, nr 2.
- Ziemska M., (1980), *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa.
- Zimbardo P.G., (1988), *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.
- Znanięcki F., (1974), *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa.
- Zwierchowska I., (2010), *Opinie nauczycieli edukacji elementarnej na temat wcześniejszego startu szkolnego*, [w:] S. Guz, I. Zwierchalska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wyd. WSP, Warszawa.
- Żebrowska M., (1986), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.