

# Adaptacja dziecka trzyletniego do środowiska przedszkolnego

ANNA IZABELA BRZEZIŃSKA\*, MAGDALENA CZUB\*\*,  
NATALIA OŻADOWICZ\*\*\*

Artykuł prezentuje wyniki badania, którego celem było zweryfikowanie hipotez dotyczących związków między wybranymi czynnikami podmiotowymi i kontekstowymi a strategią adaptacji dziecka trzyletniego do przedszkola. W badaniu wzięło udział 40 dzieci, które we wrześniu 2010 r. rozpoczęły naukę w przedszkolu. Zostały one zbadane *Orientacyjnym testem rozwoju psychoruchowego* (test Denver) oraz *Kwestionariuszem strategii adaptacji* (KSA) stworzonym na potrzeby tego badania. Wyniki wskazują na występowanie trzech strategii, które są jednocześnie kryteriami poziomu przystosowania dziecka do środowiska przedszkolnego: pozytywnej (twórczej adaptacji) oraz negatywnych (lękowej i indyferentnej). Zaobserwowano istotne statystycznie związki pomiędzy wiekiem, rozwojem psychoruchowym dziecka i wykształceniem matki a strategią adaptacji dziecka. Dzieci matek z wykształceniem wyższym, starsze, o wyższym poziomie rozwoju psychoruchowego częściej prezentowały pozytywną strategię adaptacji. Stwierdzono jednak, iż jedynie 15 spośród 40 badanych dzieci stosowało strategię twórczej adaptacji. Jest to wynik niepokojący, wymagający prowadzenia dalszych badań w celu rozpoznania czynników determinujących taki stan rzeczy.

SŁOWA KLUCZOWE: strategia adaptacji, środowisko przedszkolne, dziecko, przystosowanie, rozwój

Uczęszczanie dziecka do przedszkola w Polsce nie jest obowiązkowe aż do ukończenia przez nie 5. roku życia. Z raportu Głównego Urzędu Statystycznego (GUS, 2011) wynika, że w roku szkolnym 2010/2011 funkcjonowało 19,1 tys. (18,3 tys. w roku 2009/2010) formalnie zarejestrowanych placówek wychowania przedszkolnego, w tym: 8,8 tys. przedszkoli, 9,1 tys. oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, 0,1 tys. zespołów wychowania przedszkolnego oraz 1,1 tys. punktów przedszkolnych. W stosunku do poprzedniego roku liczba placówek zwiększyła się o 4,5%, z czego połowa powstała na wsiach. Większość przedszkoli zlokalizowana była w miastach (67,1%). Oddziały przedszkolne prowadziło 47,4% szkół podstawowych głównie wiejskich (76,3%).

W roku szkolnym 2010/2011 liczba dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym zwiększyła się o 65,1 tys. w stosunku do roku poprzedniego. W grupie wiekowej 3–6 lat wychowaniu przedszkolnemu podlegało 69,9% dzieci (wobec 67,3% rok wcześniej). W miastach do placówek uczęszczało 83,6% dzieci (wzrost o 2,1%), a na wsi 51,2% (wzrost o 3,0%). Mimo że odsetek czterolatków w systemie oświaty w Polsce rokrocznie wzrasta (średnio o 1% rocznie), wciąż jest on blisko o połowę niższy niż analogiczny śred-

\* Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. E-mail: aibrzez@amu.edu.pl

\*\* Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.

\*\*\* Niepubliczne Przedszkole *Bajkowa Kraina* w Tulcach k. Poznań.

ni wskaźnik dla 27 krajów należących do UE (GUS, 2011). Dostępność, powszechność i jakość edukacji przedszkolnej to zagadnienia, które nadal wymagają badań i analiz.

Na decyzję o zapisaniu dziecka do przedszkola ma wpływ wiele czynników. Często są one związane z dostępnością do tego typu placówek w miejscu zamieszkania lub ze statusem materialnym rodziny. W mniejszych miejscowościach żyje więcej rodzin wielopokoleniowych, w których opiekę nad dziećmi w czasie nieobecności rodziców sprawują dziadkowie lub inni członkowie rodziny. Istnieje również grupa rodziców, którzy z różnych powodów uważają, że wiek trzech lat jest zbyt wczesny, by pozostawić dziecko pod opieką przedszkola lub osoby spoza rodziny. Badania (m.in. Lubowiecka, 2000) pokazują, że takie przekonanie jest błędne, a decyzja o rezygnacji z edukacji przedszkolnej może prowadzić do pojawienia się w okresie szkolnym trudności, które łatwiej byłoby korygować za pomocą odpowiednich dopasowanych działań na wcześniejszym etapie życia dziecka.

Niniejszy artykuł podejmuje problem adaptacji dziecka trzyletniego do nowego środowiska – przedszkola i prezentuje wyniki badań dotyczących strategii adaptacji dzieci rozpoczynających edukację przedszkolną.

### **Uwarunkowania adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego**

Problem gotowości dziecka do przedszkola jest przedmiotem zainteresowania niewielu autorów prac psychologiczno-pedagogicznych. Badacze zajmujący się zagadnieniami pośrednio związanymi z gotowością przedszkolną dziecka piszą o pierwszych dniach adaptacji dziecka do przedszkola lub ujmują adaptację w kategoriach dojrzwania, w którym to procesie główną rolę odgrywają czynniki indywidualne, przede wszystkim biologiczne. Anna Klim-Klimaszewska (2006)

omawia zarówno kwestię adaptacji, jak i dojrzałości dziecka trzyletniego do środowiska przedszkolnego. Pojęciem przystosowania psychospołecznego oraz jego uwarunkowaniami u dziecka trzyletniego zajmowała się również Jadwiga Lubowiecka (2000), a dawniej Maria Bolechowska (1978), która badała dojrzałość przedszkolną małych dzieci.

Za Klim-Klimaszewską (2006, s. 9) można powiedzieć, że dojrzałość przedszkolna to:

przystosowanie dziecka do warunków i wymagań nowego środowiska pozarodzinnego w taki sposób, aby mogło ono radzić sobie z trudnościami, umiało znosić ograniczenia zmiany standardów zaspokajania swoich potrzeb, mogło pełnić w nim określone role społeczne, a poprzez pełnienie tych ról zaspokajało swoje potrzeby oraz osiągało poczucie zadowolenia i wewnętrznej satysfakcji.

Jak wskazują badania Lubowieckiej (2000), tendencje przejawiane w zachowaniu dziecka w początkowym okresie adaptacji w przedszkolu utrzymują się w czasie. Jednocześnie autorka stwierdza, że dzieci, które zostały objęte programem wstępnej adaptacji we wczesnym wieku, uzyskują wyższe wyniki w trzech analizowanych przez nią wymiarach przystosowania do szkoły: (a) ekspresji słownej/towarzyskości (vs usuwania się/zażenowania), (b) życzliwości/taktownego zachowania się (vs nerwowości/zawziętości), (c) wytrwałości/koncentracji (vs roztargnienia/nadwrażliwości).

Według badaczy tego problemu (np. Klim-Klimaszewska, 2006; Lubowiecka, 2000; dawniej: Sochaczewska, 1985) przebieg adaptacji do środowiska przedszkolnego jest wynikiem oddziaływania dwóch grup czynników: podmiotowych, związanych z takimi właściwościami dziecka jak wiek i płeć, typ układu nerwowego i temperament, oraz czynników kontekstowych, tworzących przedszkolne i rodzinne środowisko rozwoju dziecka. Ża-

den z tych czynników nie działa w izolacji od pozostałych. Zachowanie dziecka zależy od konfiguracji poszczególnych czynników oraz wzajemnych interakcji między nimi. Autorzy badający proces adaptacji za istotne dla jego przebiegu uznają m.in. wiek oraz poziom rozwoju dziecka. Podczas pierwszych miesięcy w przedszkolu dziecko przejawia określone zachowania nazywane strategiami adaptacji. Mogą one przybierać różną postać – od pozytywnej do negatywnej (Sęk i Brzezińska, 2010). Strategie te są obserwowane w codziennych sytuacjach podczas pobytu dziecka w przedszkolu.

Strategie adaptacji to konkretne czynności poznawcze i behawioralne, jakie podejmuje dziecko, aby poradzić sobie z nową rolą przedszkolaka i z przystosowaniem się do środowiska przedszkolnego. Dla potrzeb badania sformułowano typologię strategii adaptacyjnych, dzieląc je na pozytywne i negatywne, zgodnie z obecnymi w literaturze opisami zachowań dzieci. Strategie te nazywane bywają kryteriami przystosowania i nieprzystosowania dziecka do środowiska przedszkolnego (por. Brzezińska, 2000; Klim-Klimaszewska, 2006; Lubowiecka,

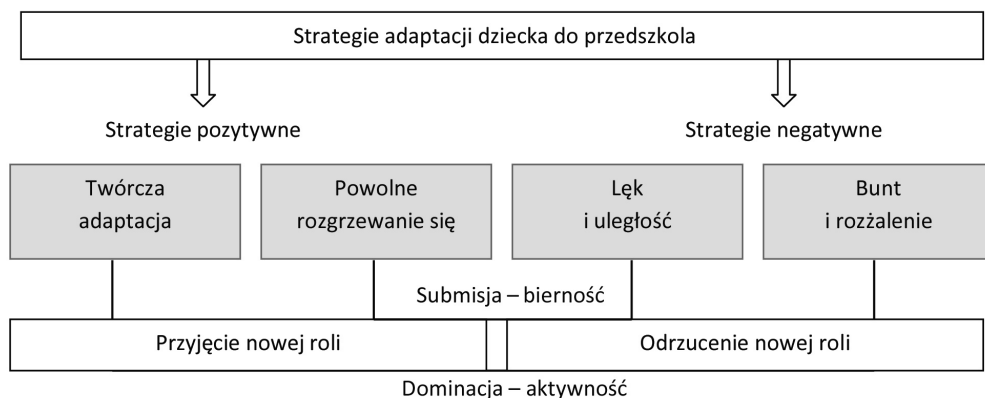
2000). W niniejszej pracy wyróżniono cztery z nich i podzielono na dwie grupy:

- strategie pozytywne: twórcza adaptacja oraz tzw. powolne rozgrzewanie się – na wzór konstelacji temperamentu *slow-to-warm-up* wyróżnionej przez Alexandra Thomasa i Stellę Chess (1977)
- strategie negatywne: lęk i bierne przystosowanie (uległość) oraz bunt i rozżalenie.

Strategie te można ująć na wymiarach: dominacja i submisja oraz odrzucenie i przyjęcie roli (Rysunek 1).

Celem prezentowanego badania było zwerifikowanie hipotez dotyczących związków między wybranymi czynnikami podmiotowymi i kontekstowymi a strategią adaptacji dziecka trzyletniego do środowiska przedszkolnego. W badaniach szukano odpowiedzi na pięć pytań:

- Jaki jest poziom rozwoju psychoruchowego dzieci?
- Jakie strategie adaptacji stosują dzieci po pierwszym półroczu pobytu w przedszkolu?
- Czy poziom rozwoju psychoruchowego dziecka ma związek ze stosowaną przez



Rysunek 1. Strategie adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego (opracowanie: Anna I. Brzezińska i Natalia Ożadowicz).

nie strategią adaptacji do środowiska przedszkolnego?

- Czy wiek i płeć dziecka są czynnikami różnicującymi stosowane strategie adaptacji?
- Czy czynnikami różnicującymi stosowanymi w przedszkolu strategie adaptacji są: wykształcenie matki i ojca dziecka, liczba dzieci w rodzinie i pozycja dziecka (jedynak, najmłodsze, najstarsze), miejsce zamieszkania rodziny (wieś, małe miasto) oraz uczęszczanie do żłobka?

### Narzędzia badawcze

W badaniu zastosowano dwa narzędzia testowe: *Orientacyjny test psychoruchowego rozwoju dziecka* (tzw. test Denver, czyli *Denver Developmental Screening Test*, DDST) oraz autorski *Kwestionariusz strategii adaptacji* (KSA), oparty na wskaźnikach dojrzałości przedszkolnej dziecka wyodrębnionych na podstawie badań m.in. Lubowieckiej (2000) i Klim-Klimaszewskiej (2006). Dodatkową inspiracją do tworzenia wskaźników funkcjonowania dziecka w przedszkolu oraz sposobu ich grupowania były indywidualne konsultacje z nauczycielami przedszkolnymi oraz psychologami. Skonstruowano także krótki kwestionariusz, w którym pytano o płeć i wiek dziecka w miesiącach, wykształcenie matki i ojca dziecka, liczbę dzieci w rodzinie, pozycję dziecka wśród rodzeństwa, uczęszczanie do żłobka, miejsce zamieszkania rodziny dziecka.

*Orientacyjny test psychoruchowego rozwoju dziecka* (DDST) jest przeznaczony do wykrywania zaburzeń w rozwoju psychoruchowym dzieci od urodzenia do 6. roku życia. Jego autorami są William K. Frankenburg i J. B. Dodds (1967; za: Michałowicz i Ślenzak, 1983). Mogą go stosować osoby niemające specjalistycznego przygotowania. Jako test przesiewowy pozwala on na wstępną identyfikację poziomu rozwoju dziecka, wskazuje obszary wymagające pogłębionych

badań oraz obszary wymagające wsparcia. Pełna jego wersja zawiera 105 zadań; liczba zadań stosowana w badaniu zależy od wieku dziecka. Test obejmuje cztery obszary: (a) sferę indywidualno-społeczną (odnoszącą się do zdolności dziecka do samodzielności i współdziałania z innymi); (b) sferę koordynacji wzrokowo-ruchowej (adaptacji i zdolności w zakresie chwytania przedmiotów i manipulowania nimi); (c) sferę rozwoju mowy (mówienia, słuchania, wykonywania poleceń) oraz (d) sferę lokomocji i koordynacji postawy (siadania, chodzenia, skakania).

Na podstawie opinii sędziów kompetentnych do naszego badania wybraliśmy 31 zadań dla wszystkich sfer. Na sferę indywidualno-społeczną (SIS) przypadły 2 zadania, na koordynację wzrokowo-ruchową (KWR) – 13 zadań, na mowę czynną i bierną (MCB) – 7 zadań, na lokomocję i koordynację postawy (LOK) – 9 zadań. Oceny wykonania każdego z nich dokonywano na zasadzie zerojedynkowej, tj. próba zaliczona–niezaliczona. Każde dziecko otrzymało cztery oceny częściowe, wyniki surowe przeliczono na wyniki z.

*Kwestionariusz strategii adaptacji* (KSA) jest narzędziem autorskim stworzonym dla nauczycieli wychowania przedszkolnego w celu oceny procesu adaptacji dziecka dwu- lub trzyletniego do przedszkola. Przeznaczony jest do badań indywidualnych. Składa się z 36 pozytywnie sformułowanych twierdzeń, które opisują zachowanie dziecka podczas pobytu w przedszkolu. Pozycje te zostały stworzone w oparciu o kryterium dojrzałości przedszkolnej oraz przystosowania psychospołecznego dziecka do środowiska przedszkolnego (Klim-Klimaszewska, 2006; Lubowiecka, 2000). Wypełnianie kwestionariusza polega na wyborze jednej z dwóch możliwych odpowiedzi: *tak* lub *nie*. Kwestionariusz zawiera trzy skale (Tabela 1), zatem badane dziecko otrzymuje trzy wyniki (wyniki surowe w prezentowanych niżej oblicze-

Tabela 1

*Skale kwestionariusza KSA i ich wskaźniki rzetelności*

Nazwa skali	Symbol skali	Liczba pozycji	Wartość $\alpha$ -Cronbacha	Numer pozycji w kwestionariuszu
Twórcza adaptacja	TA	14	0,88	1, 2, 4, 6, 9, 11, 12, 14, 15, 18, 24, 27, 28, 29
Lęk i uległość	LU	12	0,88	3, 5, 7, 17, 19, 22, 25, 31, 32, 33, 34, 36
Bunt i rozżalenie	BR	10	0,86	8, 10, 13, 16, 20, 21, 23, 26, 30, 35

niach przeliczono na wyniki z). Wszystkie skale mają wysokie wskaźniki rzetelności.

Wyjściowy zestaw pozycji dotyczył także strategii typu „powolne rozgrzewanie się” (Rysunek 1), jednak analiza czynnikowa zastosowana po badaniu pilotażowym z udziałem 120 nauczycieli pozwoliła wyodrębnić jedynie 3, a nie 4 czynniki odpowiadające występującym wśród dzieci strategiom adaptacyjnym. Pełen opis wszystkich etapów procesu konstruowania kwestionariusza przedstawiono w pracy Natalii Ożadowicz (2011). Wszystkie pozycje kwestionariusza z podziałem na trzy skale zawiera Tabela 2.

### Osoby badane

Dobór do grupy badanej był celowy (Brzeziński i Zakrzewska, 2010) i dotyczył dzieci trzyletnich, które we wrześniu 2010 r. po raz pierwszy poszły do przedszkola. Badania odbywały się w dwóch placówkach (za zgodą dyrekcji i rodziców), w dwóch grupach trzylatków. W pierwszej grupie znajdowało się 24 dzieci, w drugiej – 16.

Badania prowadzono od listopada 2010 r. do marca 2011 r. W listopadzie i grudniu 2010 r. na podstawie obserwacji i badań dzieci oraz wywiadów z ich nauczycielkami wypełniano kartę DDST. Uznano, iż kilkanaście tygodni od rozpoczęcia roku szkolnego to wystarczający okres, by nauczycielki dobrze poznały

nowych podopiecznych i mogły udzielić rzetelnych informacji o nich. Badanie funkcjonowania dziecka w przedszkolu prowadzono od stycznia do marca 2011 r. Nauczycielki proszono, by zakreślając odpowiedzi w kwestionariuszu KSA, brały pod uwagę to, jak aktualnie, tj. w czasie prowadzenia badań funkcjonuje dziecko. Założono, iż czas, jaki minął od 1 września, był wystarczający dla ukształtowania się pewnej tendencji w zachowaniu dziecka, którą można przyporządkować do określonej strategii adaptacji do środowiska przedszkolnego.

Przebadano łącznie 40 dzieci, w tym 18 dziewczynek i 22 chłopców. Prawie wszystkie dzieci (poza jednym) skończyły 3 lata w roku kalendarzowym 2010. Wiek mieścił się w przedziale 34–46 miesięcy. Prawie połowa badanych dzieci (19) to dzieci najmłodsze w rodzinie. Około 25% badanych dzieci to jedynacy. Pozostałe dzieci były najstarsze lub zajmowały środkową pozycję wśród rodzeństwa. Dominantę w badanej grupie stanowiły dzieci posiadające rodzeństwo, będące jednocześnie najmłodszymi członkami swojej rodziny.

Większość dzieci (36) nie miała wcześniej kontaktu z instytucją opiekuńczą. Jedynie czworo dzieci uczęszczało do żłobka (2 dziewczynki i 2 chłopców). Większość matek miała wykształcenie wyższe (47%) lub średnie (32%). Podobny rozkład wykształcenia obserwujemy w grupie ojców badanych dzieci, wśród któ-

Tabela 2

Treść pozycji kwestionariusza KSA z podziałem na trzy rodzaje zachowań adaptacyjnych

Lp.	Nr pozycji	Treść pozycji
Skala 1: TA – zachowania wskazujące na twórczą adaptację		
1.	1	Dziecko uczestniczy w zajęciach proponowanych przez nauczyciela.
2.	2	Widać, że dziecko jest twórcze w tym, co robi, bo dodaje coś od siebie.
3.	4	Dziecko lubi popisywać się swoimi nowymi osiągnięciami.
4.	6	Zdarza się, że dziecko nie chce iść od razu do domu, kiedy przychodzą po nie rodzice.
5.	9	Dziecko spontanicznie zwraca się o pomoc do nauczyciela.
6.	11	Dziecko łatwo nawiązuje kontakty z rówieśnikami.
7.	12	Dziecko dokładnie wykonuje polecenia nauczyciela.
8.	14	Dziecko chętnie uczęszcza do przedszkola.
9.	15	Dziecko z powodzeniem wypełnia zadania związane z planem aktywności w przedszkolu.
10.	18	Dziecko bawi się z innymi dziećmi.
11.	24	Dziecko jest otwarte i ciekawe tego, co dzieje się wokół niego.
12.	27	Dziecko jest samodzielne w zakresie podstawowych czynności samoobsługowych.
13.	28	Dziecko potrafi wyrażać swoje potrzeby.
14.	29	Dziecko potrafi wyrażać swoje upodobania.
Skala 2: LU – zachowania lękowe i uległe		
1.	3	Dziecko trudno jest uspokoić nawet po dłuższym czasie od rozstania z rodzicami.
2.	5	Dziecko niechętnie uczestniczy w nowych zabawach.
3.	7	Dziecko niechętnie współpracuje z innymi dziećmi w różnych sytuacjach.
4.	17	Dziecko często bawi się w ten sam sposób (wybiera podobne zabawy).
5.	19	Dziecko przejawia zachowania świadczące o słabym kontakcie z dorosłymi.
6.	22	Dziecko woli bawić się samo niż z innymi dziećmi.
7.	25	Dziecko sprawia wrażenie zaleknionego, obawiającego się czegoś.
8.	31	Dziecko znacząco rzadziej niż pozostałe dzieci wyraża spontanicznie swoje potrzeby.
9.	32	Dziecko jest małowówne, raczej milczące.
10.	33	Dziecko wykonuje wszystkie polecenia nauczyciela „bez szemrania”.
11.	34	Dziecko jest bierne, nie przejawia inicjatywy w wykonywanych działaniach.
12.	36	Dziecko jest posłuszne, nigdy nie sprzeciwia się nauczycielowi.
Skala 3: BR – zachowania buntownicze i rozżalenie		
1.	8	Dziecko w kontaktach z rówieśnikami płacze, obraża się i grymasi.
2.	10	Dziecko szybko się denerwuje.
3.	13	Dziecko nawiązuje relacje z rówieśnikami w oparciu o złość i agresję.
4.	16	Dziecko długo przeżywa nawet drobne niepowodzenia.
5.	20	Reakcje emocjonalne dziecka są często zbyt silne w stosunku do ich źródła.
6.	21	Dziecko wyraża niezadowolenie poprzez gniew, złość, krzyk, rzucanie się na podłogę.
7.	23	Dziecko odmawia uczestnictwa w zajęciach proponowanych przez nauczyciela.
8.	26	Dziecko mimo że coś umie, odmawia wykonania czynności.
9.	30	Dziecko nawiązuje relacje z dorosłymi w oparciu o złość i agresję.
10.	35	Dziecko wyładowuje swoją złość na otaczających je przedmiotach.

Źródło: opracowanie na podstawie Ożadowicz (2011).

rych żaden nie zadeklarował wykształcenia podstawowego. W grupie matek zadeklarowała je jedna osoba.

Osobami badanymi byli mieszkańcy wsi i małego miasta. Większa grupa przebadanych dzieci (26) zamieszkiwała teren wsi zlokalizowanej w bliskiej odległości od dużego miasta. Czternaścioro badanych dzieci mieszkało w małym mieście.

### Wyniki badań

#### Poziom rozwoju psychoruchowego dzieci

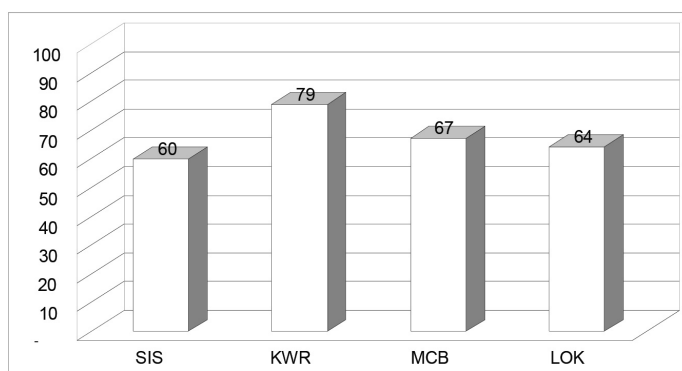
Uzyskane wyniki w skali DDST wskazują na umiarkowanie wysoki i harmonijny poziom rozwoju psychomotorycznego badanych dzieci. Nie stwierdzono istotnych różnic między średnimi dla czterech badanych sfer (Rysunek 2). Jednak zaobserwowano stosunkowo wysoką wartość odchylenia standardowego dla koordynacji wzrokowo-ruchowej ( $s = 2,16$ ). Odchylenia standardowe dla mowy ( $s = 1,77$ ) oraz lokomocji i koordynacji postawy ( $s = 1,78$ ) były podobne. Najniższą wartość odchylenia standardowego odnotowano dla sfery indywidualno-społecznej

( $s = 0,82$ ). Wyniki te świadczą o tym, iż dzieci były do siebie bardzo podobne w sferze indywidualno-społecznej, można powiedzieć, że w podobnym stopniu zrealizowały zadania rozwojowe przypisane do tej sfery. Najbardziej natomiast różniły się w sferze koordynacji wzrokowo-ruchowej, co może wiązać się z różnym tempem ich rozwoju biologicznego, ale też z odmiennymi wzorcami stymulacji ze strony otoczenia społecznego (np. dostępnością do zabawek, zabawy z dorosłym).

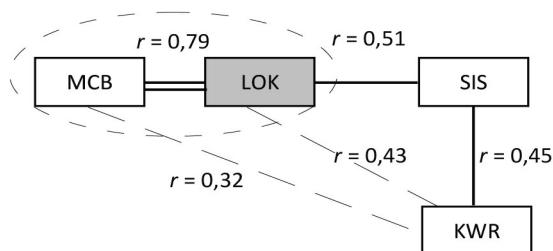
Istotne są także (przy  $\alpha = 0,05$ ) powiązania między badanymi obszarami rozwoju psychomotorycznego dzieci z wyjątkiem związku sfery indywidualno-społecznej z mową czynną i bierną ( $r = 0,27$ ). Najsilniejsze są powiązania między lokomocją i koordynacją postawy (LOK) a mową czynną i bierną (MCB) ( $r = 0,79$ ) oraz między LOK i sferą indywidualno-społeczną (SIS) ( $r = 0,51$ ). Strukturę tych powiązań ilustruje Rysunek 3.

#### Strategie adaptacji dziecka do przedszkola

Na podstawie danych z kwestionariusza KSA ustalono, jak częste są u każdego dziecka za-



Rysunek 2. Poziom rozwoju psychomotorycznego badanych dzieci na skali DDST; wyniki surowe,  $n = 40$ . Na podstawie: Ożadowicz (2011).



Rysunek 3. Struktura powiązań między badanymi obszarami rozwoju psychomotorycznego dzieci według metody taksonomii wrocławskiej (Brzezińska, 1979). Na podstawie: Ożadowicz (2011).

chowania wskazujące na (a) tendencję do twórczego adaptowania się do środowiska przedszkolnego (TA), (b) uległość i tendencje lękowe (UL) i (c) tendencje buntownicze, przejawianie oporu i rozżalenia (BR). Po wystandaryzowaniu wyników okazało się, że nie ma istotnych różnic w nasileniu tych trzech wymiarów w badanej grupie, co oznacza, iż w zachowaniu dzieci różne tendencje są równie prawdopodobne. Analiza jakościowa wypełnionych kwestionariuszy ujawniła jednak duże różnice interindywidualne w proporcji zachowań charakterystycznych dla badanych trzech wymiarów. Można było zauważyć, iż dzieci, które uzyskały wysokie i umiarkowanie wysokie wyniki w wymiarze TA, miały jednocześnie niskie wyniki w wymiarze UL i w wymiarze BR. Potwierdziła to analiza korelacyjna przeprowadzona na całej badanej grupie: im większe jest nasilenie wymiaru TA, tym mniejsze nasilenie wymiaru LU ( $r = -0,61$ ) i wymiaru BR ( $r = -0,38$ ). Wymiary LU i BR okazały się niezależne od siebie ( $r = -0,02$ ; ni.). Takie wyniki stały się podstawą do wprowadzenia nowej zmiennej do analizy – strategii adaptacji, którą ustalono na podstawie analizy skupień na przypadkach metodą  $k$ -średnich.

**Wiek i płeć dziecka a poziom rozwoju psychoruchowego.** Wiek badanych dzieci mieścił się w momencie prowadzenia badań w przedziale 34–46 miesięcy, a średnia dla całej grupy wyniosła 41 miesięcy. Zróżnicowanie wiekowe nie było duże, a mimo to w sferze indywidualno-społecznej dzieci młodsze uzyskały wyniki istotnie niższe niż dzieci starsze (wartość współczynnika korelacji  $r$  Pearsona między wynikami sfery SIS i wiekiem równa się  $0,35$ ;  $p = 0,03$ ). Korelacje wieku z trzema pozostałymi sferami okazały się nieistotne. Oznacza, że to nie wiek nie wyjaśnia różnic między dziećmi (największych w sferze koordynacji wzrokowo-ruchowej).

Różnice między chłopcami i dziewczynkami pod względem czterech wymiarów rozwoju psychoruchowego oraz ogólnego wskaźnika rozwoju były statystycznie nieistotne. Jedynie odchylenie standardowe, dotyczące koordynacji wzrokowo-ruchowej, w grupie dziewczynek ( $s = 1,23$ ) było istotnie większe ( $p = 0,05$ ) niż w grupie chłopców ( $s = 0,79$ ). Oznacza, że część dziewczynek pod względem tej zmiennej rozwija się znacznie szybciej, a część znacznie wolniej niż chłopcy.



**Wiek i płeć dziecka a wymiary adaptacji do środowiska przedszkolnego.** Wiek dzieci okazał się istotnie powiązany z dwoma wymiarami adaptacji do przedszkola. U dzieci starszych wyższe były wyniki dla wymiaru twórczej adaptacji ( $r = 0,52$ ;  $p < 0,001$ ) oraz istotnie niższe dla wymiaru tendencji lękowej ( $r = -0,48$ ;  $p = 0,002$ ) niż u dzieci młodszych. Tendencja buntownicza nie była powiązana z wiekiem dzieci ( $r = -0,16$ ; ni.). Natomiast różnice między chłopcami i dziewczynkami pod względem wszystkich trzech wymiarów adaptacji są statystycznie nieistotne.

**Poziom rozwoju psychoruchowego a wymiary adaptacji do środowiska przedszkolnego.** Dzieci, które uzyskały wysokie wyniki w zakresie wymiaru twórczej adaptacji, cechowały się istotnie wyższymi wskaźnikami rozwoju psychomotorycznego w sferze indywidualno-społecznej ( $r = 0,39$ ), koordynacji wzrokowo-ruchowej ( $r = 0,38$ ) i lokomocji oraz koordynacji postawy ( $r = 0,37$ ), a także ogólnego poziomu rozwoju ( $r = 0,45$ ). Nie stwierdzono związku tego wymiaru ze sferą mowy czynnej i biernej. Natomiast dzieci o wysokich wynikach w zakresie tendencji lękowej cechowały się niskimi wynikami ogólnego poziomu rozwoju ( $r = -0,34$ ). Wymiar zachowań buntowniczych nie wiązał się z charakterystykami psychomotorycznymi dzieci.

**Wykształcenie matki i ojca a rozwój psychomotoryczny i wymiary adaptacji dziecka do przedszkola.** Wykształcenie obojga rodziców okazało się czynnikiem istotnym jedynie dla jednego obszaru rozwoju psychomotorycznego – lokomocji i koordynacji postawy (LOK). Dzieci matek i ojców z wyższym wykształceniem uzyskiwały istotnie wyższe wyniki niż dzieci rodziców o wykształceniu średnim (dla matek:  $t = 2,77$ ;  $p = 0,009$ ; dla ojców:  $t = 2,05$ ;  $p = 0,049$ ). Dzieci matek z wykształceniem wyższym uzyskały ponad-

to wyższe wyniki w zakresie mowy czynnej i biernej ( $t = 3,20$ ;  $p = 0,003$ ) oraz w zakresie tendencji do twórczej adaptacji ( $t = 2,36$ ;  $p = 0,025$ ) niż dzieci matek z wykształceniem średnim.

**Liczba dzieci w rodzinie i pozycja dziecka a rozwój psychomotoryczny i wymiary adaptacji dziecka do przedszkola.** Liczba dzieci w rodzinie oraz pozycja dziecka wśród rodzeństwa okazały się czynnikami nieistotnymi zarówno dla czterech obszarów rozwoju psychomotorycznego dziecka, jak i dla trzech wymiarów adaptacji do przedszkola.

**Miejsce zamieszkania rodziny a rozwój psychomotoryczny i wymiary adaptacji dziecka do przedszkola.** Okazało się, iż badane dzieci ze środowiska wiejskiego uzyskały istotnie wyższe wyniki w zakresie mowy czynnej i biernej ( $t = 5,24$ ;  $p < 0,001$ ) oraz lokomocji i koordynacji postawy ( $t = 4,55$ ;  $p < 0,001$ ) niż ich rówieśnicy z przedszkola w małym mieście. Różnice w pozostałych zmiennych były statystycznie nieistotne.

**Uczęszczanie do żłobka a rozwój psychomotoryczny i wymiary adaptacji dziecka do przedszkola.** W badanej grupie 40 dzieci jedynie czworo uczęszczało wcześniej do żłobka. Okazało się jednak, iż w zakresie tendencji do twórczej adaptacji do środowiska przedszkolnego uzyskały one istotnie wyższe wyniki niż pozostałe dzieci ( $t = 2,35$ ;  $p = 0,024$ ). W trzech przypadkach oboje rodzice mieli wykształcenie wyższe, w czwartej rodzinie matka miała wykształcenie zawodowe, a ojciec średnie.

### **Zróznicowanie dzieci ze względu na dominującą strategię adaptacji do przedszkola**

Analiza wyników przeprowadzona na całej badanej grupie ( $n = 40$ ) wykazała, iż jest to grupa zróżnicowana zarówno pod

względem trzech wymiarów adaptacji do przedszkola, jak i zmiennych społeczno-rodzinnych. Przeprowadzono zatem dodatkowe analizy. Analiza skupień (metodą *k*-średnich na przypadkach) pozwoliła na wyodrębnienie trzech jednorodnych podgrup dzieci istotnie różniących się wskaźnikami rozwoju psychomotorycznego i stosowaną strategią adaptacji do przedszkola. Rodzaj tej strategii określono empirycznie na podstawie układu trzech wymiarów: twórczej adaptacji, tendencji lękowej i tendencji buntowniczej. Analiza wariancji wykazała, iż przynależność do jednej z trzech podgrup (skupień) związana jest ze wszystkimi charakterystykami psychologicznymi dzieci poza jedną – tendencją buntowniczą (Tabela 3). Charakterystyczny dla każdej podgrupy układ trzech wymiarów adaptacji do przedszkola pozwolił na określenie trzech strategii adaptacji: podgrupa 1 (*n* = 15) – strategia twórczej adaptacji, podgrupa 2 (*n* = 15) – strate-

gia lękowa i podgrupa 3 (*n* = 10) – strategia indyferentna (Rysunek 4).

Dzieci, które stosowały strategię twórczej adaptacji (37,5% badanej próby), miały wysoki i harmonijny poziom rozwoju psychomotorycznego (tzw. „płaski profil” – brak istotnych różnic w poziomie rozwoju dla badanych czterech obszarów). Tendencji do zachowań o charakterze twórczej adaptacji bardzo rzadko towarzyszyły zachowania lękowe i rzadko zachowania buntownicze (na poziomie przeciętnym w stosunku do całej grupy). O tej grupie można powiedzieć, iż prawidłowo realizuje normatywne zadania rozwojowe i ma odpowiednie wsparcie ze strony otoczenia – rodzinnego i przedszkolnego, a proces adaptacji do nowego środowiska przebiega pomyślnie.

Kolejną podgrupę dzieci (37,5%), stosujących strategię lękową, cechował przeciętny – na tle całej zbadanej próby – poziom rozwoju

Tabela 3

*Wyniki analizy wariancji: poziom rozwoju psychomotorycznego i strategia adaptacji dziecka do przedszkola ( $n_{og} = 40$ ; grupowanie według metody *k*-średnich)*

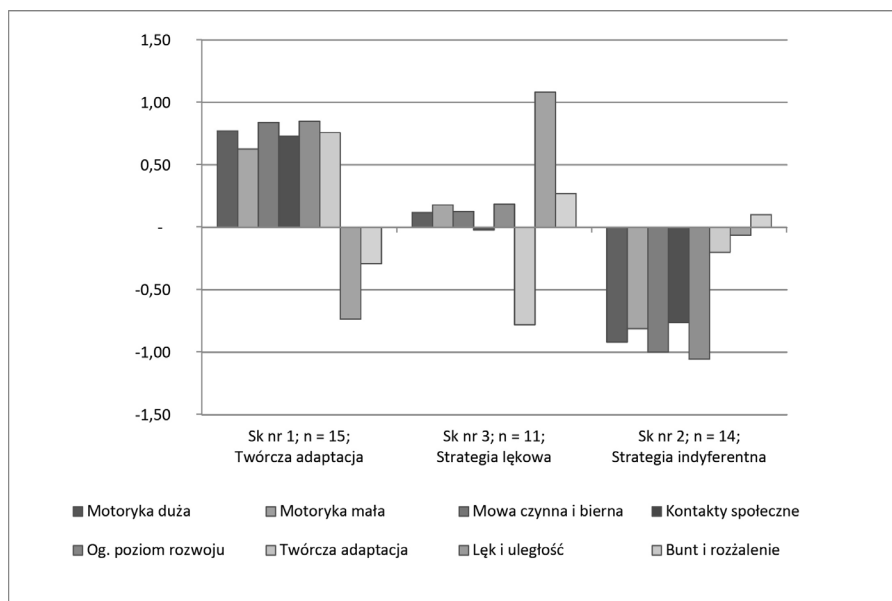
Zmienne		Między SS	df	Wewn. SS	df	F	p
Wymiary rozwoju psychomotorycznego							
SIS	sfera indywidualno-społeczna	17,53	2	21,47	37	15,11	< 0,001
KWR	koordynacja wzrokowo-ruchowa	9,40	2	29,59	37	5,88	0,006
MCB	mowa czynna i bierna	21,68	2	17,32	37	23,15	< 0,001
LOK	lokomocja i koordynacja postawy	27,00	2	11,99	37	41,63	< 0,001
Wymiary adaptacji dziecka do przedszkola							
TA	twórcza adaptacja	17,29	2	21,71	37	14,74	< 0,001
LU	lęk i uległość	27,58	2	11,42	37	44,69	< 0,001
BR	bunt i rozżalenie	2,07	2	36,93	37	1,04	0,365

Źródło: dane z badań Ożadowicz (2011).

psychomotorycznego (podobnie, jak w skupieniu 1 – płaski profil). Względnie niski był jednak poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej. Ta sfera może stanowić swoisty obszar ryzyka i wymaga wsparcia dorosłych. Niepokojące wśród dzieci w tej podgrupie było bardzo rzadkie przejawianie zachowań o charakterze twórczej adaptacji – ten obszar ich funkcjonowania wymaga wsparcia przez dorosłych i rodziców i przedszkolnych wychowawców. W tym skupieniu znalazły się dzieci młodsze (średnia wieku 39,8 miesięcy wobec średnich: 41,9 miesięcy w grupie indyferentnej i 42,5 w grupie o strategii twórczej adaptacji), które bardziej potrzebują wsparcia niż starsze.

Natomiast dzieci tworzące ostatnią podgrupę (25% badanej próby), stosujące strategię indyferentną, cechował rozwój nieharmonijny i bardzo niski na (tę całej próby) poziom sfery indywidualno-społecznej, mowy czynnej i biernej oraz lokomocji i koordyna-

cji postawy, a także niski poziom – podobnie jak w grupie o strategii lękowej – koordynacji wzrokowo-ruchowej. Taki układ wyników w tej grupie nasuwa przypuszczenie o znacznym zaniedbaniu wychowawczym w rodzinie i nietworzeniu w przedszkolu warunków i okazji do odpowiednich działań sprzyjających realizacji zadań rozwojowych związanych z kształtowaniem się podstaw samodzielnego funkcjonowania w przestrzeni fizycznej (niski poziom rozwoju w obszarze lokomocji oraz manipulacji) oraz w przestrzeni społecznej (niski poziom rozwoju w obszarze mowy oraz współdziałania i samodzielności). Układ wymiarów dotyczących adaptacji do przedszkola wskazuje na przeciętny w stosunku do całej badanej grupy poziom zachowań o charakterze twórczej adaptacji (można to traktować jako mocną stronę dzieci w tej podgrupie), stosunkowo niski poziom zachowań lękowych (to także można traktować jako mocną stronę) i podobny do podgrupy 1 i 2



Rysunek 4. Podgrupy dzieci wyodrębnione ze względu na strategię adaptacji do przedszkola (analiza skupień na przypadkach według metody  $k$ -średnich,  $n = 40$ ). Na podstawie: Ożadowicz, 2011.

poziom zachowań buntowniczych. Może to świadczyć o tym, iż u dzieci z tej podgrupy nie ukształtowała się jeszcze wyraźna strategia adaptacji do nowego środowiska, bądź o tym, że adaptacyjna jest właśnie strategia indyferentna, zmienna, dostosowująca się do okoliczności. Jest możliwe, że te dzieci nie znajdują się w centrum uwagi nauczyciela (o czym świadczą ich niskie wyniki dotyczące badanych wymiarów rozwoju psychomotorycznego) i próbują różnymi sposobami zwrócić na siebie uwagę. Niezależnie od tego, które wyjaśnienie jest bliższe prawdy, jest to grupa wysokiego ryzyka zaburzeń w realizacji normatywnych zadań rozwojowych oraz trudności w realizowaniu programu przedszkola, w tym spełniania oczekiwań nauczyciela.

#### **Uwarunkowania stosowanej przez dziecko strategii adaptacji do przedszkola**

Kolejne pytanie dotyczyło różnic w uwarunkowaniach podmiotowych i społeczno-rodzinnych między wyodrębnionymi podgrupami dzieci, różniącymi się zarówno poziomem rozwoju psychomotorycznego, jak i stosowanymi strategiami adaptacji. Wyniki tych analiz prezentuje Tabela 4.

Czynnikami związanymi ze strategiami adaptacji do środowiska przedszkolnego okazały się dwa czynniki podmiotowe – wiek dziecka i poziom jego rozwoju psychomotorycznego: im dziecko jest starsze i im wyższy jest jego poziom rozwoju, tym częściej stosuje ono strategię twórczej adaptacji w przeciwieństwie do lękowej bądź indyferentnej. Spośród czynników kontekstowych istotnymi okazały się: wykształcenie matki i ojca oraz wcześniejsze doświadczenia instytucjonalne związane z uczęszczaniem do żłobka. Dzieci matek i ojców z wykształceniem wyższym oraz uczęszczające do żłobka częściej stosowały strategię twórczej adaptacji.

#### **Dyskusja**

Nasze badania prowadzone były na niewielkiej grupie dzieci i miały charakter eksploracyjny. Ich celem było zapoczątkowanie dyskusji nad ważnymi czynnikami wspierającymi lub zakłócającymi proces adaptacji małych dzieci do przedszkola, a perspektywie długofalowej – także do szkoły.

Wyniki badań wskazują, że trzyletnie dzieci po półrocznym pobycie w przedszkolu znacznie różnią się sposobem funkcjonowania. Przejawiają zarówno zachowania konstruktywne, jak i lękowe lub buntownicze. O jednych można powiedzieć, iż przeszły pomyślnie proces adaptacji do nowego środowiska i do nowej roli, o innych – że nadal próbują znaleźć swoje miejsce, a o jeszcze innych – że nie poradziły sobie z początkowym napięciem i być może doświadczają jego nasilania się.

Ze względu na układ trzech badanych rodzajów zachowań adaptacyjnych wyodrębniono grupy trzylatków stosujących różne strategie przystosowania się do środowiska przedszkolnego: adaptację twórczą (37,5% badanej grupy), lękową (37,5%) i indyferentną (25%). Niepokoi fakt, iż jedynie 15 dzieci na 40 stosuje strategię twórczej adaptacji – pozytywną i konstruktywną, pozwalającą na odnalezienie swojego miejsca w relacjach z rówieśnikami i nauczycielem i na właściwy stosunek do realizowanych zadań. Niepokój jest tym większy, gdy przypomnimy, iż to nauczycielki (a nie rodzice!) wypełniały kwestionariusz dotyczący adaptacji dziecka do przedszkola. Jeśli odpowiedzi nauczycielek były rzetelne, to pojawia się pytanie, dlaczego tak duża jest liczba dzieci o strategii lękowej i indyferentnej. Jeśli działała tu obawa przed oceną ze strony osoby spoza przedszkola, to liczba dzieci stosujących niekonstruktywne strategie adaptacji może być jeszcze większa.

Tabela 4  
Podmiotowe i społeczne uwarunkowania stosowanej przez dzieci strategii adaptacji do przedszkola (różnice między trzema skupieniami)

Kategoria	Zmienna	Statystyki	Decyzja	Opis
czynniki podmiotowe	płeć	$\chi^2 = 51,33$ ; $df = 39$ ; $p = 0,089$	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dziewczynki i chłopcy nie różnią się istotnie strategiami adaptacji do przedszkola.</li> <li>We wszystkich trzech skupieniach była podobna liczba dziewczynek i chłopców.</li> </ul>
	wiek	ANOVA test Kruskala-Walisa (2; $n = 40$ ): $H = 14,07$ ; $p = 0,001$	+	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dziewczki młodsze (<math>M = 39,8</math> m-cy) znalazły się głównie w podgrupie stosującej strategię lękową, a starsze – w grupie stosującej strategię twórczej adaptacji (<math>M = 42,5</math> m-ca) oraz indyferentną (<math>M = 41,9</math> m-cy).</li> <li>wiek nieistotny (<math>p = 0,482</math>): twórcza adaptacja/starsze vs indyferentna/starsze</li> <li>wiek istotny (<math>p = 0,011</math>): twórcza adaptacja/starsze vs lękowa/młodsze</li> <li>wiek istotny (<math>p = 0,024</math>): indyferentna/starsze vs lękowa/młodsze</li> </ul>
czynniki społeczno-rodzinne	liczba dzieci w rodzinie	ANOVA – test Kruskala-Walisa (2; $n = 40$ ): $H = 0,213$ ; $p = 0,898$	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liczba dzieci w rodzinie nie ma związku ze strategią adaptacji stosowaną przez dziecko.</li> </ul>
	pozycja dziecka w rodzinie	$\chi^2 = 37,67$ ; $df = 39$ ; $p = 0,531$	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pozycja dziecka w rodzinie nie ma związku ze strategią adaptacji stosowaną przez dziecko.</li> </ul>
	wykształcenie matki	$\chi^2 = 62,83$ ; $df = 39$ ; $p = 0,009$	+	<ul style="list-style-type: none"> <li>W grupie o strategii twórczej adaptacji 80% stanowią dzieci matek o wykształceniu wyższym.</li> <li>W grupie o strategii lękowej 33% to dzieci matek o wykształceniu wyższym, a 53% – średnim.</li> <li>W grupie o strategii indyferentnej 50% to dzieci matek o wykształceniu podstawowym i zawodowym, 20% o wykształceniu wyższym, 30% o wykształceniu średnim.</li> </ul>
	wykształcenie ojca	$\chi^2 = 57,00$ ; $df = 39$ ; $p = 0,031$	+	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wykształcenie podstawowe/zawodowe matki ma związek ze stosowaniem strategii indyferentnej przez dziecko.</li> <li>W grupie o strategii twórczej adaptacji 73% stanowią dzieci ojców o wykształceniu wyższym.</li> <li>W grupie o strategii lękowej 53% stanowią dzieci ojców o wykształceniu wyższym, a 33% dzieci ojców o wykształceniu średnim (odwrotna proporcja niż u matek).</li> <li>W grupie o strategii indyferentnej 60% to dzieci ojców o wykształceniu średnim, 30% o wykształceniu zawodowym, 10% o wykształceniu wyższym.</li> </ul>
	miejsce zamieszkania	$\chi^2 = 50,67$ ; $df = 39$ ; $p = 0,101$	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wykształcenie zawodowe ojca nie wiąże się ze stosowaniem określonej strategii.</li> <li>Miejsce zamieszkania rodziny dziecka (wieś vs małe miasto) nie ma związku ze strategią adaptacji stosowaną przez dziecko.</li> </ul>
uczęszczanie do żłobka	$\chi^2 = 70,33$ ; $df = 39$ ; $p < 0,001$	+	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wszystkie dzieci uczęszczające do żłobka stosowały strategię adaptacji twórczej.</li> </ul>	

Źródło: dane z badań Ożadowicz (2011).

Zgodnie z rezultatami uzyskiwanymi przez innych autorów nasze badania wskazują na dużą rolę czynników podmiotowych – przede wszystkim wieku i poziomu ogólnego rozwoju dziecka – w procesie pozytywnej adaptacji do nowego środowiska. Nawet w tak nieznacznie zróżnicowanej (wiek 2;10–3;10), małej grupie dzieci młodsze funkcjonują inaczej. To głównie one znalazły się w podgrupie stosującej strategię lękową, choć jednocześnie profil ich rozwoju psychomotorycznego wskazuje, iż wszystkie badane obszary były na poziomie przeciętnym w stosunku do całej grupy. Dzieci te miały więc odpowiednie zasoby psychiczne związane z pomyślną realizacją zadań rozwojowych okresu dzieciństwa. Może to oznaczać, iż stosowanie strategii lękowej jest uwarunkowane sytuacyjnie, czyli że dzieci te mają za mało wsparcia ze strony nauczyciela w przedszkolu lub ze strony rodziców w domu. Wydaje się więc, że młodsze dzieci wymagają efektywniejszego wsparcia ze strony dorosłych, ponieważ mimo opanowania wielu umiejętności charakteryzują się przewagą zachowań lękowych i stosują strategię lękową.

Zupełnie inne perspektywy interpretacyjne otwiera analiza wyników grupy dzieci stosującej strategię indyferentną. Znalazły się tu dzieci nieco starsze niż w podgrupie o strategii lękowej i jednocześnie nieco młodsze niż w podgrupie o strategii twórczej adaptacji. Matki i ojcowie większości dzieci z tej grupy mają wykształcenie zawodowe i średnie. Jednocześnie zaobserwowano bardzo niski, w stosunku do pozostałych dzieci, poziom realizacji zadań rozwojowych we wszystkich badanych sferach, szczególnie w odniesieniu do lokomocji i mowy, czyli dwóch podstawowych „narzędzi” pozwalających dziecku autonomicznie realizować swoje zamiary. Uzyskane w badaniu wyniki nie pozwoliły jednoznacznie stwierdzić, czy te dzieci dlatego stosowały strategię indyferentną, że ich kompetencje nie były

dostatecznie rozwinięte (czyli już „na wejściu” były na niższej pozycji niż ich lepiej rozwinięci rówieśnicy), czy też niski poziom różnych kompetencji był skutkiem stosowania takiej strategii (zmiennej, chaotycznej). W każdym razie są to dzieci zaniedbane i wymagające pilnej interwencji – zmiany sposobu traktowania przez nauczyciela w przedszkolu oraz jego ściślejszej współpracy z rodzicami.

Okres między trzecim a czwartym rokiem życia opisywany jest przez wielu autorów (por. Brazelton, 2002; Ilg, Ames i Baker, 2000; Smykowski, 2005) jako czas wielu poważnych zmian w funkcjonowaniu dziecka i pojawiania się nowych wyzwań ze strony otoczenia. Można przypuszczać, że badane dzieci prezentowały różnice w indywidualnym rytmie rozwoju, a na ich sposób przystosowania do sytuacji przedszkolnej miało wpływ wiele, nieuwzględnionych w badaniu czynników.

Dalszego badania wymaga określenie powodów, dla których duża część dzieci starszych stosuje strategię indyferentną, doświadczając przedłużających się trudności w pozytywnej adaptacji do przedszkola. Na podstawie literatury przedmiotu (m.in. Cicchetti, Toth i Maughan, 2000; Czub 2003, 2009; Masten, 2001; Sroufe, 1995) oraz podobnych doniesień w tej dziedzinie (Cowan, Cowan i Barry, 2011; Sroufe, Egeland i Kreutzer, 1990) można przyjąć, że istotnym obszarem przyszłych badań powinien być wczesny rozwój emocjonalny dziecka oraz jego konsekwencje dla dalszego funkcjonowania psychospołecznego, w tym funkcjonowania poznawczego.

Wiele badań prowadzonych w tym obszarze wskazuje na szczególną rolę wczesnodziecięcego przywiązania oraz rozwoju zdolności regulacji emocji w procesach adaptacji do nowych, pozarodzinnych środowisk (Arend, Gove i Sroufe, 1979; Booth, Rubin i Rose-Krasnor, 1998; Cowan, Cowan i Barry, 2011; Sroufe, Egeland i Kreutzer, 1990).

Badania dotyczące wpływu doświadczenia przywiązania na dalsze funkcjonowanie dzieci pokazują, iż między dziećmi charakteryzującymi się bezpiecznym, ambiwalentnym lub unikowym wzorcem przywiązania występują znaczące różnice w poczuciu własnej wartości, radzeniu sobie z regulowaniem emocji w sytuacjach trudnych, sposobami poszukiwania pomocy i wsparcia, a także w zakresie kompetencji społecznych (relacji rówieśniczych, zależności od dorosłych, empatii) (Arend, Gove i Sroufe, 1979; Bretherton, 1985; Weinfeld, Sroufe, Egeland i Carlson, 1999). Badania podłużne, prowadzone od niemowlęstwa do okresu dojrzewania wskazują, iż ambiwalentny wzorzec przywiązania częściej wiąże się z zaburzeniami lękowymi, natomiast wzorzec unikowy związany jest raczej z zachowaniami agresywnymi lub represjonowaniem własnych emocji (Czub, 2005; Goldberg, 2000).

Analizując wyniki naszych badań oraz wyżej opisane wnioski z badań innych badaczy, można postawić ostrożną hipotezę, iż trzy wyodrębnione grupy dzieci mogą mieć związek z prezentowanymi przez nie odmiennymi wzorcami przywiązania. Twórcza adaptacja może być efektem bezpiecznego wzorca przywiązania, lękowa – wzorca ambiwalentnego, a indyferentna – unikowego. Jest to jedynie hipoteza, która wymagałaby dalszych pogłębionych badań. Warto je przeprowadzić, zważywszy, że w przeprowadzonych badaniach brak identyfikacji czynników wyjaśniających obserwowane różnice w strategiach adaptacji.

Istotnym wynikiem przeprowadzonego badania jest również stwierdzenie ważności wykształcenia rodziców, szczególnie matki, dla przystosowania dziecka. Zastanawiająca i wymagająca dalszych dociekań jest uzyskana w badaniu informacja, iż większość dzieci matek z wykształceniem podstawowym i zawodowym stosowała strategię indyferentną.

Potwierdzenie takiego stanu rzeczy w kolejnych badaniach sugerowałoby konieczność wspierania zarówno rodziców, jak i dzieci ze środowisk o niższym statusie ekonomiczno-społecznym w okresie przedprzedszkolnym. Wymagałoby to m.in. stworzenia bezpłatnej oferty usług edukacji zintegrowanej (dla grup dzieci i rodziców), umożliwiającej dzieciom wczesne kontakty społeczne w grupach dzieci o różnym poziomie kompetencji (tzw. *peer tutoring*), a rodzicom modyfikację posiadanych kompetencji oraz zwiększenie kompetencji opiekuńczych i wychowawczo-edukacyjnych.

Stwierdzenie braku związku pomiędzy płcią dziecka a strategią adaptacji do przedszkola wymaga dalszych badań pod tym kątem. Zważywszy, że inne badania prowadzone w tym obszarze przynoszą odmienne wyniki (Lubowiecka, 2000; Sochaczewska, 1985), nie można stwierdzić, czy brak tej korelacji oznacza faktyczny brak zależności, czy też jest efektem małej liczebności badanej grupy.

Analizując uzyskane wyniki w kontekście pracy przedszkoli i biorąc pod uwagę bagaż wcześniejszych doświadczeń dzieci oraz zróżnicowanie środowisk rodzinnych, z których pochodzą, widzimy, jak ważnym, wręcz kluczowym zadaniem dyrektorów, nauczycieli i specjalistów jest odpowiednie dopasowanie warunków funkcjonowania przedszkola (w każdym wymiarze: infrastrukturalnym, organizacyjnym, klimatu społecznego, przygotowania nauczycieli, jakości oferty edukacyjnej) do możliwości dzieci. Niezbędne jest zatem odpowiednie przygotowanie merytoryczne nie tylko nauczycieli, ale wszystkich pracowników przedszkola, którzy mają kontakt z grupą dzieci „nowych”, szczególnie tych najmłodszych, dopiero adaptujących się do instytucji.

Wreszcie warto wspomnieć o dojrzałości instytucjonalnej przedszkola. Zagadnienie to poruszane było m.in. przez Renatę Michalak

i Elżbietę Misiorną (2006). Autorki mówią o odpowiedniej wrażliwości przedszkola na zróżnicowane doświadczenia wyniesione przez dziecko ze środowiska rodzinnego. Wrażliwość ta znajduje swoje odzwierciedlenie w odpowiednio zaprojektowanych programach pracy przedszkola jako całości i w odniesieniu do grupy dzieci najmłodszych. Programy te muszą być, zgodnie z wiedzą psychologii rozwoju, nastawione na uruchamianie spontanicznej i swobodnej aktywności dziecka: „Przedszkole wrażliwe na dziecko akceptuje swoistą logikę i indywidualne tempo rozwoju dziecka, stwarzając mu bezpieczne warunki, w których może konfrontować pierwsze prawdy o sobie i otaczającym go świecie” (Michalak i Misiorna, 2006, s. 5).

Gotowość instytucji do podejmowania trudnego wyzwania, jakim jest opieka nad małym dzieckiem i wczesna edukacja przedszkolna jest problemem wymagającym szczegółowych analiz i prowadzenia badań, które pomogą określić, ważne z punktu widzenia rozwoju dzieci, czynniki decydujące o wspierającym charakterze placówek edukacyjnych.

### Literatura

- Arend, R., Gove, F. i Sroufe A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: a predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950–959.
- Bolechowska, M. (1978). *Dojrzałość przedszkolna dzieci trzyletnich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Booth, C. L., Rubin, K. H. i Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69(2), 427–442.
- Brazelton, T. B. (2002). *Emocjonalny i fizyczny rozwój twojego dziecka przez pierwsze lata życia: punkty zwrotne*. Warszawa: Wydawnictwo Amber.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. W: I. Bretherton i E. Waters (red.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3–38.
- Brzezińska, A. I. (1979). O zastosowaniu taksonomii wrocławskiej w badaniach pedagogicznych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 79–91.
- Brzezińska, A. I. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzeziński, J. M. i Zakrzewska, M. (2010). Metodologia. Podstawy metodologiczne i statystyczne prowadzenia badań naukowych w psychologii. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 175–302). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cicchetti, D., Toth, S. i Maughan, A. (2000). An ecological-transactional model of child maltreatment. W: A. Sameroff, M. Lewis i S. Miller (red.), *Handbook of developmental psychopathology* (s. 689–722). New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Cowan, C. P., Cowan, P. A. i Barry, J. (2011). Couples' groups for parents of preschoolers: ten-year outcomes of a randomized trial. *Journal of Family Psychology*, 25(2), 240–250.
- Czub, M. (2003). Społeczna natura rozwoju emocjonalnego. W: A. I. Brzezińska, S. Jabłoński i M. Marchow (red.), *Ukryte możliwości. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 55–57). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Czub, M. (2009). Rola wczesnego rozwoju społeczno-emocjonalnego w genzie indywidualnej podatności na zranienie. *Dziecko Krzywdzone*, 27, 92–111.
- Czub, T. (2005). Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 207–259). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Główny Urząd Statystyczny (2011). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010–2011*. Warszawa: Autor.
- Goldberg, S. (2000). *Attachment and development*. London: Arnold Publishers.
- Ilg, F. L., Ames, L. B. i Baker, S. M. (2000). *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klim-Klimaszewska, A. (2006). *Adaptacja dziecka do środowiska przedszkolnego*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Lubowiecka, J. (2000). *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.



- Masten, A. (2001), Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Michalak, R. i Misiorna, E. (2006). *Konteksty gotowości szkolnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Michałowicz, R. i Ślenzak, J. (1983). *Choroby układu nerwowego dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich.
- Ożadowicz, N. (2011). *Proces adaptacji dziecka trzyletniego do środowiska przedszkolnego* [Niepublikowany maszynopis pracy magisterskiej]. Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Sęk, H. i Brzezińska, A. I. (2010). Podstawy pomocy psychologicznej. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. 2, s. 735–784). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (wyd. 2, poprawione).
- Smykowski, B. (2005). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 207–259). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sochaczewska, G. (1985). Adaptacja najmłodszych dzieci do przedszkola w świetle badań własnych. *Wychowanie w Przedszkolu*, 7–8, 375–382.
- Sroufe, A. (1995), *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A., Egeland, B. i Kreutzer, T. (1990). The fate of early experience following developmental change: longitudinal approaches to individual adaptation in childhood. *Child Development*, 61(5), 1363–1373.
- Thomas, A. i Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Weinfield, N., Sroufe, A., Egeland, B. i Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. W: J. Cassidy i P. Shaver (red.), *Handbook of attachment* (s. 68–88). New York: Guilford Press.