

# Dominika Maś

---

## Adaptacja szkolna dzieci 7-letnich

---

Scientific Bulletin of Chełm - Section of Pedagogy nr 2, 63-72

---

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**ADAPTACJA SZKOLNA DZIECI 7-LETNICH**  
**SCHOOL ADAPTATION OF 7-YEAR-OLD CHILDREN**

**DOMINIKA MAŚ**

*The John Paul II Catholic University of Lublin,  
Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin, Poland;  
e-mail: dominika.mas@wp.pl*

**ABSTRACT:** *The purpose of the article is to present a relationship between selected qualities of the temperament of 7-year-old children and their adaptation to a school environment. It is essential to recognize the factors of early school adaptation of children starting their education. The success of this process may have a decisive influence on the child's whole life. An empirical study was conducted on a group of 7-year-old children who were subjected to assessment as regards qualities of their temperaments. The study consisted in parents and teachers describing the children's temperaments. Subsequently, the obtained results were subjected to comparative analysis against the levels of their school adaptation. For this purpose there were employed EAS-C Temperament Questionnaires and Pupil Behaviour Sheets which are used to assess the level of children's school adaptation.*

**KEY WORDS:** *school adaptation of 7-year-old children, school adaptation, children's temperament, personality*

---

## **Wprowadzenie**

Poznanie determinantów wczesnoszkolnej adaptacji dziecka 7-letniego jest bardzo istotne. Proces ten ma znaczący wpływ na jego życie, bo przebiega w nowej, nieznanej mu dotąd rzeczywistości. Determinanty te odnajdujemy nie tylko w środowisku wychowawczym, ale przede wszystkim w nim samym. Wiąże się to z tendencją układu nerwowego do reagowania w sposób specyficzny dla danego dziecka na dotychczas na nieznane mu bodźce zewnętrzne. Zauważono, że dzieci ruchliwe i o dużej sile pobudzenia są bardziej odporne na sytuację stresową, a tym samym wykazują lepszą adaptację środowiskową. Są bardziej wytrwałe w dążeniu do osiągnięcia sukcesów szkolnych i społecznych. Może to mieć związek ze specyficznym wpływem temperamentu na jego uspołecznienie.

Istnieje zatem konieczność poznania niektórych aspektów temperamentu determinujących przystosowanie siedmiolatka do warunków szkolnych. Ważność i doniosłość problemu zachęciła mnie do podjęcia badań nad wpływem temperamentu na adaptację szkolną dziecka. Głównym przedsięwzięciem mojej pracy było więc ustalenie zależności pomiędzy cechami temperamentu, jak: emocjonalność, aktywność, towarzyskość i nieśmiałość a przystosowaniem szkolnym dzieci. Nie bez znaczenia na adaptację szkolną dziecka – jego motywację do nauki szkolnej, przyhamowanie, uspołecznienie i zachowania antyspołeczne oraz zainteresowania seksualne – ma temperament. Steruje on całokształtem zachowań dziecka i odgrywa jedną z najważniejszych determinantów leżących u podłoża przystosowanie do warunków szkolnych.

## **Adaptacja w świetle literatury**

Problematyka adaptacji jednostki oraz szukanie jej determinantów leży na pograniczu zainteresowań nauk biologicznych, medycznych, psychologii społecznej, wychowawczej, pedagogiki, etiologii, teorii wychowania i socjologii. Interpretacja tego pojęcia nie jest jednolita i najczęściej odnosi się do relacji, jakie zachodzą między jednostką a środowiskiem, w którym jednostka żyje. 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, 2004; Klus-Stańska, 1994).

W Polsce badania dojrzałości szkolnej zapoczątkowała Maria Grzywak-Kaczyńska, która przeprowadziła również interesujące badania nad zastosowaniem testów do organizowania pracy szkolnej (1933a, 1933b, 1935).

Termin ten przeszedł prawdziwą ewolucję i należy do najbardziej wieloznacznych w naukach społecznych. Dla określenia tych samych procesów najczęściej używa się zwrotów: przystosowanie, adaptacja, uspołecznienie, jak np. słynny francuski badacz problemów przystosowania człowieka, Rene Dubos, „Organizm w wysokim stopniu integracji odpowiada przystosowawczo w stosunku do wielu bodźców, za pomocą zmian postępowania, tak, aby znieść lub zneutralizować działania szkodliwego bodźca, albo odsunąć się z zasięgu jego działania (...) na najwyższym stopniu ewolucji mamy do czynienia z typami odczynów o charakterze procesów społecznych adaptacji, dzięki którym jednostka i grupa i grupa, albo zmienia swoje środowisko, albo swoje znaczenie – albo oba te czynniki równocześnie, tak aby uzyskać warunki życiowe lepiej przystosowane do własnych potrzeb i nawyków” (Dubos, 1970, p. 280).

Erich Fromm pisze również o procesie przystosowania: „przez przystosowanie statyczne rozumiemy taką adaptację do wzorów, w której cała struktura charakteru pozostaje niezmienną, wchodzi natomiast w grę przyswojenia nowego nawyku” (Fromm, 1970, p. 34).

Jednak należy zauważyć, że tak rozumiana adaptacja ma znaczenie węższe i mówi o nabywaniu nowych modyfikacji zachowania pod wpływem bodźców fizycznych, jak adaptacja oka do ciemności. Natomiast wszelkie modyfikacje zachowania zachodzące pod wpływem działania środowiska społecznego, bardziej złożone i trwałe nazywamy przystosowaniem.

Przedmiotem zainteresowania tej pracy jest przystosowanie społeczne, „odnoszone jest ono do społecznego aspektu rzeczywistości, czasem z wyeksponowaniem związku z kulturą, stąd zestawione bywa z takimi terminami, jak socjalizacja i akulturacja” (Modrzewski, 2007). Wynika z tego, że „przystosowanie społeczne jednostki służy dobremu funkcjonowaniu otoczenia społecznego i temu to otoczeniu zapewnia stan zadowolenia” (Klus-Stańska, 2004, p. 10). Jest to jednostronne rozumienie przystosowania, choć też stanowi to społeczny walor adaptacji. Ważne jest, aby jednostka również miała wewnętrzne zadowolenie ze swojego funkcjonowania w środowisku społecznym (Kupisiewicz, 2000).

Dorota Klus-Stańska przyjęła, że „przystosowanie się społeczno-osobowe polega na realizacji ról społecznych zgodnie z wymogami otoczenia w taki sposób, by ich pełnienie pozwalało jednostce osiągnąć poczucie zadowolenia i wewnętrznej satysfakcji” (Klus-Stańska, 2004, p. 11).

Przyjmując zamienność określeń przystosowanie, adaptacja, uspołecznienie, na uwagę zasługuje stanowisko T. Parsona, który przez uspołecznienie rozumie „kształtowanie w jednostce poczucia obowiązku i umiejętności koniecznych do pełnienia w przyszłości ról dorosłych” (Parson, 1969, p. 172).

Podobne, ale szersze pojęcie uspołecznienia znajdujemy w *Słowniku Psychologicznym*, które określono jako „proces stawania się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa wśród norm i zwyczajów, zachowującym się tak samo jak inni, mającym podobnego typu zainteresowania, potrzeby itp.” (2008, p. 718-719).

Na uspołecznienie czy przystosowanie, zdaniem M. Ossowskiej, składa się ściśle określony zespół dyspozycji psychicznych, a mianowicie:

- przewyciężenie egocentryzmu, by móc dostrzec cudze interesy,
- gotowość do pomocy innym, z nastawieniem na realizację celów zbiorowych, nawet w przypadkach ponoszenia z tego tytułu kosztów,
- umiejętność współdziałania w zespole na równych prawach z innymi (Ossowska 1956, p. 9-11).

Można więc powiedzieć, że uspołecznienie jednostki jest to proces, który ma miejsce w grupie społecznej i polega na tym, że jednostka uczy się funkcjonować jako wartościowy członek tej grupy. Poza grupą społeczną nie ma uspołecznienia. Podobne stanowisko zajmuje pedagog – W. Okoń (2001, p. 426).

Z powyższych rozważań wynika, że pojęcia uspołecznienia, przystosowania czy socjalizacji (najogólniej rzecz pojmując) odnoszą się do kształtowania osobowości dziecka, a więc do przekazywania wartości, norm i wzorów kulturowych. Proces ten zaczyna się od pierwszych lat życia i przebiega najpierw w rodzinie, później – w miarę rozszerzania się jego zakresu kontaktów społecznych – kształtuje się też pod wpływem oczekiwań i nacisku z zewnątrz (Rembowski, 1972, p. 86).

Dziecko 7-letnie, będące przedmiotem zainteresowania tej pracy, musi wejść w społeczną rolę ucznia i przystosować się do wymagań szkolnych. Jest to

proces trudny i wymaga pokonania wielu barier. W szeregu badań wykazano, że uczeń klasy pierwszej robi to z zapałem, bowiem szkoła jest dla niego nowym, nieznanym jeszcze doświadczeniem. Dziecko będące uczniem pełni związanych wewnętrznie subról społecznych (Klus-Stańska, 2004, p. 19).

- Jako uczeń – „Dziecko, podejmując społeczną rolę ucznia, musi się przystosować do wymagań szkolnych. Głównym komponentem roli ucznia jest aktywność na lekcjach. Dziecko pełni rolę niedorosłej osoby uczącej się, douczanej, wychowywanej” (ibidem, p. 20).
- Jako kolega – „Dziecko jako kolega wchodzi w społeczne role klasowe. Realizacja ich przybiera dynamiki głównie podczas przerw i w czasie pozalekcyjnych kontaktów między mieszkającymi w sąsiedztwie dziećmi. Wzbogacanie i wzmacnianie więzi koleżeńskich dzieci siedmioletnich ma znaczenie osobotwórcze i warunkuje prawidłowy rozwój społeczny. Wpływają w znacznym stopniu na procesy adaptacji szkolnej” (ibidem, p. 23).
- Jako osoba – „Dziecko rozpoczynające naukę szkolną wchodzi do klasy z własnymi oczekiwaniami dążeniowymi, z obrazem własnego siebie i wyobrażeniem swojego miejsca w nowej rzeczywistości. Dziecko w ten sposób kształtuje swoją tożsamość oraz podejmuje trud rozumienia świata szkolnego, do którego należy. W sytuacji najbardziej niebezpiecznej dla osobowego przystosowania jest dziecko, które ma negatywny obraz środowiska szkolnego, z którego nie może uciec” (ibidem, p. 24).

Przystosowanie się ucznia do szkoły jest procesem trudnym, wymagającym pokonania wielu barier. Środowisko, do którego próbuje się przystosować, jest dla dziecka nowe pod względem narzucanych mu ról, norm czy zasad postępowania. Pierwszoklasista jest w sytuacji, gdy słaby układ adaptacyjny musi pokonać trudne przeszkody. Osiągnięty sukces czy odniesiona porażka mogą w znacznym stopniu wpłynąć na dalsze postępowanie szkolne oraz nieprawidłowe zachowanie adaptacyjne” (ibidem, p. 66).

### **Założenia badań własnych**

Przedmiotem badań własnych było wskazanie zależności między cechami temperamentu badanych dzieci siedmioletnich a poziomem ich adaptacji szkolnej. Główny problem został zawarty w pytaniu: Jakie cechy temperamentu

wpływają na poziom przystosowania szkolnego dzieci siedmioletnich? Terenem badań była Szkoła Podstawowa nr 3 im. gen. Franciszka Kleeberga we Włodawie. Badaniami objęto klasy I „c” i I „d” nie będące klasami integracyjnymi. W chwili badań klasa I „c” liczyła 26 uczniów (w tym 13 chłopców i 13 dziewczynek), zaś klasa I „d” liczyła 25 uczniów (w tym 13 chłopców i 12 dziewczynek). Uczniów drugorocznych w klasach objętych badaniami nie było. Stan zdrowia uczniów oraz ich rozwój fizyczny i umysłowy nie budził zastrzeżeń.

W procesie badawczym porównano wyniki dotyczące poszczególnych cech temperamentu mierzonych kwestionariuszem EAS-C A. H. Bussa i R. Plomina z czynnikami składającymi się na *Arkusze zachowania się Ucznia* B. Markowskiej. Dodatkowo w niniejszych badaniach przeanalizowano następujące dokumenty: arkusze ocen i arkusze obserwacyjne, dzienniki lekcyjne, karty dojrzałości szkolnej. Tą drogą uzyskano materiał dotyczących zachowania się dzieci w szkole i w domu. Kwestionariusz temperamentu zastosowano w dwóch wersjach, jak: *EAS-C* wersja dla dzieci ocenianych przez nauczycieli i *Kwestionariusz Temperamentu EAS-C* wersja dla dzieci ocenianych przez rodziców (w polskiej adaptacji W. Oniszczenko). Badanie polegało na opisie temperamentu dzieci przez ich rodziców lub nauczycieli. Kwestionariusz EAS-C składa się z 20 pozycji, tworzących 4 skale: Emocjonalność (E), Aktywność (A), Towarzystwość (T) i Nieśmiałość (NS). Każda ze skal zawiera pięć pozycji. Korzystając z 5-punktowej skali, rodzice lub nauczyciele określają, w jakim stopniu dane stwierdzenie opisuje ich dziecko (przykładowo: wartość 1 oznacza najniższy, a wartość 5 najwyższy stopień, w jakim stwierdzenia odnosi się do badanego dziecka). *Arkusze Zachowania się Ucznia* opracowany przez B. Markowską stanowi standardową i znormalizowaną skalę ocen o strukturze czynnikowej przeznaczoną do badania dzieci w wieku od 6 do 11 lat. Pozwala to na ocenę 50 cech jawnego zachowania się dotychczasowych pięciu aspektów, które można zdefiniować w kategoriach przystosowania społecznego, jak: motywacja do nauki szkolnej, zachowanie się antyspołeczne, przyhamowanie, uspołecznienie, zainteresowania seksualne.

Z analiz materiału empirycznego wynika, iż występują zależności między niektórymi cechami temperamentu a przystosowaniem szkolnym dzieci. Poniżej przedstawiono wyniki badań porównawczych przystosowania szkolnego ze względu na wyniki w Skali Emocjonalności kwestionariusza EAS-C a przystosowaniem szkolnym. Skala emocjonalności określa poziom nasilenia

skłonności danej osoby do reagowania niezadowolaniem oraz stopień posiadanych zdolności do utrzymywania spokoju czy wysoki próg reagowania niepokojem. Spośród badanych dzieci wydzielono na podstawie wyników tej skali *Kwestionariusza EAS-C* dzieci ujawniające jej niższy i wyższy poziom. W grupie I (Wysoka Emocjonalność) znalazły się dzieci, których wyniki mieściły się w granicach 6-10 stenów, wyniki uczniów w grupie II (Niska Emocjonalność) wahały się od 1 do 5 stenów. Grupy te zostały porównane pod względem poszczególnych cech mierzonych *Arkuszem Zachowania się Ucznia B. Markowskiej*.

Tab. 1. Średnie wyniki dzieci 7-letnich w *Arkuszu Zachowania się Ucznia B. Markowskiej* w zależności od poziomu Emocjonalności.

Czynnik	Dziewczęta		Chłopcy		Md	t	p
	M	SD	M	SD			
Motywacja szkolna	43,1	16,4	60,0	22,1	-16,8	1,508	0,182
Antyspołeczność	44,0	29,7	28,3	17,4	15,7	-1,439	0,200
Przyhamowanie	53,7	21,1	23,5	19,6	30,2	2,885	0,028*
Uspołecznienie	59,6	16,9	62,1	19,1	-1,1	-0,099	0,924
Seksualność	74,7	25,6	69,0	21,83	5,7	-0,415	0,693

\*różnica istotna na poziomie  $p < 0,05$

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

Md – średnia różnica między wynikami kobiet i mężczyzn

t – test t-Studenta

p – poziom istotności

Dane przedstawione tabeli powyżej wskazują, że istotne statystycznie różnice wystąpiły w zakresie przyhamowania. Przyhamowanie obejmuje cechy wiążące się z obniżoną kontrolą własnego zachowania i agresywną postawą wobec innych. Okazało się, że zdecydowanie wyższe wyniki otrzymały dzieci cechujące się wysoką emocjonalnością. Średnia arytmetyczna w grupie dzieci cechujących się wysoką emocjonalnością znalazła się w przedziale wyników przeciętnych. Zaś z niską w przedziale wyników niskich.

W kolejnym etapie analiz dokonano porównania dzieci w zależności od poziomu aktywności. Wyodrębniono dwie grupy uczniów: charakteryzujących się



wyższą i niższą aktywnością. Kryterium podziału były wyniki w skali Aktywności Kwestionariusza EAS-C. W grupie I (określonej jako „Wysoka aktywność”) znaleźli się uczniowie, których wyniki wahały się w granicach 6 do 10 stenów, w grupie II (Niska Aktywność) dzieci uzyskujące wyniki od 1 do 5 stenów.

Tab. 2 Średnie wyniki dzieci siedmioletnich w *Arkuszu Zachowania się Ucznia* B. Markowskiej w zależności od poziomu aktywności.

Czynnik	Dziewczęta		Chłopcy		Md	t	p
	M	SD	M	SD			
Motywacja szkolna	50,7	21,3	57,3	13,1	-6,58	-0,843	0,417
Antyspołeczność	27,5	20,4	33,5	19,5	-6,08	-0,941	0,367
Przyhamowanie	46,1	23,2	24,5	14,6	21,6	2,260	0,045
Uspołecznienie	53,0	24,1	65,8	15,9	-12,8	-1,482	0,166
Seksualność	61,0	16,4	65,8	22,2	-16,6	-1,656	0,126

\*różnica istotna na poziomie  $p < 0,05$

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

Md – średnia różnica między wynikami kobiet i mężczyzn

t – test t-Studenta

p – poziom istotności

Dane przedstawione w tabeli powyżej wskazują, że istotne statystycznie różnice wystąpiły w zakresie przyhamowania u dzieci z wysoką aktywnością i niską aktywnością. Tendencję do przejawiania aktywności ruchowej, energetyczność i tempo reakcji różnicuje poziom przyhamowania dzieci. Badani z wyższą aktywnością otrzymały średnią arytmetyczną wskazującą na przeciętne przyhamowanie, zaś dzieci z niską aktywnością wynik wskazujący na niski stopień przyhamowania.

W następnym etapie analiz porównano dzieci w zależności od poziomu nieśmiałości w kwestionariuszu temperamentu. Uczniów podzielono na dwie grupy: dzieci cechujące się niższym oraz wyższym poziomem nieśmiałości. W grupie pierwszej znalazły się dzieci, których wyniki wahały się od 1 do 5 stenów, zaś w drugiej grupie dzieci otrzymujące wyniki od 6 do 10 stenów. Tabela numer

3 przedstawia wyniki dzieci 7-letnich w Arkuszu Zachowania się Ucznia B. Markowskiej w zależności od poziomu nieśmiałości.

Tab. 3 Średnie wyniki dzieci siedmioletnich w Arkuszu Zachowania się Ucznia B. Markowskiej w zależności od poziomu nieśmiałości

Czynnik	Dziewczęta		Chłopcy		Md	t	p
	M	SD	M	SD			
Motywacja szkolna	53,4	21,3	54,1	26,1	-0,7	0,057	0,956
Antyspołeczność	29,8	20,5	53,5	29,7	-23,7	2,433	0,030*
Przyhamowanie	45,6	25,7	24,5	19,2	20,9	-2,016	0,075*
Uspołecznienie	57,5	20,9	73,1	14,1	-15,6	1,646	0,134
Seksualność	61,0	19,1	69,5	27,7	-8,4	0,824	0,431

\*różnica istotna na poziomie  $p < 0,05$

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

Md – średnia różnica między wynikami kobiet i mężczyzn

t – test t-Studenta

p – poziom istotności

Z przeprowadzonych badań wśród dzieci siedmioletnich wynika, że istotne statystycznie różnice wystąpiły między dziećmi z różnym poziomem nieśmiałości w zakresie antyspołeczności i przyhamowania. W grupie dzieci charakteryzujących się niską nieśmiałością otrzymano średnią arytmetyczną świadczącą o przeciętnym wyniku w skali zachowań antyspołecznych, zaś w grupie badanych charakteryzujących się wysoką nieśmiałością – średnia arytmetyczna wskazuje na niski poziom zachowań antyspołecznych.

### **Podsumowanie**

Czynników warunkujących adaptację dziecka do warunków szkolnych jest wiele. Dotyczą one indywidualnych dyspozycji dziecka, jak i czynników środowiskowych. Powodzenie tego procesu decyduje o jakości życia jednostki. Poznanie praw i czynników adaptacji 7-latka do warunków szkolnych i jego uspołecznienie mogą mieć znaczący wpływ na całe życie dziecka. Zaś nauczycielom i wychowawcom, a także samym rodzicom mogą oddziaływać na

rozwój społecznych cech osobowości dziecka. Samemu dziecku natomiast pozwoliłoby to na poprawne kontakty interpersonalne z innymi i dostarczyłoby mu wiele radości życia w grupie.

W toku przeprowadzonych badań empirycznych ustalono, iż istnieją zależności między cechami temperamentu badanych dzieci siedmioletnich a poziomem ich adaptacji szkolnej. W niniejszej pracy nie zarysowuje się jednak wyraźnie dominujący typ temperamentu dziecka 7-letniego, który byłby zasadniczy w jego adaptacji do warunków szkolnych.

### **BIBLIOGRAPHY:**

- Dubos, R. (1970). *Human, environment, adaptation*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich.
- Fromm, E. (1970). *Escape from Freedom*. Warszawa: Czytelnik.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1933a). *On postponing children's compulsory education*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1933b). *Tests and norms for use in elementary schools*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1935). *Success school and intelligence*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Jakubowska-Baranek, J. (2004) *An adaptation of young people starting university studies to the academic community*. Poznań: Garmond.
- Klus Stańska, D. (1994). *Constructing school knowledge*. Olsztyn: UMW.
- Klus-Stańska, D. (2004). *School adaptation of 7-year-old children*. Olsztyn: UMW.
- Kupisiewicz, C. (2000). *General didactis*. Warszawa: Graf-Punkt.
- Modrzewski, J. (2007). *Socialisation and social participation*. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (2001). *The new dictionary of pedagogy*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Ossowska, M. (1956). *Burgher's morality*. Łódź: Zakład im. Ossolińskich.
- Parsons, T. (1969). *Social structure and personality*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Reber, A., S., Reber, E., S. (2008). *Penguin dictionary of psychology*. Warszawa: Scholar.
- Rembowski, J. (1972). *Emotional bonds in family. The psychological case study*. Warszawa: PWN.