

Renata Michalak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.01>

ORCID: 0000-0002-6578-3822

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

renmi@amu.edu.pl

Psychospołeczna perspektywa adaptacji szkolnej dzieci – konceptualizacja zjawiska

Summary

Psychosocial perspective of children's school adaptation – conceptualization of the phenomenon

Regardless of the theoretical perspective, the school adaptation is treated in an instrumental way and identifies with the concept of adaptation, adjustment, fitness, and is considered as the basic problem of the student's educational functioning. However, it should be clearly emphasized that compliance included in the school adaptation does not mean passive adaptation, submission to external influences, because it does not exclude the possibility of student's innovative, creative role and active participation in the institution's life. The article attempts to show school adaptation of children as an extremely important aspect of human adaptation, understood as the whole-life process of building balance and striving to maintain it between constantly changing and mutually conditioning entities: the human body and the its life environment. This process takes place with different dynamics depending on each episode of life, and more importantly, with a different value for its further course. Therefore, the quality of school adaptation experiences taken out of childhood exerts significant impact on the course of further human functioning.

Keywords: adaptation, school adaptation, paradigms, forms of adaptation, adjustment, changes, role of the pupils

Słowa kluczowe: adaptacja, adaptacja szkolna, paradygmaty, formy adaptacji, przystosowanie, zmiana, rola ucznia

Wprowadzenie

Adaptacja do zmian, jakie nieustannie zachodzą w biegu życia każdego człowieka, jest formą jego rozwoju. Staje się ona bowiem źródłem różnorodnych doświadczeń, które stanowią podstawowy materiał rozwoju każdego organizmu. Sama umiejętność adaptacji nie jest zjawiskiem wrodzonym, ale kształtuje się i doskonali przez całe życie. Najbardziej sprzyjający temu czas to dzieciństwo, w którym organizm ludzki jest niezwykle podatny na zmiany, modyfikacje i przekształcenia, dzięki niemal nieograniczonym wówczas możliwościom centralnego układu nerwowego. Doświadczenia uzyskane w tym okresie są

trwałe i wywierają wpływ na nabywanie kolejnych. Stanowią mocny fundament rozwoju ontogenetycznego każdej istoty ludzkiej. „Mózg, podobnie jak wiedza, przypomina okręt Odysa. (...) Pod wpływem zjawisk, które wokół nas zachodzą, wielokrotnie się zmienia. Ponadto, zmiany dokonane na początku podróży określają, jakie zmiany będą później możliwe. Jeśli zdecydujemy się przerobić wiosło na maszt, później nie będzie możliwe użycie go jako kotwicy. Wiele wskazuje na to, że najpoważniejsze zmiany zachodzą na początku podróży; gdy żeglowanie przychodzi coraz łatwiej, a okręt płynie coraz szybciej, koniecznych zmian jest coraz mniej” (Gopnik, Meltzoff, Kuhl 2004: 205).

Zatem jakość doświadczeń adaptacyjnych konstruuje indywidualne, spersonalizowane doświadczenie biograficzne każdego człowieka. Doświadczenie to podlega ciągłym, wielokierunkowym i wieloaspektowym przemianom, modyfikując jego pozycję w świecie, zmieniając jego relacje do świata zewnętrznego i siebie samego, co z kolei prowadzi do ponownej reorganizacji i restrukturyzacji doświadczeń, a w konsekwencji – do jego rozwoju. Proces ten trwa całe życie, choć z różną dynamiką w poszczególnych jego odcinkach, a co bardziej znaczące – z różną wartością dla jego dalszego przebiegu. Zatem jakość szkolnych doświadczeń adaptacyjnych wyniesionych z okresu dzieciństwa wywiera niebagatelny wpływ na dalsze funkcjonowanie człowieka.

W artykule podjęto próbę ukazania adaptacji szkolnej dzieci jako niezwykle istotnego aspektu adaptacji człowieka, rozumianej jako całościowy proces. Jej istota wyraża się w budowaniu równowagi i dążeniu do jej osiągnięcia lub utrzymania pomiędzy stale zmieniającymi się i wzajemnie warunkującymi się bytami: organizmem człowieka i środowiskiem jego życia. Tak rozumiana adaptacja jest wpisana w rozwój człowieka i ma charakter relacyjny, co oznacza, że z jednej strony go warunkuje, a z drugiej jest od niego zależna. Dodatkowo ma ona charakter regulacyjny, ponieważ determinuje stosunki człowieka z otoczeniem społeczno-przedmiotowym. Adaptacja szkolna jest tylko jednym, choć ogromnie znaczącym jej elementem.

Adaptacja szkolna na tle paradygmatów nauk społecznych

Zdolności i możliwości adaptacyjne dzieci do wyzwań, jakie stawia im rola ucznia, od lat niezmiennie przyciągają uwagę psychologów, socjologów, pedagogów, lekarzy, fizjologów i przedstawicieli innych dyscyplin. W związku z tym samo pojęcie „adaptacja szkolna” ma wiele znaczeń i bywa odmiennie rozumiane na gruncie różnych nauk. Chaos definicyjny spowodowany jest głównie tym, że zjawisko to raz bywa ujmowane w kategoriach wyniku, rezultatu końcowego, określonego stanu, a innym razem w kategoriach procesu. Ponadto ich autorzy wyjaśniają fenomen adaptacji, korzystając z różnych perspektyw poznawczych i innego języka jego opisu, kładąc nacisk na odmiennie jego właściwości i konteksty.

Niezależnie od perspektywy teoretycznej adaptację szkolną traktuje się instrumentalnie i utożsamia z pojęciem przystosowania, dostosowania, dopasowania. Uważa się ją za podstawowy problem edukacyjnego funkcjonowania ucznia. W każdej dyscyplinie nauk

przyrodniczych, psychologicznych czy socjologicznych adaptację silnie wiąże się z przystosowaniem do określonego środowiska (Lamarck, Darwin, Rabaut, Laborit, Lovelock, Morin za: Simonet 2010; Cattell, Hilgard, Obuchowski, Piaget, Reykowski, Spencer, Szewczyk, Tomaszewski; Boudon, Merton, Parsons, Szczepański, Znaniecki i in.). W takim ujęciu adaptacja szkolna dotyczy środowiska, jakie tworzy instytucja powołana do realizacji określonych funkcji i zadań. Obejmuje ona określoną grupę społeczną, odznaczającą się określoną kulturą. W związku z tym adaptacja szkolna ma wymiar społeczno-kulturowy i podobną etiologię oraz przebieg jak uspołecznienie (*inadaptation*), integracja społeczna i socjalizacja (Simonet 2010). Wymaga bowiem od ucznia uwewnętrznienia (interioryzacji) modeli, wartości i symboli środowiska po to, by mógł on w nim efektywnie funkcjonować i się rozwijać. Należy jednak bardzo wyraźnie podkreślić, że zgodność wpisana w adaptację szkolną nie oznacza biernego, pasywnego przystosowania, ulegania naciskom zewnętrznym, ponieważ nie wyklucza możliwości innowacyjnego, twórczego pełnienia roli ucznia i aktywnego uczestnictwa w życiu instytucji.

Teorie socjologiczne adaptacji i socjologicznej analizy integracji społecznej wzajemnie się uzupełniają i wzbogacają koncepcje wyjaśniania ogólnego znaczenia adaptacji szkolnej. Szczególnie interesujące są tu poglądy jednego z czołowych przedstawicieli funkcjonalizmu strukturalnego – Talcotta Parsonsa, który podkreślał, że każdy system społeczny, aby przetrwać, musi realizować cztery podstawowe funkcje: adaptacyjną, osiągnięcia celów, integracji wewnętrznej oraz podtrzymywania wzorów i redukcjonowania napięć (Olechnicki, Załęcki 1997). Według autora tej koncepcji struktura społeczna jest tożsama ze strukturą działania społecznego i opiera się na zinstytucjonalizowanych i zinterioryzowanych normatywnych wzorach kultury. Instytucjonalizacja wzorów kultury w systemie społecznym jest możliwa dzięki ich internalizacji w strukturach osobowości jednostek uczestniczących w danym systemie. Internalizacja zaś dokonuje się w procesie socjalizacji (Parsons 1972: 187). Każdy system społeczny w koncepcji Parsonsa wymaga czterech poziomów adaptacji: reguł, celów, norm i wartości. Człowiek dzięki instytucjonalizacji przyswaja sobie reguły (normy, wartości), które z punktu widzenia celu systemu są optymalne dla jego realizacji. Adaptacja zatem jest koniecznym warunkiem istnienia systemów społecznych, choć może przybierać różną formę. Na przykład zdaniem Roberta Mertona może przyjmować postać zachowań konformistycznych czy innowacyjnych. Może się przejawiać w rytualizmie, wycofaniu czy buncie (Merton 1982: 211–221).

Zaproponowana przez Mertona typologia form adaptacji dotyczy ról, jakie odgrywa jednostka w określonych sytuacjach społecznych, i może być użyteczna w rozpatrywaniu adaptacji w odniesieniu do instytucji i kultury, a więc także szkoły. Tak więc na przykład Peter Woods (Bilińska-Suchanek 2011: 80) wśród form adaptacji szkolnej wyróżnił – poza konformizmem – podlizywanie się, podporządkowanie się wyrażone albo instrumentalną akceptacją celów i zasad funkcjonowania szkoły, charakterystyczną dla starszych uczniów, albo pozainstrumentalną, typową dla najmłodszych uczniów. Autor wskazał ponadto na: rytualizm, oportunizm, wycofywanie się, nieustępliwą wrogość, re-

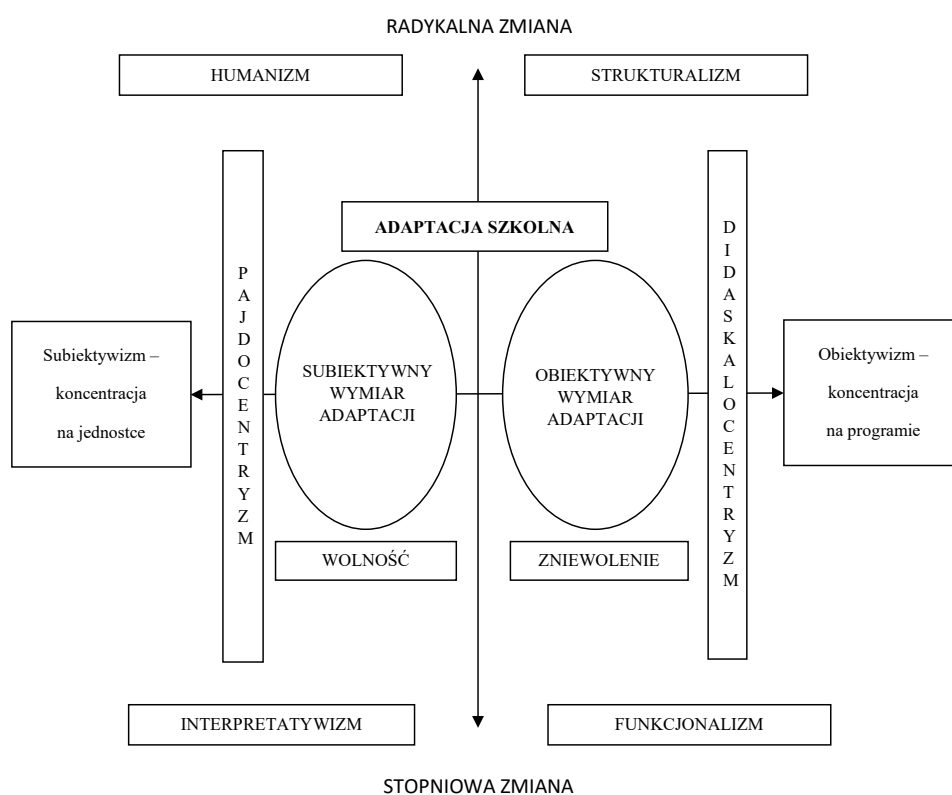
belię oraz „zachowanie niewolnika w koloniach”, które oznacza obojętność wobec celów i jednoczesną ambiwalencję wobec środków.

Glenn Turner (Janowski 1989: 213–214) uważał natomiast, że formy adaptacji uczniów są reakcją nie na cele, środki czy metody działania szkoły, ale na zachowania nauczycieli, ich ukryty program. Wśród postaw wyróżnił: uleganie, uleganie z dystansem, zamaskowane nieposłuszeństwo, wycofywanie się, sabotaż i odmowę.

Ewa Bilińska-Suchanek (2011: 85) na podstawie typów postaw uczniów wobec szkoły (bierna, konformistyczna, agresywna i twórcza) oraz charakterystycznych dla nich zachowań (akomodacyjne i opozycyjne) wskazała, że adaptacja może mieć charakter jawnego bądź ukrytego sprzeciwu, oporu. Wyróżniła zatem cztery typy takiego oporu: transformatywny, akomodacyjny, bierny i agresywny, podkreślając, że żaden z nich nie zawiera w sobie pełnej adaptacji do szkoły. Uczniowie przejawiają zachowania opozycyjne wobec kultury klasy szkolnej, represjonowania, marginalizacji czy uniformizacji i jeśli zachowania te zbyt nie naruszają ich wewnętrznej homeostazy, niosą za sobą możliwość rozwojową. Bilińska-Suchanek (2011: 74), opisując za McLarenem etapy oporu, wskazuje, że w ich przebiegu wytwarzają się mechanizmy „prowadzące do nowej integracji na tym samym bądź na innym poziomie rozwoju i tożsamości”. Zachowania oporowe są charakterystyczne głównie dla młodzieży szkolnej, ponieważ na etapie pierwszych doświadczeń ze szkołą większość uczniów ma pozytywne wobec niej nastawienie, niejako „na kredyt”, i nie przejawia zachowań oporowych bądź okazuje ich niewiele (cyt. za: Bilińska-Suchanek 2011: 80). Dopiero częste i intensywne kontakty ze szkołą stają się podstawą negacji jej celów, metod i zasad funkcjonowania, a w konsekwencji pojawienia się czynnego lub biernego oporu. Dodatkowo wymagają one pewnej dojrzałości rozwojowej. Uczniowie na etapie edukacji wczesnoszkolnej są jeszcze mało krytyczni wobec autorytetów i instytucji. Skłonni są zatem do akceptacji szkoły, jej celów, środków czy metod działania. Starsi uczniowie natomiast akceptują głównie to, co przynosi im wymierne korzyści, a odrzucają i negują to, co nie zaspokaja ich oczekiwań i potrzeb.

Adaptacja szkolna może zatem wyrażać się w systemie określonych zachowań, które mieszczą się w przestrzeni: od zniewolenia do wolności, od akceptacji do negacji, od uległości do oporu, od wycofania do buntu, od bierności do zaangażowania itp. Może wobec tego pełnić określone funkcje wobec grup, instytucji czy społeczeństw bądź służyć realizacji osobistych, indywidualnych wizji siebie i otaczającego świata. Zniewolenie, najbardziej skrajna forma adaptacji, służy głównie reprodukcji systemu społecznego i jego kultury. Na terenie szkoły wiąże się z ograniczaniem aktywności psychofizycznej ucznia, a więc jego prawa do działania i autonomicznego myślenia, swobodnego wyrażania własnych opinii, ocen, oczekiwań, podejmowania suwerennych decyzji i samodzielnych wyborów, realizacji własnych planów, oczekiwań i potrzeb. Ponadto zniewolenie ucznia polega na definiowaniu jego roli w kategoriach powinności, nakazu, a nie możliwości i praw (Olczak 2011). Taka forma adaptacji nie niesie konstruktywnych zmian w indywidualnym osobowym rozwoju ucznia, a jest jedynie narzędziem jego instrumentalizacji, deautonomizacji i depersonalizacji.

W próbie porządkowania podejść do adaptacji szkolnej można się posłużyć mapą paradygmatów nauk społecznych, która jednocześnie stała się podstawą budowania i porządkowania teorii pedagogicznych oraz opisu i wyjaśniania praktyki edukacyjnej. Biorąc pod uwagę cztery paradygmaty spostrzegania organizacji, zaproponowane w 1979 r. przez Gibsona Burrella i Garetha Morgana (cyt. za: Feinberg, Soltis 2000), można nakreślić odpowiednie do nich zadania szkoły (rys. 1). Jednocześnie na tle mapy paradygmatów nauk społecznych można umieścić dwa paradygmaty pedagogiki: pajdocentryzm i didaskalocentryzm (Rubacha 2003).



Rysunek 1. Adaptacja szkolna na tle paradygmatów nauk społecznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rubacha (2003).

Wyrazem pozytywnej adaptacji szkolnej jest zdolność zaspokajania przez ucznia jego osobistych potrzeb w nowym środowisku (subiektywny aspekt adaptacji) oraz zdolność odpowiedzi na pojawiające się wymagania (obiektywny aspekt adaptacji). Korzystna dla ucznia adaptacja szkolna ma charakter relacyjny i zakłada równowagę między subiektywnym a obiektywnym jej aspektem. U ucznia doświadczającego trudności adaptacyjnych mogą wystąpić zaburzenia w obrębie jednej lub obu wymienionych regulacji.

W kontekście dotychczasowych rozważań można przyjąć, że adaptacja szkolna może mieć wymiar osobowy i społeczny. Adaptacja społeczna jest związana z uczestnictwem ucznia w życiu zbiorowości, grup społecznych, instytucji przez realizację w nich określonych zadań i ról społecznych. Osobowa adaptacja zaś ma wymiar personalny, subiektywny i wiąże się z jego dążeniem do wewnętrznej harmonii, równowagi psychicznej, dobrego samopoczucia i satysfakcji (Nartowska 1980; Bee 2004; Bardziejewska 2005; Brzezińska 2005; Trudel 2001 cyt. za: Simonet 2010).

Adaptacja szkolna ma charakter prorozwojowy, gdy doprowadza ucznia do wszechstronnego rozwoju. Oznacza to, że nie jest tożsama z przystosowaniem (akomodacją), ale uruchamia znacznie więcej działań, procesów, operacji zarówno na poziomie psychicznym, jak i behawioralnym. Tak rozumiana ma charakter konstruktywny, podmiotowy i aktywny: konstruktywny – ponieważ wywołuje jakościowe zmiany w rozwoju ucznia przez rekonstrukcję jego struktur psychicznych; podmiotowy – dotyczy bowiem subiektywnych i indywidualnych przemian, i aktywny – nie jest możliwa bez jego wielostronnego zaangażowania.

Adaptacja szkolna jako mechanizm rozwoju ucznia

Adaptacja szkolna, co już powiedziano, może przybierać różne formy i prowadzić do rozwoju lub zastoju, a w skrajnych wypadkach – nawet do regresu. Jeśli umożliwia uczniowi podmiotowe istnienie w środowisku, a on sam staje się źródłem aktywności i wywiera wpływ na fizyczne i społeczne otoczenie, a jego formy zachowań nie są jedynie odpowiedzią na bodźce płynące ze środowiska ani prostym produktem uprzedniego uczenia się, to odpowiada na współczesne rozumienie natury człowieka. Jest ono dalekie od przypisywania mu cech pasywnego, biernego świadka, reaktywnego odbiorcy czy konformisty. Człowiek jest aktywnym twórcą swego rozwoju i ma ogromnie ważny udział w jego przebiegu i dynamice. Nie przystosowuje się biernie do zmian, jakie zachodzą w rzeczywistości, ale czynnie kształtuje z nią swoje relacje. Wywiera zatem wpływ na przemiany, jakie się w niej dokonują, a także w nim samym, zwłaszcza przez kreślenie wizji przyszłości i realizację płynących z niej zadań.

Adaptacja szkolna ma wówczas wymiar twórczego działania, które niesie dla ucznia określone korzyści rozwojowe. Najbardziej rozwojowa jest wtedy, gdy uczeń stawia sobie zadania dalekie, dotyczące przyszłości. Podejmowanie takich zadań we współpracy z innymi uruchamia zmiany rozwojowe, które zachodzą na wszystkich poziomach jego funkcjonowania. Umożliwia zatem realizację osobistych możliwości, wzbogaca osobowość o nowe właściwości, kieruje ku ludziom, a także stabilizuje działania zmierzające do ulepszania, przekształcania warunków życia (Obuchowski 1985: 219). To oznacza, że uczeń pozostaje w układzie transakcyjnym ze środowiskiem swego życia. Otoczenie zmienia się pod wpływem działania, a funkcjonowanie ucznia wyznaczone jest poziomem jego zorganizowania (Hinde, Stevenson-Hinde 1994). Uczeń zatem rozwija się dzięki adaptacji dwukierunkowej – kreuje w niej siebie zgodnie z własnym potencjałem i inte-

resem środowiska, w którym funkcjonuje. Koncepcja adaptacji prorozwojowej wymaga działania ucznia skierowanego na przyszłość, uwzględniającego jednak aktualny kontekst jego funkcjonowania oraz korzystania z dotychczasowego doświadczenia. Takie ujęcie adaptacji szkolnej pozwala uczniowi na rozwój przez realizację osobistych potrzeb, celów, pragnień i planów, a także czynne i autonomiczne spełnianie wymagań płynących z otoczenia. Obie te funkcje adaptacji muszą być zespolone, a jakkolwiek brak ich realizacji można uznać za wskaźnik niepomyślnego przebiegu tego procesu i tym samym – zaburzonego rozwoju. Adaptacja szkolna o charakterze prorozwojowym zachodzi dzięki aktywności wzniecającej dynamiczną współzależnością zmian zachodzących w środowisku zewnętrznym i wewnętrznym. Jednocześnie nie jest celem samym w sobie i podobnie jak rozwój, jest „produktem ubocznym” (Brzezińska 2004: 65) ogólnej działalności ucznia.

W związku z tym w przebiegu adaptacji szkolnej o charakterze prorozwojowym można wyróżnić pewne jakościowo odmienne etapy. Specyfika każdego z nich może wynikać z samego przebiegu zmiany rozwojowej lub charakteru procesów, jakie zachodzą w psychice i zachowaniu ucznia pod wpływem uzyskiwania doświadczeń adaptacyjnych.

Proces adaptacji prorozwojowej nie jest jednorodny, ciągły ani linowy. Można w jego przebiegu wyróżnić okresy stabilne, w których zachowana jest względna równowaga psychofizyczna i nie obserwuje się zmian w ogólnym funkcjonowaniu ucznia, oraz kryzysowe, które charakteryzują się spadkiem efektywności działania. Nie można zatem powiedzieć, że adaptacja szkolna jest ograniczona czasowo czy przestrzennie, ponieważ zmiany nieustannie towarzyszą uczniowi i są wpisane w normalny bieg jego edukacyjnego funkcjonowania. W związku z tym proces adaptacji ma charakter cykliczny i otwarty. Odpowiedź na zmianę staje się jednocześnie podstawą wejścia w kolejną zmianę i zwykle skutkuje nowym osiągnięciem rozwojowym. Nawet nieudana odpowiedź staje się źródłem nowych i użytecznych doświadczeń adaptacyjnych, z których uczeń może i zapewne będzie korzystać w kolejnym cyklu.

Biorąc pod uwagę koncepcję rozwoju psychicznego jednostki przez reorganizację doświadczeń autorstwa Marii Tyszkowej (1989), teorię systemów dynamicznych Esther Thelen i Lindy Smith (1994) oraz cykliczno-fazowy model zmiany rozwojowej w ujęciu Anny Brzezińskiej (2004), a także adaptacyjną teorię rozwoju poznawczego Jeana Piageta (Piaget, Inhelder 1993), podjęto próbę określenia faz w procesie adaptacji szkolnej:

1. *Faza dostrzeżenia i konfrontacji ze zmianą.* W tej fazie uczeń najpierw spostrzega (aktywność poznawcza) i/lub odczuwa (aktywność emocjonalna) zmianę o charakterze wewnętrznym (na przykład spadek efektywności jakiejś funkcji) lub zewnętrznym (nowy bodziec, stymulacja, zadanie, problem – wyniki zarówno z oczekiwań społecznych, jak i własnej aktywności). Następnie pojawia się subiektywna niezgodność między dotychczasowymi jego możliwościami a wyzwaniem, jakie aktualnie przed nim stają. Może także dojść do konfliktu między aktualnym obrazem samego siebie a informacjami płynącymi z rezultatów własnych działań i/lub opinii innych osób. Uczeń doświadcza dysonansu poznawczego, a więc konfliktu między nowym doświadczeniem, którego źródłem jest zmiana, a syste-

mem dotychczasowych doświadczeń. Sytuacja ta staje się źródłem negatywnych emocji wywołujących różne reakcje na pojawiające się trudności. Jednocześnie, na co zwraca uwagę Tadeusz Tomaszewski (2002: 187), w sytuacji tej uczeń może nie tylko doświadczać niezgodności poznawczych, ale także rozbieżności sensorycznych i emocjonalnych (dysonanse); rozbieżności w informacjach dotyczących tego samego stanu rzeczy, jego istnienia, cech czy szczególnych form przejawiania się (sprzeczności); rozbieżności w rozumieniu, wynikające z rozbieżności między jakąś uporządkowaną całością a jej elementami i w związku z tym następuje utrata przez dany element dotychczasowego znaczenia (bezsensy); rozbieżności w emocjonalnym odnoszeniu się do danego stanu rzeczy oraz rozbieżności intencji wobec niego (konflikty).

2. *Faza mobilizacji psychicznej i behawioralnej.* Następują tu spojrzenie w przyszłość i rewizja własnych zasobów. Najbardziej pozytywną reakcją na zmianę jest ukierunkowanie swoich działań na konstruktywne rozwiązanie zaistniałej sytuacji, a więc mobilizacja organizmu do działania. Istotne jest tu wsparcie społeczne podtrzymujące wiarę ucznia w osobiste możliwości podjęcia wysiłku i ukierunkowujące jego działania. Uczeń jest tu wrażliwy na przyswajanie nowych informacji, opanowuje nowe czynności konieczne do rozwiązania zadania czy podjęcia skomplikowanego działania, angażuje się w różne formy aktywności. W fazie tej mogą się także pojawić reakcje obronne, jak wycofanie się, zwiększenie dystansu, odejście od przykrych przeżyć. Wówczas uczeń nie osiąga kolejnej fazy adaptacji, a przykry stan napięcia nadal się utrzymuje.
3. *Faza dostosowania (asymilacji).* Osiągnięcie tej fazy umożliwia przejście na wyższy stopień rozwoju osobowości. Zachodzi tu bowiem zmiana organizacji doświadczeń (restrukturyzacja) pod wpływem działań wcześniej podjętych przez ucznia. W fazie tej następuje przystosowanie nowego doświadczenia (śladów czynności, działań) do istniejącej już struktury doświadczeń przez jego dodawanie, substytucję, czyli zastępowanie starego doświadczenia lub jego fragmentów, modyfikację, a więc przekształcanie pierwotnej formy doświadczenia, lub inkluzję, czyli tworzenie nowej zintegrowanej organizacji całości doświadczenia (Brzezińska 2004: 73). W wypadku złej reakcji na zmianę może nastąpić regres, co w konsekwencji może doprowadzić do braku korzystania z nowych doświadczeń.
4. *Faza nowego zorientowania.* W fazie tej uczeń korzysta z nowych zasobów doświadczeń. Wzrastają jego sprawność i precyzja działania. Jednostka staje się otwarta na kontakty z innymi, podejmuje działania o charakterze twórczym, innowacyjnym, osiąga stabilizację emocjonalną, jest chętny do podejmowania wysiłku. Jak zauważa Maria Tyszkowa, wskaźnikami zmian w funkcjonowaniu ucznia są kierunki rozwoju aktywności charakteryzujące się wzrostem złożoności, efektywności, ekonomiczności i logiczności w zakresie struktury czynności (Tyszkowa 1977: 233). Można także powiedzieć, że jest to faza otwartości ucznia na zmiany, które wywołują nowy cykl adaptacyjny.

Zakończenie

Każdy pomyślnie zakończony cykl adaptacji szkolnej ma charakter prorozwojowy, gdy skutkuje nowymi jakościami w ustosunkowaniu się ucznia do siebie, innych ludzi i świata. Konstruktywna odpowiedź na zmianę owocuje zmianami rozwojowymi, które dokonują się w wyniku reorganizacji systemu posiadanych przez ucznia doświadczeń. Konstruktywna odpowiedź jest jednak możliwa tylko wtedy, gdy dysponuje on odpowiednimi zasobami, które czynią go gotowym do podjęcia różnych czynności psychicznych i behawioralnych zmierzających do sprostaniania zmianie. Jednocześnie uczeń musi się odznaczać pewnym poziomem wrażliwości na określone bodźce, płynące zarówno z jego wnętrza, jak i z otoczenia. Oznacza to także, że bodźce te nie mogą znacznie przekraczać możliwości ucznia i być sprzeczne z jego dążeniami i oczekiwaniami. Nie mogą także być poniżej jego możliwości, ponieważ nie przyniosą skutków rozwojowych. Pozostanie on wówczas przy swoim uprzednim doświadczeniu. Zmiana doprowadzająca do adaptacji prorozwojowej musi stanowić dla ucznia atrakcyjne wyzwanie i znajdować się w zakresie jego możliwości. W procesie adaptacji prorozwojowej niezwykle istotne jest także adekwatne wsparcie społeczne, które z jednej strony może sterować jakością bodźców (zmiana), a z drugiej wzniecać, podtrzymywać i ukierunkowywać działania ucznia. Warto przy tym zwrócić uwagę na fakt, że przemiany struktury doświadczeń są determinowane jakością i trwałością już posiadanych doświadczeń. Im młodszy uczeń, tym łatwiej dokonać owych zmian ze względu na dużą plastyczność struktury doświadczeń warunkowanej plastycznością mózgu. Wraz z rozwojem struktura ta staje się coraz bardziej sztywna, mniej podatna na zmiany. W doświadczeniu bowiem są reprezentowane kulturowo i społecznie ukształtowane trwałe zespoły przekonań, poglądów, zinterioryzowanych wartości, norm, wiadomości opornych na przekształcenia.

Literatura

- Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bilińska-Suchanek E. (2011), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Brzezińska A. (2004), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I. (2005), *Jak skutecznie wspomagać rozwój?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Feinberg J., Soltis J.F. (2000), *Szkola i społeczeństwo*. Warszawa, WSiP.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*. Poznań, Media Rodzina.
- Hinde A., Stevenson-Hinde J. (1994), *Związki interpersonalne a rozwój dziecka*. W: Brzezińska A., Lutomski G. (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.

- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP.
- Merton R. (1982), *Teorie socjologiczne i struktura społeczna*. Warszawa, PWN.
- Nartowska H. (1980), *Zaburzenia rozwoju psychoruchowego*. Warszawa, WSiP.
- Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*. Warszawa, KiW.
- Olczak A. (2011), *O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Olechnicki K., Załęcki P. (1997), *Słownik socjologiczny*. Toruń, GraffitiBC.
- Parsons T. (1972), *Szkice z teorii socjologicznej*. Warszawa, PWN.
- Piaget J., Inhelder B. (1993), *Psychologia dziecka*. Wrocław, Siedmiogród.
- Rocher G. (1992), *Introduction à la sociologie générale: action sociale, organisation sociale, changement social*. 3^e Éd. Montréal, Éditions Hurtubise.
- Rubacha K. (2003), *Budowanie teorii pedagogicznych*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Simonet G. (2010), *The concept of adaptation: interdisciplinary scope and involvement in climate change*. „Sapiens”, 1.
- Thelen E., Smith L.B. (1994), *A dynamic system approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MIT Press.
- Tomaszewski T. (2002), *Dysonans poznawczy i psychologiczna zasada sprzeczności czyli o pierwszeństwie w nauce*. W: I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tyszkowa M. (1977), *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa, WSiP.
- Tyszkowa M. (1989), *Doświadczenie życiowe, aktywność i rozwój jednostki*. W: H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – Osobowość – Wychowanie*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.