

Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Psychologii Wychowawczej i Psychoprofilaktyki

VIOLETTA TUSZYŃSKA-BOGUCKA

*Problemy adaptacji i dezadaptacji dzieci
w wieku przedszkolnym*

Problems of adaptation and disadaptation in pre-school children

Zagadnienie przystosowania człowieka obejmuje wiele różnych problemów związanych z jego właściwościami psychicznymi oraz warunkami społecznymi podczas jego życia. Wciąż jednak otwarte pozostaje pytanie, na czym polega przystosowanie jednostki do środowiska? Na przestrzeni lat powstawało wiele teorii i definicji formułujących warunki przystosowania się człowieka do środowiska.

Wiele definicji ujmuje adaptację w kategoriach konformizmu – biernego dostosowania się. Podobnie jest także w definicjach mówiących o przystosowaniu jako o zmianach organizmu, odpowiednich do stanu otoczenia, a także w definicjach ujmujących przystosowanie jako pełnienie ról społecznych zgodnie z oczekiwaniami nadawców tych ról (Tomaszewski 1982, Podgórecki 1976).

Jednak życie pokazuje, że pojęcie przystosowania winno być rozumiane szerzej, bowiem relacja człowiek–środowisko nie polega tylko na adekwatnych reakcjach jednostki na bodźce zewnętrzne, ale i na rozwiązywaniu przez nie różnych zadań życiowych, które dotyczą nie tylko dostosowania się do środowiska, ale i oddziaływania na to otoczenie. Warto tu sięgnąć do prac klasyków psychologii, np. Piageta (1992), który wyróżnia akomodację (czyli dostosowywanie się, zmienianie siebie) i asymilację (przystosowywanie otoczenia do własnych potrzeb i standardów). Aby jednostka przeszła pozytywnie proces adaptacji, konieczne jest istnienie obu tych procesów i równowaga między nimi.

Trudności łączące się z pojęciami przystosowania oraz nieprzystosowania, zwłaszcza u dzieci, wynikają także z tego, że mamy do czynienia z zachowaniami jednostek, które znajdują się wciąż w toku rozwoju. W związku z tym, że rozwój dzieci charakteryzują znaczne zmiany o dużej dynamice – zarówno o charakterze jakościowym, jak i ilościowym – w przypadkach występowania zaburzeń diagnoza powinna być orzekana z dużą ostrożnością. Analizując zachowania będące odstępstwem od ogólnie przyjętych norm, powinno się także pamiętać o ich psychologicznych mechanizmach, w których istotną rolę odgrywają różne elementy zarówno sytuacji zewnętrznej, jak i wewnętrznej – a więc cechy osobowościowe, stany psychiczne, itd.

Należy tu więc uwzględnić dwa nader istotne aspekty. Po pierwsze w problematyce nieprzystosowania ważne jest wyróżnienie oprócz sytuacji typowych także sytuacji trudnych, takich jak: deprivacja, przeciążenie, utrudnienie, konflikt, zagrożenie (Tomaszewski 1982). Po drugie – wszelkie dane przemawiają za potrzebą uwzględnienia wielokrotnych zachowań jednostki w różnych sytuacjach przy widzeniu jej jako „nieprzystosowanej”.

W ostatnich latach można dostrzec wyraźny wzrost zainteresowania, a co za tym idzie – liczby opracowań empirycznych, poruszających zagadnienia przystosowania. Dotyczy to w szczególności problematyki związanej z dziećmi i młodzieżą, szczególnie zaś z dziećmi mającymi za sobą lub przed sobą „bariery adaptacyjne” do pokonania. Dzieci w wieku przedszkolnym stanowią ważną grupę ze względu na szczególne bariery, jakie mają do pokonania (np. wyjście z domu rodzinnego do przedszkola lub przejście z przedszkola do szkoły), oraz dlatego, że ich młody wiek czyni diagnozę i terapię szczególnie obiecującymi.

Już od lat toczy się dyskusja nad kryteriami przystosowania, a co za tym idzie – różnie rozumianymi symptomami braku umiejętności adaptacji. Wyróżnić można kilka definicji pojęcia „nieprzystosowania”. Istnieją definicje o bardzo szerokim zakresie, obejmujące tym pojęciem dużą grupę dzieci, które nie mogą z różnych względów uczestniczyć w normalnym życiu społecznym. Tak szeroki zasięg miała np. definicja Langa (za: Jasiński 1978, s. 163) – według niej za nieprzystosowane uważa się dzieci, które „znajdują się w przewlekłym konflikcie z rzeczywistością lub wymaganiami społecznymi, który to konflikt spowodowany jest bądź ich anomaliaми, niedostatecznymi zdolnościami czy brakami charakterologicznymi, bądź wychowywaniem się w środowisku nie zaspokajającym ich potrzeb zdrowotnych, intelektualnych, uczuciowych czy moralnych, bądź też łącznym występowaniem obu tych rodzajów przyczyn”.

Specyficzne znaczenie temu pojęciu można nadać na podstawie lektury prac Hilgarda. Twierdzi on, że „osobę zdrową psychicznie można uznać za przystosowaną, co oznacza, że nie dręczy się ona niepotrzebnie konfliktami, podchodzi reali-

stycznie do swych problemów, godzi się z tym, co nieuniknione” (Hilgar 1972). Definicja ta więc zbliża pojęcie przystosowania do pojęcia zdrowia psychicznego.

Szeroki zakres nadała temu pojęciu definicja przyjęta przez brytyjskie ministerstwo oświaty, stwierdzając, iż dziecko źle przystosowane to takie, które „rozwija się w taki sposób, że pociąga to złe skutki dla niego samego i jego otoczenia, czemu bez specjalnej pomocy nie potrafią zaradzić rodzice, nauczyciele czy inni dorośli w zwykłych z nim kontaktach” (Ministry of Education, Report of the Committee on Maladjusted Children, London, 1958, za: Jasiński 1978).

Jako jedną z wielu można tu wymienić koncepcję kryteriów przystosowania, rozumianych jako zespół cech standardowych, określających pożądane wartości rozwoju (Popielski 1988). Grupuje się tu: zachowania, dążenia i motywacje. Pojęcie „przystosowania” nie oznacza tu finalnych efektów pewnego zjawiska (procesów psychologicznych). Dotyczy ono raczej prawidłowego, odpowiedniego do okresu rozwojowego poziomu funkcji. Rozumiane jest więc dynamicznie, opisuje bowiem pewną rzeczywistość w określonej sytuacji. Podejście to wydaje się warte zainteresowania, szczególnie wobec coraz częstszego podejmowania prób diagnozy wyznaczników przystosowania i nieprzystosowania metodą systemową, zakładającą cyrkularność, a nie linearność podejścia badawczego. Do czołowych badaczy, zajmujących się kwestią adaptacji, należą Cronbach, Lazarus, Lehner i Kuber, Nuttin, Schneiders, Symonds, Tindall – za granicą, a z polskich autorów – Czapow, Obuchowski, Popielski, Reykowski i Zaborowski.

Prace nad zagadnieniem adaptacji polegały przede wszystkim na próbach wyodrębnienia i sformułowania poszczególnych standardów i norm służących do oceny stopnia i jakości przystosowania jednostki.

Najczęściej za podstawowy, konieczny warunek przystosowania uważa się umiejętność radzenia sobie z samym sobą i z otaczającą rzeczywistością, a więc z zadaniami, jakie rzeczywistość ta stawia na każdym kroku przed człowiekiem. Jest to więc nic innego, jak rozwinięcie się pełnej, dojrzałej osobowości (Schneiders 1960, za: Popielski 1988).

Od struktury osobowości zależy też sposób reagowania na wszelkiego rodzaju bodźce, a także sposób rozwiązywania konfliktów oraz radzenia sobie w sytuacjach stresu i frustracji. Próby zreasumowania dokonań literatury na ten temat dokonał Tindall (za: Popielski 1988). Wymienił on mianowicie następujące kryteria przystosowania:

- utrzymanie integracji osobowościowej;
- przystosowanie do społecznych żądań;
- przystosowanie się do warunków rzeczywistości;
- wypracowanie, utrzymanie i rozwijanie wartości;
- dojrzewanie i rozwój jednostki;

- panowanie nad swoimi reakcjami i utrzymanie się na optymalnym poziomie funkcjonowania;
- współdziałanie społeczne (pojawiają się cele pozawłasnościowe).

Przytoczone definicje ukazują trudności związane z pojęciem nieprzystosowania. Szeroki zakres i ogólnikowość zmniejszają znacznie jego przydatność praktyczną. Różnorodność przypisywanych znaczeń często utrudnia wymianę poglądów. Te właśnie przyczyny sprawiają, że część autorów w ogóle rezygnuje z posługiwania się tym terminem. Próbę zebrania systemów klasyfikacyjnych wskaźników ilustruje tab. 1.

Zaznaczyć jednak należy, że ujęte wskaźniki nieprzystosowania, zawarte w tabeli 1, są jedynie opracowaniem przykładowym. Opierając się na symptomach, wskazujących według autorów przytoczonych podejść do przystosowania, po dokonaniu analizy semantycznej w zespole składającym się z jednego psychologa, pedagoga oraz filologa polskiego przetransponowane one zostały na odpowiadające im biegunowo symptomy nieprzystosowania. Jest to jedynie robocza operacjonalizacja, pomocna jednak w dalszych rozważaniach.

Na gruncie polskim dominuje pogląd, iż w przypadku dziecka mówić można raczej o przystosowaniu społecznym. Świadczą o tym publikowane prace – np. badania E. Gleby (1986). O typie przystosowania dziecka świadczy według niej pozycja dziecka w grupie, mierzona głównie technikami socjometrycznymi. Do sfery tej odnieść można także badania przeprowadzone przez S. Lis (1988), podobnie jak prace Jackowskiej (1980). Stwierdza ona np., że o społecznym przystosowaniu dziecka decyduje spełnienie następujących kryteriów:

I. Kryteria zewnętrzne:

- 1) dążenie dziecka do kontaktów społecznych;
- 2) uznanie społeczne osiągnięte w grupie społecznej;
- 3) występowanie społecznych zachowań, takich jak: inicjatywa społeczna, zainteresowanie życiem społecznym, współdziałanie, niesienie pomocy;
- 4) brak (ewentualnie sporadyczne występowanie) zachowań aspołecznych, takich jak np. agresja;
- 5) przestrzeganie podstawowych norm uznawanych przez grupę – dotyczy to głównie wypełniania obowiązków ucznia.

Tab. 1. Systemy klasyfikacyjne wskaźników braku przystosowania (źródło: Popielski 1988)
Classification systems of indexes of disadaptation

Lehner, Kuber	Heyens	Schneiders	DSM-III
Brak poczucia odpowiedzialności	Brak redukcji napięcia	Brak oglądu i rozumienia siebie	Zaburz. adapt. z nastr. niepokoju
Brak poczucia Niezależności	Sprzeczność motywów	Brak obiektywizmu w ocenie siebie	Zaburz. adapt. z nastr. depresyjnym
Brak zaufania do siebie		Brak samoakceptacji	Zaburz. adapt. z miesz. reakcjami emoc.
Brak zaufania do ludzi		Brak samokontroli i samorealizacji	Zaburz. adapt. z zabur. zachow.
Brak akceptacji innych		Brak integracji osobowości.	Zaburz. adapt. z dolegliw. fiz.
Brak poczucia pewności		Brak okreś. celów i ukier. dążeń do nich	Zaburz. adapt. z wycofyw. się
Brak zainteresowania na cele		Brak adekw. persp. życ. syst. wartości filoz. życia	Zaburz. adapt. z zakłóc. toku pracy
Brak poczucia perspektywy czasu		Brak poczucia humoru	Niespecyf. zab. adapt.
Brak posiadania wartości		Brak poczucia odpowiedzialności	
Brak filozofii życia		Brak dojrzałości odpowiedzialności psych.	
Brak umiejętności racjonaln. rozwiąz. problemów		Brak rozwoju wartości przyzwyczajęń	
		Brak giętkości	
		Niepraw. odp., unie-mozliw. skut. działanie	
		Brak uspołecznienia	
		Wąski zasięg zainteresowań	
		Brak zadowol. z pracy i zabawy	

II. Kryteria wewnętrzne:

- 1) zadowolenie z kontaktów społecznych nawiązywanych w grupie;

2) zdolność do rozumienia przeżyć członków grupy (tzw. wnikliwość społeczna);

3) znajomość i akceptacja własnej pozycji społecznej zajmowanej w grupie (Jackowska 1980).

Użyteczne jednak wydaje się przyjęcie założenia, że o przystosowaniu dziecka do grupy przedszkolnej (i do każdego innego, nowego środowiska) świadczą nie tylko reakcje sfery społecznej, ale także emocjonalnej – nastroje, lęki oraz funkcjonowanie procesów poznawczych. Wciąż jednak na gruncie polskim spotkać się można z następującą diagnozą: gdy zakłócenia dotyczą sfery społecznej, mówi się o nieprzystosowaniu, jeżeli intelektualnej i emocjonalnej – o zaburzeniach (lub łagodniej – zakłóceniach) rozwoju. Ciekawie zabrzmiałoby tu stwierdzenie Jasińskiego (1978). Opisując bowiem prace Zakładu Kryminologii stwierdził on, że posługiwano się w nich pojęciami: „moralne zaniedbanie”, a także: zaburzenia zachowania, trudności wychowawcze, zaburzenia procesu socjalizacji, traktując te terminy synonimicznie do „nieprzystosowania”. Cały więc ciężar problemów przystosowawczych jednostki został przesunięty tylko i wyłącznie w sferę stosunków społecznych jednostki – „trudnej”, „wykolejonej”, „moralnie zaniedbanej”, „źle socjalizowanej” i „mającej zaburzenia w zachowaniu” (Jasiński 1978).

Prześledźmy teraz najpopularniejsze używane w Polsce klasyfikacje. Jak twierdzi Popielarska (1989), o psychicznych i psychofizycznych zakłóceniach rozwoju dziecka decyduje wiele czynników, spośród których wiele jeszcze jest niezupełnie poznanych i opisanych. Wśród nich wyróżnia ona dwie podstawowe grupy: czynniki biologiczne i czynniki psychosocjalne (psychospołeczne) – środowisko rodzinne, szkolne, grupy rówieśnicze, itd. Wyróżnić można następujące kategorie zakłóceń:

1. Reakcje emocjonalne.
2. Reakcje adaptacyjne.
3. Reakcje nerwicowe i nerwice.
4. Zespoły psychosomatyczne.

Jak więc widać, w podziale tym reakcje adaptacyjne zajmują osobne, określone miejsce. Można zatem postawić pytanie: czy na gruncie psychologii jest to podział użyteczny i całkowicie wystarczający? Wynika bowiem z niego, że autorka zakłada specyficzne cechy reakcji adaptacyjnych, odróżniające je od np. reakcji nerwicowych i emocjonalnych. W praktycznym zastosowaniu klasyfikacji przeszkadza także brak opracowania charakterystyk symptomów. Z literatury wynika raczej, że – szczególnie u dzieci małych – trudności adaptacyjne przybierają różne formy. Nie sposób z nich wyłączyć np. reakcji nerwicowych, które są na tym poziomie wieku bardzo charakterystyczne dla tego zjawiska. Reakcje, dotyczące nieprawidłowej adaptacji, związane tu były także z sytuacjami traumatyzującymi. Jednak autorka wyróżnia tylko dwa zespoły, a mianowicie: zespół rozłąki (z matką) oraz nawyki i

czynności nawykowe. Z literatury, opisów kazuistycznych, a także z doświadczeń własnych autorki niniejszej pracy wynika, że często jest to nie wystarczające do postawienia diagnozy.

W innym funkcjonującym na gruncie polskim podziale, czyli według Barkera (1974), symptomy podzielić można następująco:

1. Nerwice:

- nerwica lękowa,
- fobie,
- histeria,
- nerwica obsesyjno-kompulsywna,
- nerwica depresyjna,

2. Psychozy.

3. Zaburzenia zachowania (zab. socjalizacji).

4. Zaburzenia rozwoju i nawyków.

5. Niepsychotyczne zaburzenia zachowania, związane z organicznymi uszkodzeniami mózgu.

6. Zaburzenia psychosomatyczne.

7. Trudności szkolne.

8. Inne oraz nietypowe zaburzenia.

9. Niedorozwój umysłowy.

Zauważyć można, iż zaburzenia traktowane są tutaj w sposób nieco statyczny, nie uwzględniający wpływów sytuacyjnych na zachowania przejawiane przez dziecko. Dlatego właśnie warto posłużyć się nieco innym modelem zakłóceń funkcjonowania dziecka. Rozumiane są one w kategoriach trudności adaptacyjnych, wyrażających się w zakłóceniach funkcjonowania różnych sfer rozwoju dziecka.

Pierwszym interesującym zagadnieniem jest wyodrębnienie dzieci z trudnościami adaptacyjnymi (jak już wspomiano – rozumianymi szeroko, jako wszelkie reakcje, utrudniające dziecku normalne funkcjonowanie w grupie i podejmowanie zadań wynikających z programu dla danego poziomu). Bardzo interesujące są tu próby stworzenia obiektywnego narzędzia, umożliwiającego klasyfikację dzieci do grupy z trudnościami przystosowania, a nawet podział jej na podgrupy trudności specyficznych, co np. czyni w swych pracach Sochaczewska (1986).

W tym miejscu konieczne wydaje się przedstawienie podejścia badaczy o różnej orientacji zawodowej do problemów przystosowania. Ilustracją tego jest tab.2.

Tab. 2. Różnice w podejściach do procesu przystosowania

Differences in the approaches to adaptation process

G. Sochaczewska	M. Masiak* (wg założeń analizy transakcyjnej)	H. Spionek	Walton, Bennett, Nahemov* (za: Dąbrowski 1964)
Negatywna reakcja na pobyt w przedszkolu	Nieakceptowanie siebie	Zaburzenia reaktywne	Nieradzenie z przepisami i wymaganiami otoczenia
Wyst. zaburzenia wegetatywne, ruchowe i łaknienia	Nieakceptowanie innych	Stany neurotyczne utrwalone	Brak aprobaty otoczenia i poczucia bycia jego częścią
Trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych	Nieakceptowanie siebie i innych	Stany przedpsychoetyczne	Wąski zakres osobistych i społecznych aktywności
Trudności w zabawie		Zab. afekt. z tow. im przejawami zab. rozw. umysł. oraz ruchowego	
Nieradzenie sobie w syt. konfliktowych			
Brak samodzielności			

* koncepcje uniwersalne, bez przeznaczenia ich tylko dla dzieci

Choć zawiera ona niemalże wszystkie aspekty zjawiska braku umiejętności i (lub) możliwości przystosowania, przysporzyć może jednak pewne trudności przy próbie użycia którejkolwiek z zaproponowanych klasyfikacji.

Klasyfikacja Sochaczewskiej nie zawiera właściwie ogólniejszych kategorii, a jest to zawsze ważna cecha wszelkich systemów klasyfikacyjnych, szczególnie ze względu na wynikające zwykle z diagnozy implikacje terapeutyczne.

Analiza transakcyjna, choć bardzo atrakcyjna z powodu spójności i przejrzystości swoich podstaw teoretycznych, nie zawiera ważnych z punktu widzenia psychologii rozwojowej i wychowawczej kategorii innych niż tylko te, które dotyczą relacji społecznych i percepcji samego siebie. Ten sam zresztą aspekt podkreślił, za badaczami amerykańskimi, K. Dąbrowski (1964).

Spionek (1969) zaliczyła do zakłóceń przebiegu procesu adaptacji właściwie wszystkie znane patologie rozwojowe.

Szczególną wagę prawidłowo przebiegającego procesu adaptacji podkreśliła Bogdanowicz (1991). Twierdzi ona, że na dziecko w okresie jego rozwoju działa bardzo wiele patogenicznych czynników, przede wszystkim o charakterze społecznym. W przypadku ich zadziałania pojawiają się reakcje przystosowawcze i obronne. Mają one na celu usunięcie szkodliwego czynnika oraz jego skutków, przywrócenia

normalnego działania zakłóconym funkcjom. Reakcje te wytwarzają się w toku wzajemnego oddziaływania na siebie organizmu i środowiska zewnętrznego, regulacji stosunków między człowiekiem i jego otoczeniem. Ma to miejsce np. w przypadku pozostania dziecka w sanatorium, oddania dziecka do przedszkola, przejścia dziecka z przedszkola do szkoły i procesu adaptacji do tego rodzaju sytuacji.

Jeżeli mechanizmy adaptacyjne nie są wystarczająco silne, pojawiają się wówczas nieprawidłowe reakcje – takie, które osiągają nieprawidłowe natężenie, ulegają utrwaleniu i uogólnieniu na inne sytuacje życiowe, powodując trudności w funkcjonowaniu, często nazywane „nieprzystosowaniem”. Bogdanowicz (1991) jako główną grupę trudności wymienia nerwice.

Nerwice zwykło się traktować jako zupełnie odrębną jednostkę nozologiczną. Popielarska np. zalicza je do osobnej klasy zaburzeń, nie mających związku z trudnościami adaptacyjnymi. Jednak chociażby z samej, klasycznej już definicji Bilikiewicza (i wsp.), że „nerwice to czynnościowe zaburzenia psychogenne całego organizmu, spowodowane urazem psychicznym, czyli wstrząsającym przeżyciem, które narusza równowagę psychiczną człowieka” (1960, s. 5) można wnioskować ich przynależność do zaburzeń adaptacji. Zostały one przecież spowodowane przez szczególnie trudną dla jednostki sytuację. Jeśli chodzi o dzieci przedszkolne, taką sytuacją z pewnością może być opuszczenie środowiska rodzinnego czy też przejście z przedszkola do szkoły. Wspomnieć przy tym należy, że liczne badania, przeprowadzone zarówno na ludziach, jak i na zwierzętach (Obuchowska 1976), wykazały, że badani byli mniej podatni na wywołanie objawów nerwicy (tzw. nerwicy eksperymentalnej), jeżeli ich rodziny funkcjonowały w prawidłowy sposób (zwierzęta dłużej „opierały się” wystąpieniu nerwicy, jeżeli ich matki były przy nich obecne). Tak samo, czyli z punktu widzenia przystosowania, ujmują nerwice L. F. Shaffer i E. J. Shoben (za: Obuchowska 1976), traktując je jako formę złego przystosowania lub jego braku. Podobnie Dollard i Miller traktują nerwice jako wynik nabytych doświadczeń, a nie zaburzeń organicznych (1967). Nerwica nie jest więc chorobą *sensu stricto*, ale raczej rodzajem specyficznego nieprawidłowego odbierania i przetwarzania przez jednostkę docierających do niej informacji. Za Obuchowską (1976) wyróżnić można dzieci:

- steniczne (agresywność, nadruchliwość, impulsywność)
- asteniczne (lękliwość, bojaźliwość, zahamowanie)
- typy pośrednie steniczno-asteniczne (objawy mieszane).

Suchariewa na przykład dla symptomów, takich jak nadruchliwość, zahamowanie, a także – jąkanie, *eneuresis* czy *encopresis*, używa nazwy „reakcji wstrząsowych”, podkreślając w ten sposób ich funkcjonalny charakter. Rozróżnia ona ostre reakcje szokowe oraz trwałe sytuacje urazowe, i podkreśla, że mimo jakościowej różnicy tych dwu stanów ich związek jakościowy jest oczywisty (1965). Potwierdzenie

niem faktu, iż sytuacja dziecka przedszkolnego może być trwałą sytuacją urazową, jest wspomnienie przez wymienioną autorkę następujących czynników: zjawienie się obcej osoby, stosowanie kar, rozłąka z rodziną itp. (Suchariewa 1965). Można więc, za literaturą, uznać, że tzw. zaburzenia nerwicowe z całą pewnością należą do reakcji dezadaptacyjnych.

Za najbardziej patogeniczne cechy środowiska można uznać (za: Obuchowską 1976):

- a) znaczną zmienność wymagań;
- b) wzajemną sprzeczność wymagań;
- c) niedostosowanie wymagań do możliwości dziecka (wymagania zbyt niskie lub zbyt wysokie).

Sytuacja taka często dotyczy dziecka w przedszkolu, które doświadczyło całkowitej zmiany środowiska, wraz ze wszystkimi przypisanymi mu cechami. Oczywiście, na powstanie zaburzenia wpływ mają także indywidualne cechy dziecka, takie jak: właściwości biologiczne, doświadczenia psychiczne oraz oczekiwania i przewidywania dziecka (Obuchowska 1976).

Do czynników utrudniających proces przystosowania, a związanych z jednostką należą:

- a) cechy osobowości, wyrażające się w następujących formach:
 - obniżona inteligencja,
 - skłonność do reagowania silnymi, nieadekwatnymi do siły bodźców impulsami,
 - skłonność do wycofywania się z kontaktów z otoczeniem,
 - brak umiejętności wczuwania się w emocje i uczucia innych,
 - niska potrzeba kontaktów z innymi ludźmi;
 - b) nieadekwatna samoocena, prowadząca do nawiązywania powierzchownych kontaktów z ludźmi bądź blokująca samorealizację;
 - c) tendencje do silnego podlegania schematycznym sposobom spostrzegania innych ludzi i oceny znaczenia zdarzeń;
 - d) niski poziom umiejętności porozumiewania się (Porzak 1994).
- Destrukcyjnymi skutkami tych doświadczeń mogą być:
- zachowania o charakterze ucieczkowym, noszącym znamiona zarówno ucieczki fizycznej, jak i psychicznej (Poprawa 1994);
 - zachowania w formie podporządkowania się negatywnej presji otoczenia w poszukiwaniu przynależności i akceptacji (Gas 1984, Urberg 1990, Porzak 1994);
 - zachowania agresywne jako brak umiejętności adaptacyjnych (Davidoff 1987, Argyle 1991; Zimbardo 1994).

Przy dłuższej ekspozycji na negatywne, stresogenne bodźce zachowania takie mogą wywołać kryzysy osobowościowe (Silver 1984, Płużek 1992), zmiany osobo-

wości o charakterze nerwicowym (Kępiński 1986) lub psychopatycznym (Pospiszyl 1985, Kępiński 1988) bądź dolegliwości fizyczne (Selye 1963, 1977, Davidoff 1987).

Bogdanowicz (1991) jako najbardziej charakterystyczne dla wieku przedszkolnego zaburzenia, zaliczając je do zaburzeń nerwicowych, wymienia: moczenie, nietrzymanie kału, zaburzenia łaknienia, tiki, objawy psychosomatyczne, głównie ze strony przewodu pokarmowego, lęki i fobie. Wydaje się jednak, że w przypadku sytuacji trudnej dziecko zareagować może, oprócz zaburzeń funkcjonowania, także innymi objawami. Wymienić tu można przede wszystkim zaburzenia uspołecznienia (np. typu agresywnego). Dla wieku przedszkolnego charakterystyczne jest więc zarówno występowanie schorzeń monosymptomatycznych, jak i schorzeń charakteryzujących się rozgałęzioną strukturą symptomatyki (Bogdanowicz 1991).

Podsumowując rozważania dotyczące rozumienia pojęcia przystosowania, należy podkreślić, iż mimo różnic przedstawione koncepcje adaptacji mają wiele elementów wspólnych. U ich podłoża leży bowiem założenie istnienia silnych związków pomiędzy jednostką a środowiskiem, przy czym zakłada się, że organizm dąży do coraz bardziej doskonałych i trwałych form równowagi. Stanowi to podstawę rozwoju jednostki i gatunku. Warunkiem tej równowagi jest bowiem odpowiedni poziom zaawansowania różnych funkcji psychicznych.

Na podstawie przedstawionych koncepcji dotyczących przystosowania społecznego można uznać, że wyrazem dobrej adaptacji małego dziecka do przedszkola jest umiejętność zaspokojenia na terenie tego środowiska potrzeb własnych (subiektywny aspekt przystosowania) oraz zdolność do spełniania stawianych mu wymagań (obiektywny aspekt przystosowania).

U dziecka źle przystosowanego mogą wystąpić zaburzenia w obrębie jednej lub obu wymienionych form regulacji stosunków ze środowiskiem przedszkolnym – może więc to być nieprzystosowanie subiektywne, obiektywne lub mieszane (Sochaczewska 1986).

Literatura podkreśla więc możliwość wystąpienia objawów patologicznych jako reakcji na szczególnie trudne sytuacje. Dotyczy to zwłaszcza dzieci, jako jednostek kondycyjnie słabszych, ze względu na wciąż nie zakończone procesy rozwojowe oraz większą wrażliwość układu nerwowego. Wiek przedszkolny jest przecież okresem szczególnych wymagań, właściwie pierwszych, jakie dziecko napotyka na swej drodze, dlatego też stwierdzenie owe wydaje się ważne, zwłaszcza w tym kontekście.

Należy dodać, że nowe światło na to zagadnienie rzuca fakt, iż w ostatnich latach zjawisko stresu rozpatruje się także z perspektywy poznawczej. W ramach tego modelu skutki stresu wynikają nie tylko ze wspomnianych wcześniej uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych (osobowościowych), lecz także z poznawczej oceny wydarzeń. Reakcje stresowe nie pozostają w prostym (linearnym) związku przyczy-

nowym jedynie z intensywnością i czasem trwania stresora. Także pozornie błahe wydarzenia (codzienne utarczki, konflikty, niesnaski) trwające dłuższy czas mogą być równie destrukcyjne, jak jedno (bądź kilka) znaczące doświadczenie stresowe. Stresem jest więc to, co podmiot dostrzega jako stres (Rudestam 1988).

Widać jednak, że brakuje rzeczowej, konkretnej klasyfikacji, uwzględniającej reakcje dezadaptacyjne, możliwej do praktycznego zastosowania i mającej określone implikacje terapeutyczne. Mnogość podziałów, różnorodne rozumienie poszczególnych terminów mogą szczególnie utrudnić postępowanie diagnostyczne, a także komunikację między różnymi autorami i badaczami. Przez zebranie tak różnych spojrzeń na problemy adaptacji wyraźniej ukazana została różnorodność znaczeń centralnych pojęć: „przystosowania” i „nieprzystosowania”. Fakt tak zróżnicowanego rozumienia i interpretowania tych pojęć często utrudnia praktykę diagnostyczną, a także wymianę poglądów i doświadczeń pomiędzy badaczami różnych orientacji. Z pewnością istnieje więc uzasadnienie do poszukiwania rozwiązań praktycznych, uściślających symptomatykę zaburzeń funkcjonowania. Zwłaszcza w przypadku dzieci brakuje ciągle jednoznacznej definicji „nieprzystosowania”. Pamiętać przy tym należy, że problemy adaptacyjne nie ograniczają się tylko do rozwoju społecznego, dotyczą także sfery intelektu i procesów poznawczych, a także emocji.

BIBLIOGRAFIA

- Agryle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1991.
- Barker P., *Podstawy psychiatrii dziecięcej*, PZWL, Warszawa 1984.
- Bilikiewicz T., Gałuszko P., Kamiński Z., *Nerwice i ich leczenie*, PZWL, Warszawa 1960.
- Bogdanowicz M., *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1991.
- Davidoff L. L., *Introduction to Psychology*, McGraw-Hill Inc., New York 1987.
- Dąbrowski K., *Problemy adaptacji i dezadaptacji*, „Zdrowie Psychiczne” 1964, nr 2.
- Dollard J., Miller N. E., *Osobowość i psychoterapia*, PWN, Warszawa 1967.
- Gaś Z. B., *Obraz siebie a funkcjonowanie interpersonalne młodzieży* [w:] L. Niebrzydowski, (red.), *Rozwój stosunków interpersonalnych dzieci i młodzieży*, UŁ, Łódź 1984.
- Gleba E., *Analiza psychologiczna sytuacji dzieci o różnym typie przystosowania w grupie przedszkolnej* [w:] *Rodzina jako system interakcji*, Lublin 1988.
- Hilgard, *Wprowadzenie do psychologii*, PWN, Warszawa 1972.
- Kępiński A., *Psychopatologia nerwic*, PZWL, Warszawa 1986.
- Kępiński A., *Psychopatie*, PZWL, Warszawa 1988.
- Lis S., *Struktura socjometryczna klas zerowych i niektóre jej uwarunkowania*, „Psychologia Wychowawcza”, 1988, nr 1-2.
- Masiak M., *Proces przystosowania a zaburzenia osobowości*, „Roczniki Filozoficzne” 1980 XXXI, z. 4.
- Jackowska E., *Środowisko rodzinne a przystosowanie dziecka w młodszym wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa 1980.

- Jaśniński J., (red.), *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, Wrocław 1978.
- Obuchowska I., *Dynamika nerwic*, PWN, Warszawa 1976.
- Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, PWN, Warszawa 1992.
- Płużek Z., *Kryzysy psychologiczne* [w:] Z. Płużek, (red.), *Psychologia pastoralna*, KUL, Lublin 1992.
- Podgórecki A., (red.), *Zagadnienia patologii społecznej*, PWN, Warszawa 1976.
- Popielarska A., (red.), *Psychiatria wieku rozwojowego*, PZWL, Warszawa 1989.
- Popielski K., *Psychologiczne aspekty przystosowania* [w:] *Wykłady z psychologii w KUL*, Redakcja Wydawnicza KUL, Lublin 1988.
- Poprawa R., *Radzenie sobie z problemami życiowymi i nadużywanie alkoholu przez młodzież w okresie późnego dorastania* [w:] Z. B. Gaś (red.), *Kierunki działań profilaktycznych 1993*, Wyd. Fundacji „Masz Szansę”, Lublin 1994.
- Porzak R., *Psychologiczny trening adaptacyjny dla młodzieży rozpoczynającej studia* [w:] Z. B. Gaś (red.) *Kierunki działań profilaktycznych 1993*, Wyd. Fundacji „Masz Szansę”, Lublin 1994.
- Pospiszyl K., *Psychoterapie*, PWN, Warszawa 1995.
- Sleye H., *Stres życia*, PZWL, Warszawa 1963.
- Sleye H., *Stres okiełznany*, PIW, Warszawa 1977.
- Silver R. S., Wartman C. B., *Radzenie sobie z krytycznymi wydarzeniami w życiu*, „Nowiny Psychologiczne” 1986, nr 4-5.
- Sochaczewska G., *Środowiskowo-wychowawcze uwarunkowania procesu adaptacji dzieci 3-, 4-letnich do przedszkola* [w:] L. Wołoszyn (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, s. II, t. 9, PWN, Warszawa 1986.
- Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1969.
- Suchariewa G., *Stany reaktywne i psychoterapie w klinice dziecięcej*, PZWL, Warszawa 1965.
- Tomaszewski T., *Psychologia*, PWN, Warszawa 1982.
- Urberg K. A., Shyn S. J., Liang J., *Peer influence in adolescent cigarette smoking*, „Addictive Behaviors” 1990, Vd. 15(3), p. 247-255.
- Zimbardo D. G., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1994.

SUMMARY

The paper provides a review of definitions and indexes of disadaptation and adaptation behavior on the basis of Polish and foreign sources. In a discussion of the role of changes in man's life and the role of stress, attention was drawn to the functioning of pre-school children as a group which faces serious developmental challenges and adaptation barriers making adaptive abilities especially important. It was emphasized that in the context of a child's adaptive behavior it is important to view the child's functioning as a whole, and not only in reference to the social sphere but also on the cognitive and emotional levels.

