

**INTELIGENCJE PERSONALNE
W PROCESIE ADAPTACJI UCZNIĄ KLASY CZWARTEJ**

Małgorzata Zofia Tyszkowska
Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji,
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet Kazimierza Wielkiego,
ul. K. Chodkiewicza 30, Bydgoszcz, Polska
E-mail: em.tyszkowska@gmail.com



ABSTRAKT

Teza. Uczeń klasy czwartej szkoły podstawowej rozpoczynający naukę na etapie edukacji przedmiotowej musi zmierzyć się z licznymi trudnościami adaptacyjnymi. Nowe przedmioty szkolne, nowi nauczyciele, większe oczekiwania, konieczność planowania nauki, ocenianie powodują obniżoną **samoocenę ucznia i jego gorsze samopoczucie**. W warunkach utrudnionej adaptacji pogorszeniu może ulec efektywność procesu nauczania/uczenia się.

Omówione koncepcje. W artykule podjęto próbę refleksji nad trudnościami w procesie adaptacji ucznia klasy czwartej i możliwością wspierania procesu adaptacji przy rozwijaniu inteligencji personalnych ucznia (inteligencji intrapersonalnej i interpersonalnej). Kontekst teoretyczny rozważań stanowi teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Szczególną uwagę poświęcono inteligencjom personalnym - intrapersonalnej i interpersonalnej.

Wyniki i wnioski. Inteligencje personalne mogą pełnić istotną rolę w pokonywaniu trudności adaptacyjnych ucznia. Wyniki badań **sondazowych wskazują na potrzebę** wspierania ucznia rozpoczynającego naukę w edukacji przedmiotowej w pokonywaniu trudności adaptacyjnych. W artykule zaproponowano koncepcję wspierania rozwoju inteligencji personalnych ucznia, wspierając go jednocześnie w pokonywaniu trudności związanych z adaptacją.

Oryginalność/ wartość poznawcza podejścia. Autorka podjęła refleksję nad wykorzystaniem inteligencji personalnych w procesie adaptacji ucznia klasy czwartej. Dotychczas w literaturze nie pojawiała się idea wykorzystania tych dwóch spośród ośmiu inteligencji wielorakich we wspieraniu przechodzącego z etapu edukacji elementarnej do etapu edukacji przedmiotowej.

Słowa kluczowe: adaptacja, edukacja przedmiotowa, trudności adaptacyjne, inteligencje wielorakie, inteligencje personalne

Personal intelligences in the adaptation process of 4th graders

ABSTRACT

Thesis. Students of the fourth grade starting subject education have to face many adaptation difficulties. New school subjects, new subject teachers, high expectations or the necessity of planning the learning process and being assessed at school may lead to students' lower self-esteem and feeling of inadequacy.

Discussed conceptions. In this article, the author considers the adaptation difficulties and possibility of supporting students in this process by developing their personal intelligences (intrapersonal and interpersonal intelligence). The theoretical concept of this consideration is Howard Gardner's theory of Multiple Intelligences (MI). Attention was especially paid to two of the multiple intelligences: intrapersonal and interpersonal, called personal intelligences.

Results and conclusion. The student's personal intelligences may be significant in their adaptation process. The survey shows there is a need to support students in the adaptation process after transition from elementary to subject education. The author makes a proposal of how to support students in their development in the field of personal intelligences, which may also support them in overcoming adaptation difficulties.

The originality/ cognitive value of the attitude. The author reflects on the role of personal intelligences in the adaptation of 4th graders starting their subject education. This is a new approach which may lead to the improvement of students' personal skills and can be useful in the adaptation process.

Key words: adaptation process, subject education, difficulties in adaptation process, multiple intelligences, personal intelligences

WSTĘP

Trudności adaptacyjne z jakimi musi zmierzyć się uczeń klasy czwartej wiążą się przede wszystkim ze zmianą organizacji środowiska nauki dziecka. Uczeń kończąc etap edukacji elementarnej rozpoczyna funkcjonowanie w obszarze edukacji przedmiotowej. Zamiast zajęć z edukacji wczesnoszkolnej, w planie pojawiają się nowe przedmioty: język polski, matematyka, przyroda, historia, wychowanie fizyczne, muzyka, religia lub etyka, plastyka oraz technika. Każdy z przedmiotów jest prowadzony przez innego nauczyciela stosującego indywidualne strategie nauczania i stawiającego różne wymagania. Zmienia się także system oceniania, ocenę opisową zastępuje ocena numeryczna. Konieczność odnalezienia się w nowej szkolnej rzeczywistości może powodować zwątpienie i brak poczucia kompetencji, jeśli trudności związane z adaptacją przekraczają możliwości ucznia. Z perspektywy teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (2004) uczeń klasy czwartej mierzy się z kryzysem: produktywność vs poczucie niższości. Pozytywnym rozwiązaniem kryzysu skutkującym kolejnym osiągnięciem rozwojowym jest osiągnięcie poczucia kompetencji. Trudności związane z adaptacją ucznia w edukacji przedmiotowej mogą skutkować trudnościami w pokonywaniu wspomnianego kryzysu. Badania prowadzone przez Renatę Michalak (2014) pokazują, iż adaptacja w klasie czwartej nie ma charakteru prorozwojowego, a istotną rolę w pokonywaniu trudności adaptacyjnych pełnią wcześniejsze doświadczenia adaptacyjne ucznia z poprzednich lat. Nie bez znaczenia jest także strategia nauczyciela edukacji elementarnej, która, jak zaznacza autorka,

determinuje sposób w jaki uczeń będzie radził sobie w kolejnych latach nauki w edukacji przedmiotowej (Michalak, 2014).

POJĘCIE ADAPTACJI

Adaptacja jest obecnie pojęciem interdyscyplinarnym, stosowanym zarówno w naukach przyrodniczych, jak i społecznych czy ekonomicznych. Pierwotnie jednak pojęcie adaptacji funkcjonowało w biologii i zostało przeniesione z nauk przyrodniczych do psychologii za sprawą Jeana Piageta (Jakubowicz, 2002). Ten znany biolog i psycholog definiował adaptację jako przystosowanie i wyróżniał dwa istotne procesy zachodzące w obszarze adaptacji: akomodację i asymilację. Asymilacja „polega na włączaniu w struktury organizmu nowych informacji napływających ze środowiska rozwojowego” (Liberska, 2012, s. 87), natomiast akomodacja prowadzi do reorganizacji istniejącej już struktury poznawczej (Liberska, 2012, s. 87). Renata Michalak (2014) natomiast definiuje adaptację jako „proces nieustannego budowania równowagi i dążenia do jej osiągnięcia między stale zmieniającymi i wzajemnie warunkującymi się bytami: organizmem człowieka i środowiskiem jego życia” (Michalak, 2010, s. 8). Jednym z celów edukacji jest podmiotowa adaptacja, która nie kojarzy się z biernym przystosowaniem, ale budowaniem równowagi pomiędzy jednostką a otoczeniem, w sposób aktywny i zaangażowany. Tylko aktywna i podmiotowa adaptacja będzie adaptacją pozytywną i prorozwojową. Współcześnie, w kulturze indywidualizmu, adaptacja jest trudnym zadaniem, wymaga bowiem od jednostki różnorodnych umiejętności, z jednej strony umiejętności przystosowania się do środowiska, a z drugiej strony umiejętności wpływania na zachodzące zmiany w zgodzie z własnymi potrzebami i oczekiwaniami (Michalak, 2014). Warto zwrócić uwagę na twórczy wymiar adaptacji prorozwojowej, która wiąże się z korzyściami rozwojowymi jednostki. „Proces adaptacji prorozwojowej nie jest procesem jednorodnym, ciągłym ani liniowym, ma bowiem charakter cykliczny i otwarty, oznacza to, że odpowiedź na zmianę staje się podstawą wejścia w kolejną zmianę i może skutkować nowym osiągnięciem rozwojowym” (Michalak, 2014, s. 37). Proces adaptacji towarzyszy człowiekowi przez całe życie, a zdobywane doświadczenie adaptacyjne ma znaczenie przy kolejnym cyklu aktywnego przystosowania się jednostki do zmian środowiska. W procesie adaptacji prorozwojowej można wymienić cztery fazy. W pierwszej fazie, zwanej fazą dostrzeżenia i konfrontacji ze zmianą, jednostka doświadcza niezgodności poznawczych na skutek pojawienia się zmiany. W fazie drugiej, zwanej fazą mobilizacji psychicznej i behawioralnej, następuje reakcja na zmianę poprzez skierowanie swoich działań na konstruktywne rozwiązanie trudnej dla jednostki sytuacji. Na tym etapie istotne jest wsparcie otoczenia, ale także wiara we własne możliwości. Wracając do kwestii inteligencji personalnych, w omawianej fazie ważną rolę pełnią zdolności interpersonalne i intrapersonalne, nazywane przez Gardnera (2011) inteligencjami personalnymi. Niepowodzenie w tej fazie, może skutkować wycofaniem się jednostki, zdystansowaniem do aktywnego działania, a ostatecznie niemożliwością przejścia do fazy kolejnej, zwanej fazą dostosowania, czyli asymilacji. Ta trzecia faza polega na restrukturyzacji doświadczeń na skutek podjętych wcześniej działań. W fazie asymilacji dochodzi do przystosowania nowego doświadczenia do istniejących struktur.

Ostatnia faza procesu adaptacji prorozwojowej, zwana fazą nowego zorientowania, jest związana z wykorzystywaniem nowych doświadczeń przez jednostkę, efektem tego jest osiągnięcie stabilizacji emocjonalnej i gotowość do dalszych twórczych działań jednostki (Michalak, 2014, s. 38-39).

TRUDNOŚCI ADAPTACYJNE UCZNIA KLASY CZWARTEJ

W przebiegu edukacji instytucjonalnej pojawiają się progi szkolne, które uczeń musi przekroczyć. W okresie dzieciństwa uczeń trzykrotnie wkracza w nowy etap edukacyjny rozpoczynając naukę w przedszkolu, na etapie edukacji elementarnej, a następnie edukacji przedmiotowej. Przekraczanie progów szkolnych wiąże się z koniecznością adaptacji i trudnościami z adaptacją związanymi. Etap przejścia z edukacji elementarnej do edukacji przedmiotowej wydaje się być okresem trudnym, w którym uczeń nie otrzymuje wystarczającego wsparcia od rodziców i nauczycieli. Temat przejścia pomiędzy tymi etapami życia szkolnego jest rzadko podejmowany przez badaczy. Wyniki badań przeprowadzone wśród czwartoklasistów wskazują, że „aż 70 % badanych uczniów ma negatywne doświadczenia związane ze zmianami ogólnej sytuacji szkolnej na starcie edukacji przedmiotowej” (Michalak, 2014, s.317). Rozpoczęcie nauki w edukacji przedmiotowej wiąże się z większą liczbą nauczycieli, stosujących różnorodne strategie i metody nauczania, z większą liczbą przedmiotów, nowych wymagań, koniecznością samodzielnego przygotowania się do każdego z nich, z większą ilością zadań domowych, z nowymi sposobami oceniania numerycznego i odmiennym sposobem kontroli uczniowskich postępów. Od czwartoklasisty wymaga się też większej samodzielności, odpowiedzialności oraz dyscypliny. Nie bez znaczenia jest też konieczność przemieszczania się po szkole i odmienny rytm szkolnego życia związany z podziałem szkolnego dnia na lekcje i przerwy. Zmiany pojawiające się po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej mogą stanowić duże wyzwanie dla ucznia. Tak jak wspomniano wcześniej, w procesie adaptacji prorozwojowej istotne jest zarówno wsparcie otoczenia, jak i aktywne zaangażowanie ucznia. To, czy uczeń klasy czwartej pokona trudności adaptacyjne i osiągnie kolejny etap rozwoju zależy nie tylko od jego wcześniejszych doświadczeń adaptacyjnych. Istotna jest także świadomość swoich mocnych stron i wiara we własne możliwości wzmocniona wsparciem ze strony otoczenia dziecka. Poszukując sposobu wsparcia ucznia klasy czwartej w procesie adaptacji poza kwerendą literatury, za istotne zostało uznane rozpoznanie diagnostyczne środowiska ucznia klasy czwartej. We wrześniu 2017 roku zostało przeprowadzone badanie sondażowe w dwóch szkołach w województwie kujawsko-pomorskim. Jedna ze szkół znajduje się na terenie miasta o wielkości powyżej 400 tysięcy mieszkańców, druga położona jest na terenach wiejskich. Badaniem objęto 124 uczniów klas czwartych, 112 rodziców uczniów klas czwartych i 28 nauczycieli edukacji przedmiotowej. Wyniki sondażu nie wykazały znaczących różnic w odpowiedziach między jedną, a drugą szkołą. Wyniki sondażu pokazują, że ponad 50 procent badanych rodziców uważa przejście dziecka z klasy trzeciej do czwartej za trudny okres. Podobnie odpowiedzieli uczniowie klas czwartych – 58 procent badanych dzieci uważa ten okres za trudny, natomiast aż 88 procent nauczycieli wskazało na duże trudności uczniów rozpoczynających naukę w klasie czwartej, które wpływa-

ją na proces nauczania/uczenia się w ramach prowadzonego przez nich przedmiotu. Mówiąc o trudnościach adaptacyjnych, o których informowali badani, należy wymienić: trudności w planowaniu nauki, trudności w samodzielnym przygotowaniu się do sprawdzianów, trudności w radzeniu sobie z nadmiarem wymagań nauczycieli poszczególnych przedmiotów, trudności związane z nadmiarem obowiązków szkolnych. Wyniki sondażu wskazują na potrzebę wsparcia ucznia klasy czwartej – aż 78% badanych rodziców wyraziło chęć otrzymania wsparcia dla swoich dzieci na początku edukacji w klasie czwartej. Potrzebę wsparcia widzi także ponad połowa czwartoklasistów i aż 82% nauczycieli edukacji przedmiotowej. Większość badanych uczniów (87%) wyraziła **chęć otrzymania wsparcia w ramach godziny wychowawczej**. Istotny wynik dotyczył także chęci otrzymania wsparcia ze strony rodziców. Aż 92% uczniów wyraziło chęć rozmów z rodzicami na temat doświadczanych trudności w szkole. W rezultacie otrzymano informację o konieczności przygotowania rodziców do wspierania swoich dzieci w tym trudnym okresie przejścia z klasy trzeciej do czwartej. Mając świadomość konieczności wspierania zarówno ucznia w procesie adaptacji w edukacji przedmiotowej, jak i przygotowania nauczyciela oraz rodziców do pełnienia roli wspierających, kluczowym wydaje się być pytanie: jak wspierać?

TEORIA WIELORAKIEJ INTELIGENCJI

Kontekst teoretyczny dla niniejszych rozważań stanowi teoria wielorakich inteligencji Howarda Gardniera opublikowana w roku 1983 w książce *Frames of mind (Ramy umysłu)*. Teoria ta wzbudziła duży entuzjazm szczególnie u edukatorów. Psychologowie przyzwyczajeni do chłodnego podejścia do pojęcia inteligencji, przyjęli teorię sceptycznie. Do dziś jednak koncepcja inteligencji wielorakich ma swoich zwolenników i przeciwników, i jest przedmiotem dyskusji wśród psychologów, w tym samego autora Howarda Gardniera. Teoria WI krytykowana jest przede wszystkim za „**brak odpowiednich podstaw empirycznych i psychometrycznych dla istnienia inteligencji wielorakich oraz za niewłaściwą terminologię użytą w teorii**” (Tyszkowska, 2017, s. 138).

Autor teorii WI w założeniach przedstawił istnienie przynajmniej siedmiu inteligencji wielorakich: inteligencji językowej, logiczno-matematycznej, wizualno-przestrzennej, cielesno-kinestetycznej, muzycznej, intrapersonalnej i interpersonalnej. Kilka lat później do siedmiu inteligencji, dołączono inteligencję przyrodniczą. Gardner zaznaczył, że ostateczna liczba inteligencji nie jest określona: „nigdy nie będzie ostatecznej, zamkniętej listy trzech, siedmiu, czy trzystu inteligencji, które mogą być uznane przez badaczy (...) ale możemy zbliżyć się do ostatecznego celu” (Gardner, 2011, s. 64). W założeniach teorii zostały ustalone kryteria, zgodnie z którymi dana zdolność może zostać uznana za inteligencję. Do kryteriów tych należą „podstawa teoretyczna w postaci badań psychometrycznych, podstawa teoretyczna w postaci doświadczeń psychologii eksperymentalnej, niezależność poszczególnych zdolności w przypadku uszkodzeń mózgu, możliwość rozwoju poszczególnych inteligencji od stanu podstawowego do stadium najwyższego (stadium eksperta), istnienie odrębnych systemów symboli charakterystycznych dla poszczególnych inteligencji oraz istnienie jednostek o niskim ilorazie inteligencji wybitnie utalentowanych w jednej dziedzinie, tzw. *idiot savants*, czyli uczeni idioci” (Gardner, 2011 s. 66-70, Tyszkowska, 2017 s. 139).

INTELEGENCJE PERSONALNE

Pomimo faktu, iż samo pojęcie inteligencji personalnych pojawia się dopiero w teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (1983), ich idea pojawiła się w psychologii wcześniej, na początku dwudziestego wieku. Gardner (2011, s. 252) wymienia Williama Jamesa i Zygmunta Freuda jako dwóch przedstawicieli odbiegających w swoich poglądach od głównego nurtu psychologii na początku XX wieku. Freuda i Jamesa łączyło przekonanie o roli własnego ja (*individual self*) w rozwoju człowieka. Uważali oni, że „psychologia musi być budowana wokół konceptu osoby i jej osobistego rozwoju” (Gardner, 2011, s.252). Dodatkowo James zaznaczał ważną rolę relacji interpersonalnych w efektywnym rozwoju intrapersonalnym. Podobnie u Lwa SiemonowiczaWygotskiego rola społeczeństwa w rozwoju jednostki jest kluczowa. To właśnie rozwój wyższych funkcji psychicznych, w tym inteligencji, następuje na drodze internalizacji od regulacji przez innych do samoregulacji (Filipiak, 2002, s. 137). W teorii Gardnera inteligencje interpersonalna i intrapersonalna zostały opisane w jednym rozdziale jako inteligencje personalne. Autor teorii wprawdzie różnicuje obie te inteligencje nadając im osobne nazwy z przedrostkami inter oraz intra, natomiast zaznacza też ich podobieństwa, nazywając wspólnie personalnymi. Obie te inteligencje są zależne od kultury, dotyczą osobowości, świadomości własnego ja i relacji człowieka w społeczeństwie. Odróżniają się tym od pozostałych inteligencji wielorakich, dotyczących raczej zdolności poznawczych, takich jak zdolności matematyczne, językowe czy przestrzenne. W roku 2008 John Mayer opublikował tekst dotyczący inteligencji personalnej (PI), posługując się już pojęciem w liczbie pojedynczej¹. Mayer definiuje inteligencję personalną jako zdolność rozpoznawania istotnych informacji dotyczących samego siebie poprzez introspekcję i obserwację siebie i innych (Mayer, 2008, s. 215). Mayer dzieli inteligencje na chłodne (*cool intelligences*) oraz gorące (*hot intelligences*). Zauważa, że w pierwszej połowie XX wieku badacze skupiali się raczej na inteligencjach zimnych, dużą wagę przykładając do zdolności językowych, logiczno-matematycznych i wizualno-przestrzennych, pomijając zdolności personalne. Wśród gorących inteligencji natomiast Mayer wymienia trzy: inteligencję emocjonalną (Salovey, Mayer, 1990), inteligencję personalną (Mayer, 2008) i *inteligencję społeczną* (Thorndike, 1920, Weiss, Suss 2007). Mimo świadomości istnienia teorii Mayera, kontekst teoretyczny dla niniejszych rozważań stanowi teoria inteligencji wielorakich (w tym inteligencji personalnych: intra i inter) Howarda Gardnera. Definicje inteligencji personalnych (interpersonalnej i intrapersonalnej) w teorii Gardnera są bliskie definicji Mayera. Gardner definiuje inteligencję intrapersonalną, nazywaną także inteligencją „własnego ja”, jako zdolność rozróżniania własnych uczuć, intencji i motywacji, która prowadzi do głębokiej samowiedzy (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001, s. 160). Definicję tę uzupełnia Branton Shearer² (2013, s. 38) opisując inteligencję personalną jako zdolność myślenia o sobie i rozumienie samego siebie, świadomość swoich mocnych i słabych stron, czy umiejętność efektywnego planowania osobistych

1 W teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera funkcjonują „te” inteligencje personalne w liczbie mnogiej (jako inteligencja interpersonalna i intrapersonalna), natomiast u Johna Mayera „ta” inteligencja personalna (osobowościowa), występuje w liczbie pojedynczej.

2 BrantonShearer, amerykański psycholog, twórca skal do badania poziomu inteligencji wielorakich (MultipleIntelligencesAssessmentScales (MIDAS™)).

celów. Wysoki poziom inteligencji intrapersonalnej wiąże się z refleksją i regulacją własnych myśli i uczuć oraz ze zdolnością kontrolowania relacji interpersonalnych w zgodzie z samym sobą. Inteligencję interpersonalną natomiast Gardner definiuje jako „zdolność do rozpoznawania i odróżniania uczuć, przekonań, intencji innych ludzi” (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001, s. 160). Shearer (2013, s. 38) rozbudowuje definicję zaznaczając, iż inteligencja interpersonalna wiąże się z myśleniem o drugiej osobie i z rozumieniem jej. Istotną rolę pełni tu poczucie empatii i zdolność do rozpoznawania różnic pomiędzy ludźmi oraz respektowania ich punktów widzenia. Człowiek z wysokim poziomem inteligencji interpersonalnej będzie wrażliwy na nastroje i intencje innych osób. Zdolność ta będzie miała znaczenie w podejmowaniu efektywnych interakcji z innymi ludźmi w różnych okolicznościach. Gardner broniąc się przed hierarchizacją inteligencji wielorakich zaznacza ich równoważność w indywidualnym profilu inteligencji jednostki. Wskazuje jednak na wyjątkową funkcję jednej z nich, która odróżnia tę inteligencję od pozostałych. To inteligencja intrapersonalna pełniąca funkcję koordynującą wśród pozostałych (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001, s. 162). W definicjach tej inteligencji pojawia się zdolność do rozpoznawania swoich mocnych i słabych stron, a więc także inteligencji wielorakich.

INTELIGENCJE PERSONALNE W POKONYWANIU TRUDNOŚCI ADAPTACYJNYCH

Analizując literaturę dotyczącą adaptacji dziecka można zauważyć pewną prawidłowość – w wielu opracowaniach dotyczących adaptacji dziecka (Michalak, 2014, Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Nowotnik, A., 2012, Srokowska, Skalska, 2001), pojawia się informacja o istotnej roli zdolności interpersonalnych dziecka, ale też intrapersonalnych, dotyczących świadomości własnego ja. Srokowska i Skalska (2001) piszą o czynnikach regulujących proces adaptacji dziecka wskazując na „uspołecznienie jednostki kształtujące wrażliwość na potrzeby innych ludzi i dobro ogólnospołeczne oraz inteligencja i znajomość własnych możliwości” (s. 22). Ta informacja może być kluczowa, jeżeli chcemy wspierać ucznia w trudnościach adaptacyjnych. Wspieranie rozwoju zdolności personalnych, nazywanych w teorii Howarda Gardnera inteligencjami personalnymi (Gardner, 2001, s. 254), może stanowić istotny element wspierania ucznia w trudnościach adaptacyjnych. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na rozwój inteligencji personalnych na tym etapie życia człowieka. Gardner (2001) opisuje te prawidłowości dotyczące poszczególnych etapów rozwoju, w tym wieku szkolnego (*school-age child*) i wieku średniego dzieciństwa (*middle childhood*). U dziecka w wieku szkolnym Gardner zaznacza istotną rolę inteligencji intrapersonalnej – dziecko rozpoczynające naukę w szkole, na etapie edukacji elementarnej, rozwija świadomość swojej indywidualności w grupie, związanej z osobistymi potrzebami, pragnieniami, wyobrażeniami i celami (Gardner, 2001, s. 263). Ten okres zgodnie z teorią Eriksona (Brzezińska, 2014, s. 233) wiąże się z kryzysem: produktywność vs poczucie niższości, w wyniku którego dziecko osiągnie poczucie kompetencji lub – w przypadku niepowodzenia – będzie musiało zmierzyć się z poczuciem niższości. Według Roberta Havighursta (1953) w tym okresie przed uczniem pojawiają się zadania rozwojowe, między innymi rozwijanie postaw wobec grup i instytucji oraz osiąganie niezależności osobistej (Brzezińska, 2004, s. 233). Zadania te wpisują się w obszar inteligencji per-

sonalnej i warto wziąć je pod uwagę planując wsparcie dla ucznia zbliżającego się do przekroczenia progu szkolnego – przejścia z etapu edukacji elementarnej do edukacji przedmiotowej. Renata Michalak (2014) w omówieniu wyników przeprowadzonych badań wskazuje na istotną rolę nauczyciela edukacji elementarnej i jego strategii pracy z uczniem, która może mieć wpływ na później przyjętą strategię adaptacyjną ucznia w klasie czwartej. Stawianie wyzwań przed uczniem edukacji elementarnej, wspieranie jego samodzielności, bez wyřęczania w podejmowanych działaniach, organizowanie sytuacji, w których uczeń może dążyć do osiągnięcia stanu poczucia kompetencji w świetle wyników tych badań wydaje się być kluczowe. Nie zawsze jednak uczeń mierzący się z trudnościami adaptacyjnymi w klasie czwartej został przygotowany w edukacji elementarnej do tego etapu. Pojawia się pytanie, czy i w jaki sposób możemy wesprzeć ucznia będącego już w procesie adaptacji? Wsparcie rozwoju inteligencji personalnych (intrapersonalnej i interpersonalnej) ucznia może mieć duże znaczenie w pokonywaniu trudności adaptacyjnych. Wracając do definicji inteligencji personalnej, mamy tu do czynienia z rozumieniem siebie, a więc także ze świadomością swoich mocnych i słabych stron, czyli inteligencji wielorakich. Uświadomienie uczniowi jego dominujących inteligencji, które będą przekładać się na sposób rozumienia świata, a także na indywidualne strategie samodzielnego uczenia się i organizowania środowiska nauki: planowania nauki, przygotowania do lekcji, sprawdzianów, organizacji czasu na naukę i czasu wolnego. Wspieranie inteligencji intrapersonalnej może też mieć znaczenie w kontekście radzenia sobie z porażkami i stresem. Istotne jest też odnalezienie motywacji do prorozwojowych działań ucznia mimo pojawiających się trudności. W zakresie inteligencji personalnej warto zwrócić uwagę na wynikającą z definicji zdolność wchodzenia w interakcje z innymi oraz umiejętność współpracy. Współdziałanie w grupie i świadomość, że uczeń może zawsze otrzymać wsparcie od rodziców, nauczycieli, rówieśników jest ważna i warto na nią zwrócić uwagę w kontekście rozwoju inteligencji interpersonalnej. Wygotski (1989) w koncepcji socjokulturowego rozwoju mówi o istocie uczenia się poprzez interakcję społeczną. W świetle tej koncepcji efektywne relacje mają znaczenie. Zatem umiejętne wchodzenie w relacje z drugim człowiekiem –nauczycielem czy rówieśnikiem – może mieć przełożenie na efektywność uczenia się i pokonywanie trudności.

PODSUMOWANIE

We wnioskach z badań nad trudnościami adaptacyjnymi czwartoklasistów rozpoczynających naukę w edukacji przedmiotowej, Renata Michalak (2014) wskazuje iż „szkoła nie rozwija kreatywności i samodzielności, nie przygotowuje do pokonywania trudności, pozbawia uczniów motywacji i obniża samoocenę, a nauczyciele nie znają swoich uczniów i nie chcą ich poznawać. Takie dogłębne poznanie ucznia jest niezbędne w procesie indywidualizacji nauczania, które powinno stanowić podstawę we współczesnej szkole” (Tyszkowska, 2016, s. 308). Autorka badań podaje też rekomendacje dla praktyki edukacyjnej wynikające z przeprowadzonej analizy wyników. Podstawową rekomendacją stanowi właśnie indywidualizacja nauczania, wynikająca „z przekonania o jednostkowych potrzebach uczniów, przebiegu ich rozwoju, a tym samym konieczności poszukiwania indywidualnych rozwiązań i strategii nauczania”

(Michalak, 2014, s. 322). Nie bez znaczenia dla tej rekomendacji wydaje się być inteligencja intrapersonalna ucznia, związana z poznaniem samego siebie i wynikająca z tego świadomość swoich mocnych i słabych stron, umiejętność efektywnego planowania osobistych celów, regulacja własnych myśli i uczuć, a także zdolność kontrolowania relacji interpersonalnych w zgodzie z własną osobowością (Shearer, 2013). Jednocześnie rozwinięta inteligencja interpersonalna umożliwia efektywne interakcje z otoczeniem dziecka, nauczycielem i rówieśnikami, niezbędne w procesie radzenia sobie z trudnościami adaptacyjnymi. Poznanie przez nauczyciela potrzeb, możliwości i oczekiwań ucznia rozpoczynającego edukację przedmiotową wydaje się mieć duże znaczenie w procesie adaptacji. Jednak priorytetowy może okazać się rozwój inteligencji personalnych ucznia (intrapersonalnej i interpersonalnej) związany z poznaniem samego siebie i jego efektywne interakcje z otoczeniem, co może skutkować aktywnym uczestnictwem ucznia w adaptacji o charakterze prorozwojowym.

BIBLIOGRAFIA

1. Armstrong, T. (1991). *Siedem rodzajów inteligencji. Odkryj je w sobie i rozwijaj*. Warszawa: MT Biznes.
2. Armstrong, T. (2000). *In their own way: Discovering and encouraging your child's multiple intelligences*. New York: Penguin.
3. Brzezińska, A. (2009). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
4. Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Warszawa: Zysk i S-ka.
5. Filipiak, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
6. Gardener, H. (1983). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
7. Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
8. Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
9. Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. (2001). *Inteligencja: wielorakie perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
10. Havighurst, R. J. (1953). *Human Development and Education*. New York: Longman.
11. Jakubowicz, A. (2002). Psychological adaptation, W: *Encyklopedia Universalis*. Paris, s. 247-250.
12. Liberska, H. (2011). Teorie rozwoju psychicznego. W: T. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 71-127).
13. Mayer, J. D. (2008). Personal intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 27(3), 209-232.
14. Mayer, J. D. (2009). Personal intelligence expressed: A theoretical analysis. *Review of General Psychology*, 13 (1), 46 -56.
15. Mayer, J. D., Panter, A. T., Caruso, D. R. (2012). Does personal intelligence exist? Evidence from a new ability-based measure. *Journal of Personality Assessment*, 94(2), 124-140.
16. Michalak, R. (2010). Adaptacja w przebiegu życia jednostki. W: Michalak, R. (red). *Adaptacja w przebiegu życia jednostki*. Poznań: W SZ Kadry dla Europy.
17. Michalak, R. (2014). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
18. Salovey, P., Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285.
19. Shearer, B. (2013). *The MIDAS: A professional manual*. Kent: MI Research and Consulting Inc.
20. Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
21. Tyszkowska, M. (2016). Renata Michalak (2014). Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, ss. 359. *Przegląd Pedagogiczny*, (2), 301-309.
22. Tyszkowska, M. (2017). Krytyczna analiza dyskursu nad teorią wielorakich inteligencji Howarda Gardniera. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, (1/2017) s. 137-149.
23. Weis, S., Süß, H. M. (2007). Reviving the search for social intelligence—A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity. *Personality and Individual Differences*, 42(1), 3-14.