

Barbara Dudel

Badanie orientacji pedagogicznych nauczycieli w zaspokajaniu potrzeb uczniów klas I-III

Założeniem kształcenia zintegrowanego jest stwarzanie dziecku optymalnych warunków sprzyjających ujawnieniu się jego potencjału rozwojowego i to w różnych obszarach aktywności. Oznacza to wychodzenie w całym procesie edukacyjnym od potrzeb dziecka w danym okresie rozwojowym, od znajomości perspektywy, w której ono ujmuje prawidłowości otaczającego go świata, od poznania jego sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach, także od poznania kontekstu społecznego, w którym dziecko żyje i rozwija się¹. Korzenie tej myśli sięgają pedagogiki humanistycznej, której zadaniem jest przede wszystkim „twórczy rozwój ludzi” oraz wychowanie „w duchu zaufania, dialogu, braterstwa, wzbudzania tego co najbardziej szlachetne w istocie ludzkiej”².

Integracja w edukacji wczesnoszkolnej to propozycja pracy nauczycielskiej zorientowanej na dziecko jako podmiot i indywidualność. To rozwiązanie edukacyjne w centrum uwagi sytuuje potrzeby i zainteresowania dziecka.

Rozwój dziecka jest w części rezultatem określonego procesu edukacyjnego. Procesem zaś jest ciąg pewnych zdarzeń pozostających względem siebie w stosunku przyczynowym. Zdarzenia te stanowią swoiste środowisko informacyjne, w którym dziecko funkcjonuje. Tylko

¹ K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Kraków 1988, s. 156-157.

² W. Prokopiuk, *Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu rozwoju człowieka*, Białystok 1998, s. 77.

te informacje docierają do dziecka, które mają dlań znaczenie, powodują jego aktywność.

Proces edukacyjny ujmowany w kontekście percepcyjno-innowacyjnym i kreowania aktywności polega na organizowaniu lub wspomaganiu kontaktu dziecka ze światem zewnętrznym przy wykorzystaniu oddziaływań pedagogicznych oraz koncepcji udziału czy uczestnictwa dzieci w życiu społecznym³. Ujmowanie dziecka w procesie edukacyjnym jako „uczestnika” wymaga zamiast „oddziaływania”, porozumiewania się z dzieckiem, traktowania jak partnera w procesie poznawania rzeczywistości. Tak więc nauczyciel wspólnie z dziećmi uczestniczy w procesie edukacyjnym. Aby te podmioty efektywnie mogły ze sobą współdziałać starannie należy zaplanować i zorganizować proces edukacyjny pamiętając, że człowiek może „zaspokajać swoje potrzeby za pomocą środków, którymi dysponuje”⁴.

Najlepszą drogą wspierania rozwoju osobowości dziecka jest dostrzeganie, rozumienie, akceptowanie i zaspokajanie potrzeb dziecka, poczynsz od potrzeb podstawowych aż po potrzeby poznawania i realizowania swoich możliwości⁵. Aby dzieci zdrowo wzrastały i rozwijały się, dorośli muszą mieć do nich zaufanie, przyjmować naturalne prawa rozwoju. Oznacza to wstrzymanie się od nadmiernej ingerencji, od zmuszania dzieci do rozwoju czy do wtłaczania ich w z góry określone wzorce.

Podjęcie przez dziecko nauki w szkole jest okresem przełomowym w jego życiu. Systematyczne nauczanie, udział w życiu szkoły, intensyfikacja oddziaływań wychowawczych oraz coraz żywszy i bardziej bezpośredni kontakt z szerszym otoczeniem, stanowią silne bodźce rozwojowe, powodujące szybkie przeobrażenia w świadomości i osobowości dzieci, szczególnie w sferze umysłowej i społecznej. Okres zapoczątkowujący naukę samodzielnego życia i uczenia się nie jest jednolity. Wyróżnia się w nim często dwie fazy, przechodzące jedna w drugą około 9 roku życia.

Badacze zjawisk rozwojowych dzieci opisują okres trzeciego dzieciństwa terminami „wiek rozumu” – głównie ze względu na dynamicz-

³ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993.

⁴ J. Szczepański, *Konsumpcja a rozwój z człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*, Warszawa 1991, s. 40.

⁵ A. H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986.

nie rozwijające się w tych latach możliwości poznawania otaczającego świata, „wiek społecznej aktywności” – ujawniający zainteresowanie dziecka życiem społecznym, uczestniczenie w zbiorowym życiu klasy i grupy rówieśniczej, „wiek realizmu” – oznacza, iż życie psychiczne dziecka ma wymiar bardzo konkretny⁶.

Zmieniają się proporcje między podstawowymi formami jego działalności: zabawą, nauką i pracą. W dziecku pojawia się potrzeba bycia kompetentnym, produktywnym, potrzeba zajmowania się „poważną” czynnością. Wraść poczucie „fachowości” przejawiające się w dążeniu do opanowania różnych umiejętności, gotowości do uczenia się zgodnie z instrukcją, w czerpaniu przyjemności z wykonywanej pracy z uwagą i pilnością oraz dążeniu do robienia rzeczy dobrze, a nawet perfekcyjnie⁷. Nauka przybiera postać pracy umysłowej, natomiast nasycenie elementami zabawowymi stopniowo maleje. Z całkowitej swobody, ograniczonej tylko nieznacznie ze względu na zdrowie i bezpieczeństwo, dziecko wchodzi w sytuacje obowiązków, zadań konkretnych, które muszą być w określony sposób i w terminie wykonywane. Realizacja tych zadań przebiega w nowym środowisku, a tym samym w nowych obiektywnych warunkach. Warunki obiektywne, jak podkreślają psychologowie⁸ stwarzają właściwe pole do działań dziecka, wpływają przez to na kształtowanie się jego potrzeb i możliwości. Z tych powodów, dziecko przychodzące do szkoły powinno spełniać określone wymagania rozwojowe, odznaczać się tzw. dojrzałością szkolną⁹.

Wyniki najnowszych badań nad dojrzałością szkolną sugerują weryfikację zakorzenionego w szkolnictwie poglądu. Proponuje się, aby to szkoła, wyrażając swoją wrażliwość na problemy dziecka wstępującego w jej progi, modyfikowała swoje poczynania. Coraz częściej mówi się o dojrzałości szkoły jako sposobie rozwiązania dylematu progu szkolnego¹⁰.

⁶ E. Iwaszkiewicz, *Stymulacja psychomotorycznego rozwoju dzieci 6-8-letnich*, Warszawa 1991.

⁷ B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy „progu szkolnego”*, „Edukacja 1” 1998.

⁸ R. Porzak, cyt. za Z. Gaś, *Wspomaganie rozwoju dziecka*, Lublin 1994, s. 16.

⁹ B. Pilecka, *Determinanty i wymiary rozwoju osobowości*, [w:] *Psychologia wychowawcza stosowana – wybrane zagadnienia*, Z. Gaś (red.), Lublin 1994.

¹⁰ I. Roszkiewicz, *Młodszy wiek szkolny*, Warszawa 1983.

Dziecko o ugruntowanym poczuciu bezpieczeństwa, o zaspokojonej potrzebie kontaktu emocjonalnego, szacunku, jest w stanie wyciągnąć korzyści z odpowiednio stopniowanej trudności i nabrać dzięki temu poczucia siły. Pokonując trudności, poznaje własne możliwości, siły i ich granice, poszerza je poprzez przeżywane niepowodzenia¹¹. Doświadczenia takie pozwalają mu rozwijać zaufanie do siebie i akceptację siebie. Pozytywny obraz, wiążący się z wiarą we własne możliwości, pozwala na efektywne zmaganie się z trudnościami życia, również w wymiarze sukcesów¹².

W licznych opracowaniach psychologicznych podejmowane są próby określenia potrzeb dziecka, które mają w tym wieku decydujące znaczenie. Zaspokojenie ich warunkuje osiągnięcie optimum w omawianej fazie rozwoju. Trudno jest jednak znaleźć w literaturze naukowej klasyfikację potrzeb dzieci, na której można oprzeć rozważania nad charakterystycznymi dla wieku „potrzebami dzieciństwa” oraz ich specyficznymi właściwościami.

Mimo iż A. Maslow jednoznacznie opowiada się na temat hierarchicznego układu potrzeb człowieka i kolejności ich zaspokajania to jednak trudno jest orzec, które z tych potrzeb są najważniejsze. Wydaje się, że wszystkie powinny być w racjonalny sposób zaspokajane, stosownie do wieku dziecka i jego cech indywidualnych. Wielką rolę w tym procesie ma do spełnienia szkoła. Sposób zaspokajania różnych potrzeb dzieci przez nauczyciela kształtuje także stosunek uczniów do nauki i obowiązków szkolnych.

Ze względu na podejmowane czynności okres szkolny, jak żaden inny, jest przygotowaniem do tego, co nastąpi później, w kolejnych latach życia dzisiejszego ucznia. Programy kształcenia konstruowane są w ten sposób, by człowiek mógł jak najsprawniej funkcjonować w przyszłości, pełniąc różnorodne obowiązki zawodowe i społeczne. W tym upatruje się cel nauczania i wychowania. Rolą nauczyciela jest realizacja tychże celów poprzez kierowanie procesem uczenia się z uwzględnieniem m.in. postulatu respektowania zainteresowań uczniów. Wynika on z konieczności zaspokajania potrzeb poznawczych uczniów. Sytuacja zamierzonego

¹¹ E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000.

¹² M. Porębska, *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, Warszawa 1982.

uczenia się, zależnie od wielu czynników, przybiera różnorodne formy. Jej charakter wyznacza w dużym stopniu poziom rozwojowy ucznia. Tak jest szczególnie w okresie początkowego nauczania szkolnego. Znamienne dla tego okresu staje się wykonywanie pod ścisłym kierunkiem czynności, które mają prowadzić do przyswojenia przewidzianych programem wiadomości i umiejętności. Nauczyciel jest osobą, od której pochodzą wszystkie bezpośrednie polecenia, on steruje niemal w sposób ciągły działalnością dziecka. Każdy nauczyciel jest w pewnym stopniu współtwórcą wewnętrznego, duchowego życia swoich uczniów¹³. Korzystając z prawa ingerencji w rozwój dziecka – podmiotu swoich oddziaływań – nauczyciel obarczony jest dużą odpowiedzialnością za prawidłowość tego rozwoju¹⁴. Niestety często „wie lepiej, co będzie mu służyć”, pozbawia go możliwości decydowania i kierowania swoimi sprawami, wymaga od niego podporządkowania i posłuszeństwa, traktuje go w sposób instrumentalny, manipulacyjny¹⁵. Propozycje nauczyciela często odzwierciedlają potrzeby i możliwości tzw. „podręcznikowego dziecka” na określonym etapie rozwoju lub wieku życia dziecka, jego reprezentację niż możliwości wyznaczane przez strefę najbliższego rozwoju konkretnego dziecka¹⁶.

W najnowszej literaturze przedmiotu coraz częściej mówi się, że nauczyciel w edukacji wczesnoszkolnej powinien przede wszystkim stymulować rozwój potrzeb i aspiracji edukacyjnych, rozwój dążeń i określonych nastawień wobec świata. Myśl ta koresponduje z najważniejszymi ideami przemian edukacyjnych w naszym kraju¹⁷. Zdaniem pedagogów i psychologów jest to pierwszy i najważniejszy warunek efektywnej pracy wychowawczej, bowiem, „(...) gdy uczniowie postrzegają nauczyciela jako osobę mogącą zaspokoić ich ważne potrzeby, wyzwała się chęć

¹³ A. A. Kotusiewicz, *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1994.

¹⁴ A. A. Kotusiewicz, *Percepcja przemian edukacyjnych w świadomości nauczycieli*, [w:] *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa 1989.

¹⁵ W. Poznaniak, *Etyczność psychopedagogicznych oddziaływań interpersonalnych*, „Edukacja 3”, 1994.

¹⁶ M. Woodhead, *Dążenie ku tęczu. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*, Warszawa 1998.

¹⁷ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1997.

utrzymania z nim kontaktów, otwartość życiowa, czyli to wszystko, co tworzy niezbędny mikroklimat i co ułatwia dialog”¹⁸.

Nadmierne ochranianie dziecka (tzn. zaspokajanie jego potrzeby za niego, bez wysiłku z jego strony) rodzi infantylność, przeszkadza rozwojowi jego własnych sił i woli. Takie postępowanie może (między innymi) nauczyć je raczej wykorzystywania innych ludzi, niż ich respektowania, prowadzi też do poczucia braku własnej wartości¹⁹.

Reasumując, należy stwierdzić, iż możliwości zaspokajania potrzeb uczniów w procesie edukacyjnym w znacznej mierze zależą od wiedzy psychologicznej i pedagogicznej nauczyciela, jego umiejętności organizowania sytuacji umożliwiających uczniom pełną gratyfikację swoich potrzeb wreszcie od jego indywidualnego stosunku do zagadnienia zaspokajania potrzeb dzieci.

Z tych przesłanek wynikało pytanie o pedagogiczne orientacje nauczycieli w zaspokajaniu potrzeb uczniów klas I-III. Przedstawione wyniki stanowią fragment szerokiego programu badawczego.

Zamysł zbadania zjawiska oparto na teorii orientacji indywidualnej²⁰, która wywodzi się z badań nad stosunkiem człowieka do fragmentów lub całości otaczającej rzeczywistości. Jako komponenty „zgeneralizowanej tendencji do postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość” przyjęto: wizję nauczycieli w zakresie zaspokajania potrzeb uczniów klas młodszych, wiedzę na temat zaspokajania potrzeb w procesie edukacyjnym, ocenę zachodzących przemian w omawianym aspekcie oraz gotowość nauczycieli do podejmowania działań na rzecz spełniania potrzeb uczniów. Przyjęcie terminu „orientacje pedagogiczne” uzasadnione jest specyficzną rzeczywistością, którą stanowi edukacja szkolna dziecka²¹.

Zmienna niezależna rozpatrywana jest z punktu widzenia wybranych właściwości środowiska szkolnego (wiek nauczycieli, wykształce-

¹⁸ M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa 1993, s. 214-215.

¹⁹ Z. Gaś, *Wspomaganie...* op. cit.

²⁰ M. Ziółkowski, *Orientacje indywidualne a system społeczny*, [w:] *Orientacja społeczna jako element mentalności*, J. Reykowski, M. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), Poznań 1990.

²¹ M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń 1998.

nie, poziom kwalifikacji, posiadana specjalność, staż pracy w klasach młodszych, miejsce pracy). Zmienną zależną określono jako stosunek nauczycieli do zaspokajania potrzeb uczniów klas młodszych w procesie edukacyjnym.

W analizach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, dane empiryczne zgromadzono przy pomocy ankiety.

W badaniach, przeprowadzonych jesienią 2000 roku na terenie województwa podlaskiego, wzięło udział 342 nauczycieli. Dane o rozkładzie tej grupy badawczej przedstawia tabela 1.

Na podstawie analizy tabeli 1 można powiedzieć, że typowym przedstawicielem badanej zbiorowości nauczycieli jest osoba mająca od 30 do 44 lat, pracująca w mieście, posiadająca wyższe wykształcenie o specjalności pedagogika wczesnoszkolna. Ma ona od 9 do 16 lat stażu pracy, średni poziom kwalifikacji zawodowych i uczy trzecią klasę.

Nauczyciele wobec potrzeb uczniów

Antycypowane przez nauczycieli zadania szkoły wobec ucznia, oczekiwane przez nich sposoby pomocy ze strony rodziców oraz utworzona przez badanych hierarchia potrzeb dzieci, których zaspokojenia zdaniem respondentów oczekują uczniowie, stanowią wyobrażenie przyszłości dotyczącej edukacji dziecka.

Poglądy badanych nauczycieli na temat zadań szkoły wobec ucznia zostały ustalone na podstawie utworzonej przez respondentów hierarchii zadań. Zadanie uznane przez badane osoby za najważniejsze uzyskiwało rangę 1, natomiast zadanie najmniej ważne, rangę 6 (dlatego wskaźnik preferencji jest odwrotnie proporcjonalny do średnich rang).

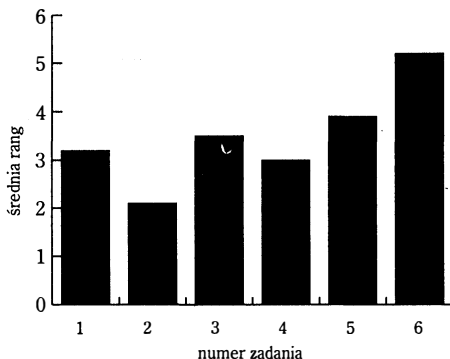
Uczestniczący w badaniach nauczyciele uznali (Wykres 1), że najważniejszym zadaniem szkoły jest wyposażenie uczniów w umiejętność prawidłowego wypowiadania się, czytania, pisania i liczenia (średnia rang wyniosła 2,193). Jako najmniej ważne określono zadania mówiące o stwarzaniu warunków do rozwoju ekspresji, wyobraźni oraz zdolności twórczych (różnica średnich rang wynosi 3,076). Zbliżony wskaźnik preferencji oraz miejsce w utworzonej hierarchii zadań szkoły uzyskały zadania dotyczące wyposażenia uczniów w wiedzę o sobie i o otaczającej rzeczywistości (3,275 średnia rang) oraz zadania sprzyjające rozwi-

Tabela 1. Zestawienie liczebności (%) według kategorii zmiennych niezależnych w badanej grupie nauczycieli (N=342)

Zmienna niezależna	kategorie	N	%
Typ środowiska lokalnego	miasto	179	52, 34
	wieś	163	47, 66
Wiek	do 29 lat	36	10, 53
	30-44 lata	272	79, 53
	45-65 lat	34	9, 94
Wykształcenie	wyższe	308	90, 06
	SN (średnie)	34	9, 94
Staż pracy	do 8 lat	93	27, 19
	9-16 lat	155	45, 32
	powyżej 17 lat	94	27, 49
Posiadana specjalność	pedagogika wczesnoszkolna	300	87, 72
	inna	42	12, 28
Poziom kwalifikacji zawodowych	niski	84	24, 56
	średni	202	59, 06
	wysoki	56	16, 37
Prowadzona klasa	I	128	37, 43
	II	109	31, 87
	III	105	30, 70

janiu wrażliwości moralnej, estetycznej i wzmacnianiu tożsamości. Na przedostatnim miejscu w hierarchii zadań utworzonej przez nauczycieli klas I-III usytuowało się zadanie dotyczące kształtowania i rozwijania potrzeb uczniów oraz wspomagania ich rozwoju fizycznego i psychicznego. Mimo iż znane nauczycielom programy kształcenia zintegrowanego za swój główny cel stawiają wielostronny rozwój dziecka, z akcentem na jego twórczość, kreatywność, indywidualność, potrzeby i możliwości to w hierarchii zadań, których realizacji oczekują, utworzonych przez badanych nauczycieli kwestie te pozostają na dalszych miejscach.

Na podstawie tych informacji można wnioskować, iż nauczyciele postrzegają szkołę jako instytucję, która ma przede wszystkim realizować cele dydaktyczne, a dopiero później zadbać o rozwój dziecka poprzez zaspokojenie jego potrzeb i wykorzystanie jego predyspozycji i możliwości. Wyrażone przez nauczycieli stanowisko jest rozbieżne

Wykres 1. Hierarchia zadań szkoły w opinii nauczycieli

- 1 – wyposażenie uczniów w wiedzę o sobie i o otaczającej rzeczywistości,
- 2 – kształtowanie umiejętności wypowiadania się, czytania, pisania, liczenia,
- 3 – rozwijanie wrażliwości moralnej, estetycznej, wzmocnienie poczucia tożsamości,
- 4 – wzbudzanie motywacji, wiary w siebie, samodzielności i obowiązkowości,
- 5 – kształtowanie i rozwijanie potrzeb uczniów oraz wspomaganie ich rozwoju fizycznego i psychicznego,
- 6 – stwarzanie warunków do rozwoju ekspresji, wyobraźni, zdolności twórczych.

z opisany przez R. Pachocińskiego²² modelem oświaty, w którym autor mówi o zmianie roli nauczyciela i ucznia.

Oczekiwane przez nauczycieli sposoby pomocy ze strony rodziców zostały ujęte w pięć kategorii działań, utworzonych na podstawie wypowiedzi respondentów na podany temat.

Badani nauczyciele wyjawili, że najbardziej oczekiwaną przez nich formą współpracy są spotkania indywidualne, mające na celu rozmowę na temat dzieci. Tylko 1/3 nauczycieli nie jest zainteresowana wymianą informacji z rodzicami. Nauczyciele chcieliby posiadać wiedzę zarówno o stanie zdrowia dzieci, ich sytuacji rodzinnej i materialnej, jak i o ich zainteresowaniach, sposobach spędzania wolnego czasu, uzdolnie-

²² R. Pachociński, *Konstrukcjonizm społeczny jako teoretyczne podłoże zmiany roli nauczyciela*, [w:] *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), Warszawa – Białystok 1997.

Tabela 2. Oczekiwane przez nauczycieli działania rodziców wspierające nauczyciela w zaspokajaniu potrzeb uczniów

Kategorie działań	(N=342)		
	l	%	% z N
1. Systematyczna wymiana informacji	240	34,68	70,18
2. Współudział rodziców w organizacji życia klasy	160	23,12	46,78
3. Pomoc finansowa rodziców	74	10,69	21,64
4. Udział rodziców w procesie edukacyjnym	86	12,43	25,15
5. Indywidualna pomoc dziecku w nauce	132	19,08	38,60

niach i potrzebach. Są także zainteresowani informacjami o stosunku dziecka do szkoły, rówieśników, nauczycieli oraz o jego zachowaniu poza szkołą.

Blisko połowa badanych nauczycieli oczekuje, iż rodzice będą aktywnie uczestniczyć we wszelkich formach pracy w organizowaniu życia klasy. Chodzi tu zarówno o czynny udział rodziców w urządzaniu wszelkiego rodzaju imprez i uroczystości szkolnych i klasowych (andrzejki, mikołajki, zabawa karnawałowa, dzień dziecka), jak i pomoc, wsparcie w przygotowaniu wyjazdów, wycieczek (zarówno bliższych jak i dalszych) oraz zajęć w terenie. Blisko 1/5 ogólnej liczby odpowiedzi odnosi się do oczekiwań nauczycieli dotyczących pomocy rodziców w nauce dziecka. Prawie 2/5 badanej grupy nauczycieli widzi rodziców jako osoby aktywnie uczestniczące w niesieniu pomocy dzieciom, szczególnie dotyczy to odrobienia prac domowych, zachęcania dzieci do czytania książek, rozmawiania z nimi na ten temat oraz nauczania dzieci „samokontroli, samodzielności i odpowiedzialności”. W tej dziedzinie uznaje się umiejętności i możliwości rodziców. Czwarta część badanej grupy nauczycieli oczekuje od rodziców swoich uczniów inicjatywy w rozwijaniu współpracy domu ze szkołą poprzez indywidualne kontakty, spotkania z ludźmi mogącymi pomóc w rozwiązywaniu problemów szkolnych (psycholog, pedagog szkolny, logopeda, lekarz pediatra). W jednostkowych przypadkach pojawiają się oczekiwania związane ze zrozumieniem dla wysiłku nauczyciela i jego trudnej pracy. Wśród badanych nauczycieli są osoby, które chętnie widziałyby rodziców swoich uczniów uczestniczących w zakupie pomocy naukowych, środków dydaktycznych oraz różnych mate-

riałów wykorzystywanych przez nauczyciela w procesie edukacyjnym. Niektórzy z respondentów ujawnili, że chcieliby, aby rodzice zorganizowali „zaplecze finansowe dla klasy” lub „sponsoring nagród”.

Z wypowiedzi respondentów wyłania się obraz przyszłej, ograniczonej współpracy nauczyciela z rodzicami uczniów w zakresie zaspokajania potrzeb dzieci. Rodzic jest partnerem w sprawach organizacyjnych, natomiast nie bierze się pod uwagę jego głosu w kwestiach merytorycznych, a dotyczących edukacji jego dziecka. Dobór programów, podręczników, sposób pracy z uczniem, organizacja dnia pracy pozostanie nadal tylko w gestii nauczyciela. Być może taka sytuacja ma miejsce, ponieważ zmiana roli rodziców z petentów (a niekiedy kłopotliwego problemu) na współodpowiedzialnego partnera w realizacji dydaktycznych i wychowawczych zadań szkoły stawia nauczyciela wobec nowej, często trudnej do zaakceptowania sytuacji. Zwiększony zakres wpływu rodziców przyjmowany jest przez wielu nauczycieli niechętnie i z dużymi obawami o zatarcie linii podziału kompetencji oraz zagrożenie dla dotychczasowej pozycji nauczyciela w szkole²³.

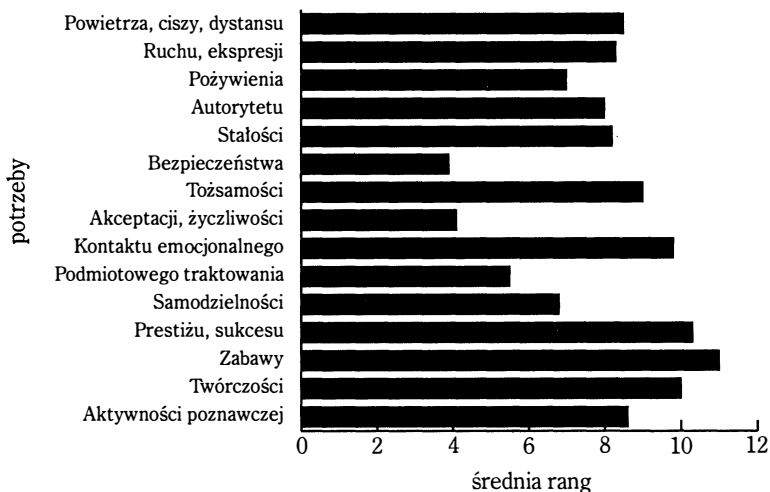
Podsumowując należy zaznaczyć, iż biorący udział w badaniach nauczyciele wskazali średnio na dwie kategorie oczekiwanych ze strony rodziców działań.

Analiza oczekiwań nauczycieli wobec rodziców wskazuje na względną jednomyślność. Różnice istotne statystycznie występują między nauczycielami pracującymi na wsi a nauczycielami pracującymi w środowisku miejskim (poziom $p=0,036$) oraz między grupami nauczycieli o niskim i średnim poziomie kwalifikacji ($p=0,011$), a dotyczą współudziału rodziców w organizowaniu życia klasy. Analiza wyników badań własnych pozwala zauważyć, co potwierdzają inne badania²⁴, że oczekiwania nauczycieli względem rodziców motywowane są potrzebami szkoły i ich samych. Może to wynikać z faktu, że pedagodzy doceniają tę formę współpracy lub też mają trudności w pracy pedagogicznej z dziećmi i potrzebują pomocy rodziców.

²³ A. A. Kotusiewicz, *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*, Warszawa 1998.

²⁴ J. Urbańska, B. Sztumska, *Relacje pomiędzy uczniami – nauczycielami – rodzicami w percepcji podmiotów (wyniki badań)*, [w:] *O przemianach w edukacji*, T. Lewowicki, A. Zajac (red.), Rzeszów 1998.

Wykres 2. Hierarchia potrzeb dzieci, których zaspokojenie uznają nauczyciele za najważniejsze w rozwoju ucznia



Hierarchia potrzeb, których zaspokojenie w procesie edukacyjnym uważają nauczyciele za najważniejsze dla rozwoju ucznia klas I-III powstała poprzez uszeregowanie ich od najważniejszej (ranga 1) do najmniej ważnej (ranga 15). Dla każdej z potrzeb obliczono wskaźnik preferencji, którego wartość jest odwrotnie proporcjonalna do średniej rang, jaką danej potrzebie przypisywali badani.

Wśród potrzeb uczniów, których zaspokojenie badani nauczyciele uważają za najważniejsze znalazła się przede wszystkim potrzeba bezpieczeństwa oraz potrzeba akceptacji i życzliwości (średnia rang 3,795 i 4,178). Za najmniej ważne nauczyciele uznali realizację potrzeby prestiżu, sukcesu (wskaźnik preferencji wynosi 4,345) oraz zabawy (wskaźnik – 3,921). Środkową część hierarchii stanowią potrzeby, których wskaźnik preferencji jest mniejszy od 7. Są to potrzeby: autorytetu (6,971), stałości (przewidywalności sytuacji) (6,763), aktywności poznawczej (6,392), tożsamości (6,246). Największa różnica w wartości wskaźnika preferencji występuje między potrzebą zabawy a potrzebą bezpieczeństwa (7,716).

Pogląd ten jest zgodny ze stanowiskiem A. H. Maslowa, który twierdzi, że „nie można dziecka popychać naprzód, ponieważ niezaspoko-

kojona potrzeba bezpieczeństwa pozostanie zawsze aktualna, domagając się zaspokojenia”²⁵. W związku z tym, że rozwój zazwyczaj odbywa się niewielkimi etapami, każdy krok naprzód możliwy jest dzięki zapewnieniu poczuciu bezpieczeństwa.

Czy to znaczy, że szkoła jako instytucja powołana do zorganizowania optymalnych warunków do pracy ucznia spełni swe zadanie w tym zakresie?

Przedstawione powyżej elementy składają się na obraz przyszłości zaspokajania potrzeb uczniów klas I-III w procesie edukacyjnym w świadomości nauczycieli. Minimalny odsetek (1%) badanych nauczycieli nie ujawniło swoich poglądów na ten temat

Konkluzje wyprowadzone z analizy wyników badań nauczycieli dotyczące wizji zaspokajania potrzeb uczniów zbieżne są z wnioskami J. Rusieckiego, który stwierdził, że nauczyciele w większości nie interesują się przyszłością szeroko rozumianej edukacji, wykazują tradycyjne poglądy na temat jej kierunków rozwoju²⁶. Edukacja wczesnoszkolna – podobnie jak wychowanie przedszkolne spełnia (z lepszym lub gorszym skutkiem) funkcje kształcące, znacznie słabiej spełnia pozostałe funkcje przypisane współczesnej edukacji²⁷. Nauczyciele uznają, iż dominującym czynnikiem wyznaczającym powodzenia szkolne są efekty kształcenia. Postuluje się, aby to tradycyjne podejście ustąpiło rozszerzonej działalności opiekuńczej szkoły oraz rozszerzonej działalności wychowawczej²⁸.

Wiedza nauczycieli o zaspokajaniu potrzeb uczniów w procesie edukacyjnym rozpatrywana jest w dwóch płaszczyznach: wiedzy respondentów na temat częstotliwości zaspokajania potrzeb dzieci w procesie edukacyjnym oraz znajomości przyczyn trudności w realizacji tych potrzeb. Nieliczni badani nauczyciele pozostawili ten temat bez odpowiedzi.

²⁵ A. H. Maslow, *Obrona i rozwój*, [w:] *Przełom w psychologii*, K. Jankowski (red.), Warszawa 1978, s. 308.

²⁶ J. Rusiecki, *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*, Olsztyn 1999.

²⁷ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty...* op. cit.

²⁸ J. Niemiec, *Przemiany w systemie edukacyjnym*, [w:] *Stalność i zmienność w naukach pedagogicznych*, A. W. Maszke (red.), Olsztyn 1995, s. 59.

Zastawienie liczebności opinii badanych osób przedstawia tabela 3.

Prawie wszyscy badani nauczyciele wykazali, że wiedzą jak często zaspokajają potrzeby uczniów (tylko 7% grupy uznało, że nie wie, jak często realizuje potrzeby uczniów w procesie edukacyjnym). Najwięcej, średnio 51,5% próby badawczej odpowiedziało, iż wymienione potrzeby zaspokaja często, a 40,6% grupy – zawsze.

Największa liczba nauczycieli uznała, iż w procesie edukacyjnym zawsze zaspokajają potrzebę bezpieczeństwa, akceptacji, życzliwości i podmiotowego traktowania.

Ponad połowa badanej grupy nauczycieli stwierdziła, że czasami zaspokaja następujące potrzeby swoich uczniów: twórczości, prestiżu, sukcesu, powietrza, ciszy, dystansu, ruchu, stałości, zabawy, aktywności poznawczej. Największa różnica (185) w liczbie wskazań nauczycieli dotyczy potrzeby twórczości (71,93%) oraz potrzeby bezpieczeństwa (17,84%).

Wśród potrzeb, których badani nauczyciele, ich zdaniem, w znacznym stopniu nie zaspokajają, znalazły się potrzeba pożywienia, podmiotowego traktowania oraz powietrza, ciszy i dystansu.

Dokonana analiza statystyczna wykazała, że różnice w opiniach nauczycieli, podzielonych ze względu na miejsce pracy (miasto – wieś), na temat częstotliwości zaspokajania potrzeb uczniów w procesie edukacyjnym wykazują istotność statystyczną na wysokim poziomie ($p=0,002$) w przypadku potrzeby sukcesu, potrzeby twórczości na poziomie $p=0,035$ oraz potrzeby tożsamości także na wysokim poziomie ($p=0,007$). Drugim czynnikiem różnicującym w sposób istotny statystycznie jest wiek badanych nauczycieli. Różnice między grupą nauczycieli najmłodszych a grupą nauczycieli w wieku średnim istnieją w przypadku potrzeby podmiotowego traktowania na poziomie $p=0,043$, potrzeby ruchu i wypoczynku na poziomie $p=0,009$ oraz potrzeby bezpieczeństwa na poziomie $p=0,015$. Natomiast między grupą nauczycieli w wieku średnim a nauczycielami najstarszymi różnica istotna statystycznie zauważalna jest w odniesieniu do trzech potrzeb: podmiotowego traktowania na poziomie $p=0,005$, samodzielności $p=0,005$ oraz powietrza, ciszy, dystansu, wygodnego miejsca pracy na poziomie $p=0,048$. W odniesieniu do trzech potrzeb uczniów (bezpieczeństwa, autory-

Tabela 3. Częstotliwość zaspokajania potrzeb uczniów w opinii nauczycieli

Potrzeby	zawsze		czasami		nigdy		nie wiem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Powietrza, ciszy, dystansu	107	31,47	202	59,41	7	2,06	24	7,06
2. Ruchu, ekspresji	102	29,82	233	68,13	1	0,29	6	1,75
3. Pożywienia	124	36,47	145	42,65	12	3,53	59	17,35
4. Autorytetu	105	30,70	166	48,54	1	0,29	70	20,47
5. Stałości	92	26,98	231	67,74	2	0,59	16	4,69
6. Bezpieczeństwa	275	80,41	61	17,84	0	0,00	6	1,75
7. Tożsamości	109	31,87	181	52,92	4	1,17	48	14,04
8. Akceptacji, życzliwości	255	74,78	76	22,29	0	0,00	10	2,93
9. Kontakt emocjonalnego	177	51,75	154	45,03	1	0,29	10	2,92
10. Podmiotowego traktowania	245	71,85	71	20,82	10	2,93	15	4,40
11. Samodzielności	123	35,96	213	62,28	0	0,00	6	1,75
12. Prestiżu, sukcesu	44	12,90	234	68,62	4	1,17	59	17,30
13. Zabawy	97	28,53	233	68,53	0	0,00	10	2,94
14. Twórczości	84	24,56	246	71,93	0	0,00	12	3,51
15. Aktywności poznawczej	148	43,27	189	55,26	0	0,00	5	1,46

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.

Rozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja,
dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki
na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01

Tabela 4. Przyczyny trudności w zaspokajaniu potrzeb uczniów w opinii nauczycieli

Kategorie przyczyn trudności	(N=342)	
	N	%
1. Sposób pracy nauczyciela i jego przygotowanie	16	4,68
2. Organizacja pracy w szkole	250	73,10
3. System kształcenia	53	15,50
4. Środowisko domowe	99	28,95
5. Uczeń	26	7,60
6. Inne niesklasyfikowane	86	25,15

tetu, aktywności poznawczej) staż pracy nauczycieli jest czynnikiem różnicującym na poziomie istotności statystycznej. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) występują między grupą nauczycieli o najkrótszym stażu pracy a grupą o średnim stażu pracy w zakresie potrzeby bezpieczeństwa oraz potrzeby autorytetu. Natomiast różnica między nauczycielami o średnim stażu pracy a nauczycielami z najdłuższym stażem dotyczy potrzeby aktywności poznawczej (poziom istotności $p = 0,044$) oraz potrzeby autorytetu (na poziomie $p = 0,035$).

Określenie przyczyn trudności w zaspokajaniu potrzeb dzieci stanowiły drugi aspekt wiedzy nauczycieli na temat realizacji potrzeb uczniów w procesie edukacyjnym.

Badani nauczyciele przedstawiając przyczyny trudności w zaspokajaniu potrzeb dzieci prawie w trzech czwartych wskazali na złą organizację pracy szkoły. Do tej kategorii zaliczyli zbyt liczne klasy, późną porę odbywania się zajęć (niejednokrotnie zajęcia trwają do późnych godzin popołudniowych, kiedy już i nauczyciel i dzieci są zmęczeni), brak zajęć pozalekcyjnych, które w swym założeniu mają zaspokajać potrzeby uczniów i rozwijać ich możliwości, tzw. „okienka” w ciągu dnia pracy nauczyciela. Utrudniona dostępność do sali gimnastycznej lub nawet jej brak, ograniczony dostęp do środków dydaktycznych, zbyt małe sale, aby sprostać wymaganiom zawartym w założeniach reformy edukacji dotyczącym organizacji warunków do pracy z małymi dziećmi.

Na drugim miejscu znalazła się grupa przyczyn związana ze środowiskiem domowym ucznia. Badani nauczyciele wskazują na małe zainte-

resowanie rodziców zachowaniem i nauką ich dzieci, unikanie współpracy ze szkołą, brak podejmowania jakichkolwiek działań na rzecz szkoły. Zauważają, że niedostatek materialny rodziców, czasem ubóstwo, niewywiązywanie się rodziców z ich obowiązków wobec dziecka także rzutuje na możliwości zaspokajania potrzeb uczniów w procesie edukacyjnym.

Na trzecim miejscu pod względem liczby uzyskanych wskazań znalazła się kategoria „inne”, w której umieszczono m.in. ograniczenia finansowe istniejące w oświacie. Rzutuje to na ilość i jakość środków dydaktycznych, którymi dysponuje szkoła i nauczyciel (zmuszony często do wykonywania ich własnym sumptem, co zdaniem respondentów „pochłania im za dużo czasu i własnych pieniędzy”). Malejące nakłady finansowe na oświatę i reperkusje z tym związane dostrzegane są od lat²⁹. Pedagodzy zauważają także brak propozycji rozwiązań do pracy z dziećmi zdolnymi. O ile dzieci z trudnościami w uczeniu się znajdują pomoc najczęściej w postaci dodatkowych zajęć, o tyle dzieci zdolne, z łatwością w uczeniu się pozostawione są często same sobie.

Przyczyn trudności tkwiących w aktualnym systemie kształcenia upatruje 15% nauczycieli biorących udział w badaniach. Uważają oni, że opisowy sposób oceniania zamiast oceny w stopniu w znacznym zakresie ogranicza ich możliwości realizacji potrzeb dzieci. Ocena opisowa uznawana jest za mało motywującą i niedającą możliwości wartościowania pracy ucznia. Zbyt obszerne programy kształcenia, zdaniem nauczycieli – także ograniczają ich możliwości zaspokajania potrzeb uczniów. Kolejną przyczyną, wymienianą przez badanych, są zbyt wygórowane wymagania formalne w stosunku do nauczycieli. „Spełnienie oczekiwań systemu” pochłania im wiele czasu, który mogliby poświęcić na pracę z dziećmi.

Nie bez winy, zdaniem respondentów, pozostają także uczniowie. Ich zróżnicowany poziom w klasie, niejednokrotnie brak dojrzałości do podjęcia nauki szkolnej, mała motywacja do pracy, zmęczenie w czasie pobytu w szkole, ograniczają możliwości realizacji ich potrzeb przez nauczyciela w procesie edukacyjnym. Smutkiem napawa wniossek, że przyczyną trudności w pracy nauczyciela, zdaniem nauczycieli są uczniowie.

²⁹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty...* op. cit.

Niewielki odsetek badanych nauczycieli widzi w sobie i swojej pracy przyczynę trudności. Do najczęściej wymienianych czynników należą: za duże obciążenie nauczycieli (zarówno liczbą obowiązków jak i czasem pracy), brak czasu i pośpiech oraz niedostatek umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach szkolnych. Postrzegane przez badanych nauczycieli przyczyny trudności w zaspokajaniu potrzeb uczniów w literaturze pedagogicznej traktowane są jako przyczyny niskich rezultatów pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Odpowiadając na pytanie o przyczynę trudności w zaspokajaniu potrzeb uczniów, każdy nauczyciel wskazał jedną lub dwie przyczyny, co dało średnio ok. 1,5 kategorii. Przyjęte zmienne niezależne opisujące grupę badanych nauczycieli nie różnicują w sposób istotny statystycznie ich poglądów na temat przyczyn trudności w zaspokajaniu potrzeb uczniów.

Pośród badanych nauczycieli największą grupę (ok. 70% próby badawczej) stanowią ci, którzy wykazali się znajomością częstotliwości zaspokajania potrzeb uczniów oraz podali przynajmniej jedną przyczynę trudności.

Diagnoza wiedzy badanych nauczycieli na temat zaspokajania potrzeb uczniów klas I–III ujawniła, że blisko 75% próby badawczej wie, jakie potrzeby uczniów, i jak często zaspokaja w procesie edukacyjnym oraz wymienia przyczynę (w 30% przypadków więcej niż jedną) trudności w realizacji potrzeb dzieci.

Określenie przez nauczycieli tendencji zmian w zakresie możliwości zaspokajania potrzeb uczniów pozostaje w ścisłym związku z uznawanymi przez jednostkę wartościami. Stają się one kryteriami oceny.

Zachodzące w procesie edukacyjnym przemiany w kontekście możliwości zaspokajania potrzeb uczniów, badani nauczyciele oceniają pozytywnie.

Prawie połowa badanej grupy nauczycieli uważa, że zachodzące w oświacie polskiej zmiany stwarzają więcej możliwości dla realizacji potrzeb uczniów (zmiany in plus). Ponad dwie piąte próby nie dostrzegając żadnej różnicy, stwierdza, że wprowadzenie reformy oświaty nie wniosło żadnych specjalnych innowacji w tym zakresie. Nikły procent badanych nauczycieli odpowiedziało, że nie wie jak ma ocenić zachodzące zmiany. Niewielki odsetek nauczycieli jest zdania, że zmiany zmierzają

Tabela 5. Charakterystyka liczbowa oceny tendencji zmian

Kategoria zmian	N	%
Zmiany in plus	162	47, 37
Brak zmian	146	42, 69
Nie wiem	18	5, 26
Zmiany in minus	14	4, 09
Brak odpowiedzi	2	0, 58

w złym kierunku (zmiany in minus). Dokonano porównania pomiędzy podgrupami nauczycieli wyodrębnionymi ze względu na przyjęte zmienne niezależne (wiek nauczycieli, staż pracy, posiadaną specjalność, poziom kwalifikacji, posiadane wykształcenie, miejsce pracy oraz prowadzoną klasę). Różnice w opiniach nauczycieli na poziomie istotnym statystycznie ($p=0,027$) występują tylko między grupą o najkrótszym stażu a grupą o średnim stażu pracy w klasach młodszych oraz między grupą nauczycieli najmłodszych a nauczycielami w wieku średnim ($p=0,040$). Pozostałe zmienne niezależne nie różnicują opinii badanych nauczycieli.

Pozytywna ocena zmian zachodzących w szkole wydana przez nauczycieli prawdopodobnie wynika z ich poczucia współodpowiedzialności za sytuację, jaka w szkole panuje.

Działania podejmowane przez jednostkę są uwarunkowane zmieniającymi się sytuacyjnymi będącymi następstwem subiektywnego jej stosunku do rzeczywistości, wyrażonego określoną sytuacją³⁰.

Badani nauczyciele objawili swoją gotowość do działania poprzez podanie przykładów konkretnych działań, które zostały pogrupowane w pięć kategorii. Przykłady działań zadeklarowane przez nauczycieli mają na celu poprawienia sytuacji umożliwiających uczniom zaspokojenie ich potrzeb. Nauczyciele uczestniczący w badaniach zadeklarowali podjęcie różnorodnych działań. Najwięcej miejsca – prawie trzecią część wszystkich propozycji – poświęcili czynnościom związanym z bezpośrednią pracą z dziećmi. Oferta ich działań dotyczy sposobu organizacji pracy uczniów na zajęciach, tj. zróżnicowania form organizacji pracy

³⁰ M. Ziółkowski, *Orientacje indywidualne a system społeczny*, [w:] *Orientacja społeczna jako element mentalności*, J. Reykowski, M. Skarżyński, M. Ziółkowski (red.), Poznań 1990.

Tabela 6. Działania deklarowane przez nauczycieli

Kategorie deklarowanych działań	N=244	%
1. Różnicowanie pracy z dziećmi, indywidualizacja	163	66,80
2. Rozwijanie współpracy ze specjalistami	11	4,51
3. Rozwijanie współpracy z rodzicami	55	22,54
4. Doskonalenie własnego warsztatu pracy	108	44,26
5. Inne niesklasyfikowane	116	47,54

– częstsze stosowanie pracy różnicowanej, zarówno indywidualnej jak i grupowej. Nadmieniono także, iż przy podziale klasy na grupy będą uwzględniane nie tylko możliwości uczniów, ale i ich potrzeby. Nauczyciele deklarują zindywidualizowane podejście do ucznia i bardziej podmiotowe traktowanie jego osoby.

Druga grupa propozycji dotyczy różnicowania metod nauczania – uczenia się, które w założeniu mają być dobrane zgodnie z możliwościami i potrzebami uczniów. Dwie trzecie badanej grupy nauczycieli w tego typu działaniach widzi możliwość optymalizacji zaspokajania potrzeb uczniów w procesie edukacyjnym.

Blisko połowa wypowiadających się nauczycieli uważa, że aby lepiej zaspokajając potrzeby uczniów można np. bezpłatnie prowadzić koła zainteresowań, samodzielnie wykonywać pomoce dydaktyczne, przygotowywać programy autorskie, opracowywać bazy danych i szukać sponsora (kategoria inne). Niewiele mniej uwagi poświęcono propozycji związanej z doskonaleniem własnego warsztatu pracy, które ma polegać, zdaniem wypowiadających się nauczycieli, na udziale w różnorodnych szkoleniach, kursach, warsztatach, podejmowaniu studiów podyplomowych, zgłębianiu literatury psychologicznej i pedagogicznej oraz aktywnej pracy w zespołach samokształceniowych. Być może nauczyciele „gotowi są przecenić znaczenie własnych doświadczeń, a praktykę (empirię) stawiają ponad teorią pedagogiczno-psychologiczną”³¹. Jest to niebezpieczny sygnał „zakradania się” do świadomości nauczycieli zjawiska „zamkniętego umysłu”, stronią oni od wszelkich nowych

³¹ W. Prokopiuk, *Samokształcenie...* op. cit., s. 145.

rozwiązań i argumentów, emocjonalnie „dławia” wiedzę „niepasującą” do przestarzałych doświadczeń.

Niewiele ponad 1/5 liczby osób, które ustosunkowały się do tematu zadeklarowało podjęcie działań zmierzających do polepszenia i rozszerzenia współpracy z rodzicami swoich uczniów. Osoby te nie podały szczegółowych informacji, w jaki sposób zamierzają tego dokonać. Niewielki odsetek nauczycieli, którzy udzielili odpowiedzi proponuje podjęcie współpracy z najbliższym środowiskiem, a w szczególności z takimi specjalistami jak logopeda, psycholog, lekarz pediatra.

Porównując planowane przez nauczycieli działania (tabela 2) i deklaracje konkretnych działań (tabela 5), w większości wypowiedzi pojawiają się podobne propozycje.

Z przedstawionej powyżej charakterystyki ogólnego stosunku nauczycieli do zaspokajania potrzeb uczniów klas młodszych można wyłonić trzy typy orientacji pedagogicznych.

1. Orientacja aktywna. Nauczyciele przejawiający ten typ orientacji, uważają, że szkoła ma zapewnić dziecku warunki do kształtowania i rozwijania jego potrzeb oraz wspomagać go w rozwoju fizycznym i psychicznym. Ważnym dla nich jest stworzenie warunków do wzbudzania wiary w siebie, samodzielności i obowiązkowości ucznia. Planują oni angażowanie rodziców do współpracy we wszystkich dziedzinach życia szkolnego. Podejmują działania odbiegające od tradycyjnych form współpracy nauczyciela z rodzicami. Uważają, że aby dziecko dobrze czuło się w szkole powinno mieć zaspokojoną przede wszystkim potrzebę bezpieczeństwa, być akceptowane i podmiotowo traktowane. Nauczyciele ci widzą szereg przyczyn trudności w zaspokajaniu potrzeb dzieci i usiłują przeciwdziałać im, niwelować ich niekorzystne skutki. Są to najczęściej nauczyciele, którzy posiadają staż pracy z małymi dziećmi od 9 do 16 lat.

2. Orientacja bierna. Z tego typu orientacją identyfikują się nauczyciele, którzy uważają, że szkoła powinna realizować przede wszystkim cele edukacyjne. Dbłość o prawidłowy rozwój dziecka i zaspokojenie jego potrzeb sytuują na drugim planie. Wyrażają krytyczną ocenę zachodzących zmian, lecz nie podejmują działań zmierzających do poprawy sytuacji/przyczyn trudności upatrują w okolicznościach od nich niezależnych. W ich poglądach zauważa się dominację tradycyjnego

rozumienia współpracy z rodzicami, którzy to mają realizować ustalony przez nauczyciela plan (najczęściej dotyczy to organizacji imprez klasowych i szkolnych). Niechętni są przejawom rodzicielskiej aktywności.

3. Orientacja na unikanie. Badani nauczyciele przejawiający ten typ orientacji często unikają odpowiedzi na zadane pytania. Zadeklarowane przez nich propozycje działań mają charakter ogólnikowych, powszechnie znanych i stosowanych stwierdzeń. Osoby te najczęściej nie mają ukończonych żadnych form doskonalenia zawodowego .



Wyniki przeprowadzonych badań skłaniają do sformułowania wniosków odnoszących się do współczesnej rzeczywistości szkolnej. Badani nauczyciele, mimo iż uznają ważność zaspokajania potrzeb uczniów w procesie edukacyjnym dla ich wszechstronnego rozwoju za cel swojej pracy stawiają wyposażenie uczniów, przede wszystkim w umiejętność czytania, pisanie i liczenia. Na poziomie budowania wizji przyszłości oraz deklaracji konkretnych działań w zakresie spełniania potrzeb swoich uczniów propozycje nauczycieli nie odbiegają od codziennej rzeczywistości szkolnej, obowiązków przypisanych tradycyjnej roli nauczyciela wychowawcy klas młodszych. Nie zaznacza się w nich ani specyfika szkoły ani regionu, ani szerszy kontekst edukacyjny.

