

Małgorzata Głoskowska-Sołdatow¹, Sandra Kadłubowska²

Uniwersytet w Białymstoku

¹ m.gloskowska@uwb.edu.pl; <https://orcid.org/0000-0002-8579-9899>

² s.kadlubowska@uwb.edu.pl; <https://orcid.org/0000-0002-3263-4935>

Potrzeby edukacyjne „zwyčajnych” uczniów w konfrontacji ze specyficznymi wyzwaniami – (nie)zgubiony wątek w pracy nauczyciela

Abstrakt: Tekst poświęcony jest potrzebom uczniów w młodszy wieku szkolnym i uwarunkowaniom ich realizacji. Analizie poddano podział potrzeb funkcjonujący w przestrzeni związanej z edukacją, gdzie grupom uczniów z problemami przypisane zostały potrzeby specyficzne i specjalne. To do nich kierowane są szczególne zabiegi edukacyjne, które mają wspomagać ich rozwój i realizację potrzeb. Wyłania się grupa uczniów, nazwana „zwyčajnymi”, którzy nie są objęci takimi wspierającymi działaniami. Dokonano przeglądu potrzeb poznawczych, które w związku z rozpoczęciem przez uczniów edukacji szkolnej w naturalny sposób stają się u nich dominujące oraz sposobów ich realizacji w warunkach szkolnych.

Słowa kluczowe: potrzeby, specjalne i specyficzne potrzeby edukacyjne, edukacja wczesnoszkolna, zaspokajanie potrzeb.

Wprowadzenie

Potrzeby uczniów oraz ich dobrostan stały się od jakiegoś czasu ważnym tematem pedagogicznych rozważań. Jest wiele powodów tej sytuacji, m.in. zwiększający się odsetek uczniów wymagających szczególnego wsparcia edukacyjnego i pomocy nauczyciela, rodziców, czasami specjalistów, coraz większy zasięg fachowej diagnozy pedagogicznej i psychologicznej, zmiana w sposobie postrzegania i oceny

potencjału uczniów. Nie sposób pominąć docierania do świadomości pedagogów założeń psychologii pozytywnej, wskazujących na znaczenie dobrego samopoczucia dla przebiegu procesu uczenia się, czy optymalnego środowiska, dla prawidłowego funkcjonowaniu ucznia w szkole. W poglądach przedstawicieli psychologii pozytywnej główny cel edukacji postrzegany jest jako wspieranie rozwoju jednostki i wynika z uznania jej możliwości rozwojowych, zasobów intelektualnych, posiadanych dyspozycji społecznych oraz realizacji potrzeb (Csikszentmihalyi, 1996; Seligman, 2005, 2011; Peterson, 2006). Realizacja potrzeb uczniów powinna stanowić konstytutywny element procesu dydaktycznego, stymulujący zmiany rozwojowe ucznia we wszystkich jego sferach. Szkoła jako instytucja i nauczyciele w niej pracujący z założenia powinni stwarzać warunki do realizacji potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów.

Potrzeby – przegląd ujęć teoretycznych

Potrzeba to termin rozumiany w dwóch znaczeniach: „przedmiotowym – jako zewnętrzna wobec organizmu rzecz lub jej cecha, której wystąpienie lub brak wpływa na poprawę dobrostanu i funkcjonowania organizmu, oraz podmiotowym – jako wewnętrzny stan organizmu, który odczuwa pewien brak lub nadmiar, powstały w wyniku zakłócenia optimum życiowego” (Kaczorowski, 2006, s. 28). Pojęcie „potrzeba” można interpretować wieloaspektowo. W ujęciu nieformalnym potrzeba rozumiana jest jako forma zaspokajania aktualnych – w danym momencie i wieku – pragnień, wyznaczonych celów. Jest to przyjęcie pewnej formy aktywności motywacyjnej, polegającej na determinowaniu określonego zachowania w celu osiągnięcia zamierzonego sukcesu, zaspakajając tym samym potrzeby jednostki. W dziedzinie psychologii termin „potrzeba” został wyodrębniony w trzech różnych obszarach znaczeniowych: stan niedoboru, stan motywacyjny oraz warunek działania (Kielar, 1992). Twórca systemowej koncepcji potrzeb Tomasz Kocowski (1982, s. 64) napisał: „Potrzebą człowieka realizującego konkretny cel, jest każdy wewnętrzny lub zewnętrzny warunek tego celu, dający się określić obiektywnie”.

Potrzeby towarzyszą człowiekowi we wszystkich momentach życia, niezależnie od sytuacji i miejsca, w którym się znajduje (Lelito, 2022). Różne ujmowanie pojęcia „potrzeba” nie kłóci się z faktem, że ludzie są podobni do siebie w zakresie potrzeb uniwersalnych, ale mają inne potrzeby indywidualne. Uniwersalne potrzeby są wspólne dla gatunku ludzkiego. Obejmują sfery fizjologiczną, bezpieczeństwa, relacji międzyludzkich czy rozwoju osobistego – niezależnie od wieku, płci, pozycji, statusu społecznego czy cywilnego. Natomiast indywidualne potrzeby podkreślają unikatowość człowieka, jego indywidualność i są podstawą wyodrębnienia zróżnicowanych potrzeb, m.in. edukacyjnych. Warto podkreślić niektóre właściwości potrzeb – ich nieobserwowalność, hipotetyczność i to, że ich zaistnienie kojarzy się z subiektywnymi odczuciami, a realizacja przybiera formę

obiektywnych aktywności podmiotu. Zaspokojenie potrzeb nie powoduje wygaszenia działań człowieka, ponieważ ich miejsce zajmują następne. Z kolei niespełnienie potrzeby może prowadzić do zaburzeń w rozwoju jednostki.

Wielość ludzkich potrzeb pozwala różnie je klasyfikować. W literaturze można spotkać się ze stwierdzeniem, że wyszczególnione kategorie potrzeb mają osobne mechanizmy ich odczuwania, ekspresji i realizacji. Inaczej rzecz ujmując, człowiek posiada swego rodzaju indywidualne reakcje na dane potrzeby i od nich zależy docelowa „odpowiedź” organizmu na konkretny bodziec – sytuację (Reykowski, 1970).

Abraham Maslow (2009) twierdził, że jednostka w pierwszej kolejności dąży do zaspokojenia potrzeb znajdujących się na niższych szczeblach piramidy, zanim skoncentruje się na tych wyżej usytuowanych. Rozwój i dobrostan jednostki zależą od stopnia zaspokojenia poszczególnych potrzeb na różnych poziomach ich hierarchii. Gdy podstawowe potrzeby zostaną spełnione, uwaga zostanie skierowana na te bardziej złożone.

Koncepcja Karola Obuchowskiego (2000) zakłada, że potrzeby spełnia się, wyznaczając do tego konkretny cel służący ich realizacji. Te potrzeby, które nie zostają zrealizowane, stają się źródłem napięć i wywołują uczucie dyskomfortu. Cel można osiągnąć w różny sposób, różnym czasie i kolejności, w zależności od tego, jaką walencję przypisuje mu jednostka. Obuchowski twierdził, że w tym procesie kluczowe znaczenie ma prawidłowa interpretacja sygnałów, swoich własnych potrzeb i pragnień.

Interesujące podejście do potrzeb i ich znaczenia w edukacji prezentują autorzy teorii autodeterminacji, motywacji i potrzeb (*Self Determination Theory* – SDT) Edward L. Deci i Richard M. Ryan (Deci, Ryan, 2000; Tokarz, 2005; Uszyńska-Jarmoc, 2007; Kozłowski, 2012; Głowska-Sołdatow, 2016). W jednej ze swoich subteorii – teorii podstawowych potrzeb (*Basic Psychological Needs Theory* – BPNT) – autorzy ci określili relacje występujące między trzema potrzebami psychicznymi: autonomią (wolą i kontrolą działania, możliwością dokonywania samodzielnych decyzji), potrzebą kompetencji (posiadanie wpływu na najbliższe otoczenie) i relacji z innymi (chęć bycia z innymi i poczuciem przynależności do grupy) a typem regulacji działania. Brak realizacji tych potrzeb negatywnie wpływa na samopoczucie jednostki, może także hamować procesy rozwojowe. E. Deci i R. Ryan uważają, że potrzeby są wrodzonymi właściwościami jednostki i ujawniają się w jej psychicznym funkcjonowaniu. Autorzy ci definiują potrzeby jako „wrodzone tendencje, które są podstawowym warunkiem psychicznej integracji oraz dobrostanu” (2000, s. 229). Podkreślają również, że realizacja potrzeb wymaga społecznego wsparcia.

Powstawanie, ekspresja i realizacja potrzeb

Proces powstawania potrzeb jest dość skomplikowany. Wytwarza się dynamiczny układ, który tworzą przeplatające się i wzajemnie na siebie wpływające mo-

tywy działań. To, czy potrzeba zostanie wystawiona na pierwszy plan i stanie się dominująca, zależy od różnych czynników (Ciechomska, Ciechomski, 2016). Na realizację potrzeb wpływają różne determinanty – wewnętrzne i zewnętrzne. Do wewnętrznych zalicza się m.in. czynniki temperamentalne, aktualny stan zaspokojenia potrzeb, dynamikę rozwoju oraz moment pojawienia się i przebieg normatywnych kryzysów rozwojowych. Natomiast czynniki zewnętrzne związane są np. z funkcjonowaniem osoby w rodzinie, kulturze i społeczności. Determinanty te powodują, że pojawia się potrzeba (Brzezińska, 2014). Zestaw tych czynników u każdego jest inny i dlatego potrzeby jednostki można określić mianem *sui generis*.

Zmienna interakcja czynników odpowiedzialnych za dynamikę rozwoju, takich jak struktura i stan zaspokojenia potrzeb oraz okoliczności wystąpienia kryzysów rozwojowych, tak naprawdę przesądza o pojawieniu i ujawnieniu się potrzeb indywidualnych. Na dynamikę tej sytuacji oddziałują dwa procesy. Pierwszy dotyczy dojrzewania organizmu i pojawienia się nowych potrzeb rozwojowych. Proces ten związany jest z wystąpieniem kryzysu strukturalnego, który powoduje przeorganizowanie w strukturze potrzeb – od ich zróżnicowania do integracji tej struktury według nowych zasad. Jego nieodłącznym elementem jest pojawienie się konfliktu między nowo ujawniającymi się potrzebami a uformowaną, w poprzednim etapie rozwoju, strukturą potrzeb. Konsekwencją kryzysu jest konieczność doskonalenia strategii działania, aby poradzić sobie z realizacją potrzeb. Kryzys funkcjonalny to drugi proces, który jest ściśle powiązany z rozwiązaniem zadania rozwojowego. Na tym etapie należy wypracować sposób funkcjonowania struktury osobowości dostosowany do nowych wymagań stawianych przez otoczenie społeczne (Sęk, Brzezińska, 2010; Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014).

Struktura potrzeb, która ukonstruuje się w wyniku przejścia kryzysu strukturalnego jest poddana weryfikacji. Odbywa się ona w charakterystycznych dla funkcjonowania dziecka warunkach. Zatem w pierwszej części każdej nowej fazy rozwojowej człowiek podlega zmianom o charakterze wewnętrznym i uczy się rozpoznawania, określania i nazywania swoich nowych potrzeb, a w drugiej uczy się zaspokajać te potrzeby z uwzględnieniem reguł panujących w jego otoczeniu społecznym (Smykowski, 2009). A więc odczuwanie konkretnych potrzeb jest nieodłącznie związane z rozwojem jednostki, a to powoduje, że konieczna staje się ich realizacja i poszukiwanie nowych strategii ich zaspokajania.

Potrzeby dzieci w młodszy wieku szkolnym są wyjątkowe i znacznie różnią się od potrzeb starszych dzieci i dorosłych. Na plan pierwszy wysuwają się potrzeby emocjonalne, społeczne, poznawcze i fizyczne. Realizacja potrzeb bezpieczeństwa, miłości, akceptacji oraz możliwości odkrywania i uczenia się poprzez zabawę uważana jest za podstawę prawidłowego rozwoju dziecka, niezależnie od tego, czy zachowania obserwowane u ucznia mieszczą się w normie, odbiegają od niej, czy też wskazują na ryzyko niedostosowania społecznego.

Z realizacją potrzeb związane jest zjawisko indywidualizacji sposobów ich zaspokajania – wymaga to od ludzi różnych warunków, wykorzystania różnych

umiejętności oraz stosowania odmiennych techniki działania. Wpływ na przebieg indywidualizacji mają trzy czynniki: 1) konkretyzacja – każda potrzeba zaspokajana jest w określony sposób, z czasem jednostka uczy się, jak optymalizować realizację swoich potrzeb); 2) mentalizacja – jest to świadomość udziału jednostki w konkretyzacji zaspokajania potrzeb i poczucie, że osoba zaspokaja w tym momencie potrzebę; 3) socjalizacja – to uwzględnianie sposobów zaspokajania potrzeb typowych dla danej kultury, podporządkowanie realizacji potrzeb pewnym wartościom kulturowym (Obuchowski, 1983, 2000).

Potrzeby edukacyjne i ich odmiany

Młodszy wiek szkolny jest dla dziecka szczególnym okresem w życiu. Zmienia się rodzaj i miejsce oddziaływania edukacyjnego, z przedszkola dziecko przechodzi na kolejny etap swojej edukacji. Jak podkreśla Wygotski (za: Wygodska, 2002) jest to okres przełomowy, nazywany również okresem krytycznym. Szkoła staje się miejscem rozpoznawania, komunikowania i zaspokajania potrzeb. Zaspokajanie ich związane jest z realizowaniem wyznaczonych celów: krótko-, średnio- i długoterminowych (Begier, Fidera, 2014). Właśnie wtedy u dziecka można zauważyć zmiany w jego osobowości. Działania spontaniczne zostają utracone, dając początek różnicowaniu się wewnętrznej i zewnętrznej strony osobowości dziecka, co oznacza, że wychowanek rozwijając się, odkrywa mechanizmy kontroli i regulacji swoich zachowań, dzięki czemu stają się one coraz bardziej świadome i celowe. Dotyczy to również aktywności dzieci w sferze potrzeb – częściej potrafią je manifestować, werbalizować czy podejmować działania na rzecz ich zaspokojenia.

Charakterystyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym jest występowanie różnic w rozwoju w poszczególnych sferach. Jest to zjawisko naturalne i częsta przyczyna specyficznych potrzeb edukacyjnych. „Te właśnie indywidualne potrzeby człowieka ukształtowane zarówno przez indywidualne, unikatowe doświadczenia życiowe, jak i przez uniwersalne zmiany rozwojowe, zdeterminowane interakcją czynników biologicznych i społecznych, nazywamy specyficznymi” (Brzezińska Jabłoński, Ziółkowska, 2014, s. 40).

Dzieci różnią się między sobą nie tylko drogą rozwoju i jego kalendarzem. Niekiedy u dzieci/uczniów zaobserwować można niedobory (deficyty) lub talenty, szczególne uzdolnienia (nadmiary) – te są podstawą do wyłonienia specjalnych potrzeb edukacyjnych. Odnoszą się one do sfery somatycznej, psychicznej i społecznej. Klasyfikacji specjalnych potrzeb edukacyjnych jest bardzo wiele i dotyczą one szerokiego wachlarza swoistych utrudnień wynikających z deficytów i dysfunkcji strukturalnych lub funkcjonalnych, różnych rodzajów niepełnosprawności, chorób przewlekłych, specyficznych trudności w uczeniu się, a także zaburzeń zachowania i emocji, które mogą prowadzić do niedostosowania społecznego. Do tej grupy zalicza się również potrzeby uczniów z wysokim potencjałem intelektualnym,

funkcjonujących w otoczeniu niedopasowanym do możliwości dziecka (niedomiar stymulacji lub nadmiar obciążenia) (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014; Krauze-Sikorska i in., 2020).

Wielość źródeł i przyczyn specyficznych i specjalnych potrzeb edukacyjnych wymaga wnikliwej, profesjonalnej diagnozy, stworzenia programu pracy z dzieckiem/ucznikiem i odpowiednich warunków do jego realizacji. Przemyslenia wymagają dobór sposobu i formy indywidualnych oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych adresowanych do konkretnego ucznia. „Wspomniane deficyty i nadmiary będą, co naturalne, źródłem wielu indywidualnych potrzeb. Z drugiej strony przy niesprzyjających warunkach zewnętrznych mogą one być przyczyną wielu trudności, z którymi dana osoba będzie się borykała w kolejnych etapach swego życia. W konsekwencji taką osobę cechować będzie «specjalne zapotrzebowanie edukacyjne», albo trafniej: zapotrzebowanie na specjalną w pewnych obszarach edukację” (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014, s. 46).

Poddając analizie dotychczasowe rozważania dotyczące rodzajów potrzeb lub idąc tropem eliminacji, można uznać, że potrzeby, które nie należą do specyficznych, wynikających z indywidualnego przebiegu (rytmu i tempa) drogi rozwoju, i specjalne, a więc charakterystyczne dla uczniów wyróżniających się szczególnymi właściwościami i z tym związanymi problemami, to są „po prostu” potrzeby edukacyjne. Przyjmując dotychczasowy sposób rozumowania – a więc powiązania potrzeb z problemami poszczególnych grup uczniów – należy stwierdzić, że potrzeby edukacyjne dotyczą tych uczniów, u których nie stwierdzono niedoborów, ani nadmiarów i którzy nie są objęci swoistymi zabiegami edukacyjnymi nastawionymi na wsparcie. Rozwój ich przebiega harmonijnie, nie są obciążeni różnego typu dysfunkcjami o podłożu biologicznym czy problemami uwarunkowanymi społecznie. Nie ujawniają oni również zdolności, talentów. Rozpoczynają naukę w szkole, bo chcą się uczyć i wśród rówieśników nabywać nowe kompetencje. Ani oni, ani ich rodzice nie mają wyjątkowych oczekiwań wobec szkoły i nauczyciela. Można nazwać tych uczniów „zwykającymi”. Należałoby zapytać: co z ich potrzebami edukacyjnymi?, czy nie giną z pola widzenia szkoły (jako instytucji) i nauczycieli?

„Potrzeby edukacyjne są zgodne z naturą dziecka i wewnątrznie stymulują je do rozwoju oraz pełnego wykorzystania posiadanych zasobów. Warto jednak zwrócić uwagę na niektóre właściwości potrzeb:

- potrzeby charakteryzują się różnorodnością – różnym momentem ich pojawienia się u dzieci, zakresem i sposobem realizacji;
- realizacja potrzeb jest możliwa dzięki aktywności własnej dziecka;
- do urzeczywistnienia potrzeb muszą być spełnione określone warunki zewnętrzne;
- warunki i sposób, w jaki są zaspokajane potrzeby, kształtują ich treść;
- potrzeby mogą pojawiać się wielokrotnie;
- pojawienie się określonej potrzeby uzależnione jest od sytuacji, w jakiej znalazło się dziecko, lub od cech środowiska społecznego i wychowawczego;

- potrzeby zmieniają się z wiekiem jednostki, a ich pojawienie się zależy od innych potrzeb;
- realizacja potrzeb daje dziecku uczucie dobrostanu i uruchamia skomplikowane procesy motywacji do uczenia się i działania” (Głoskowska, 2023, s. 208–209).

Według B. Trochimiak (2015) określenie potrzeby edukacyjne rozumiane jest jako konieczność zastosowania rozwiązań, co do których zakłada się, że przyniosą korzyści w edukacji uczniów. Mogą to być potrzeby materialne, które w większości są wspólne dla wszystkich uczniów (np. potrzeba jasnych sal lekcyjnych, ergonomiczne wyposażenie klas, komputery), podobnie jak potrzeby niematerialne (np. poprawa funkcji zapamiętywania czy kojarzenia faktów). Istnieją też indywidualne potrzeby edukacyjne – konieczność noszenia okularów (materialna) bądź uczestniczenia w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych (niematerialna) (Trochimiak, 2015).

W związku z rozpoczęciem kariery szkolnej przez dzieci w młodszym wieku szkolnym w naturalny sposób wśród potrzeb zaczynają dominować potrzeby poznawcze. Maria Kielar (1992) potrzebę poznawczą definiuje jako proces polegający na zdobywaniu, przetwarzaniu i wykorzystywaniu informacji w celu osiągnięcia określonych efektów. Jej zdaniem, konieczne jest bardziej szczegółowe rozpatrzenie i zróżnicowanie samej potrzeby poznawczej, aby lepiej zrozumieć, jakie konkretne okoliczności i czynniki wpływają na rozwój dziecka w sferze poznawczej. Mogą to być np. ciekawość, kreatywność, zdolności intelektualne, naukowe zainteresowania i umiejętności poznawcze. Już dziecko zauważa, słyszy, zapamiętuje i rozumie, co może być przydatne w przyszłości. Im wyższy etap rozwoju człowieka, tym bardziej potrzeby kierują jego poznawczą działalnością, mają szerszy zakres i są intensywniejsze (Przybilińska, 2017). Przed rozpoczęciem nauki szkolnej dziecko ma osobiste umysłowe potrzeby edukacyjne, ale nie wie, jak je zrealizować, więc liczy na to, że zostaną zaspokojone w szkole (Trochimiak, 2015).

Maria Kielar (1992) zaproponowała zestaw potrzeb, które konstituują potrzeby poznawcze dzieci w wieku przedszkolnym. Analiza ich pozwala stwierdzić, że odnoszą się one również do uczniów edukacji wczesnoszkolnej, u których następuje dalszy rozwój potrzeb poznawczych związanych z postrzeganiem świata. Można dokonać aktualizacji i reinterpretacji treści potrzeb wskazanych przez autorkę, uwzględniając cechy rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym. Oto wyodrębnione subpotrzeby. Potrzeba eksploracji – odnosi się do naturalnej skłonności dziecka do odkrywania, badania i rozumienia otaczającego świata. Inicjowana jest przez nowe bodźce i sytuacje. Rozwój potrzeby eksploracji pobudza i ukierunkowuje jego aktywność badawczą. W młodszym wieku szkolnym dziecko wymaga coraz mniej pomocy ze strony dorosłego. Zaspokajając tę potrzebę, dziecko zdobywa materiał do tworzenia wyobrażeń i pojęć. Potrzeba etykietowania związana jest z nadawaniem obiektom, sytuacjom, procesom i zjawiskom nazw. Dziecko sygnalizuje, że je zna, potrafi je przyporządkować do konkretnej kategorii.

Etykietowaniu służą nie tylko nazwy, z czasem pojawiają się inne systemy symboliczne, z którymi dziecko zapoznaje się i próbuje je stosować, m.in. znaki piktograficzne, informacyjne, ostrzegawcze. Opanowanie czytania i pisanie poszerza możliwości etykietowania. Potrzeba świeżości – jest wyrazem głębszego poznawania otoczenia, rzeczywistości i wiąże się z intensywną ciekawością świata, prowadzi do nowych odkryć. Poszukując nowości, dziecko po raz pierwszy doświadcza poczucia niezgodności między tym, co wie o rzeczywistości, a tym, co aktualnie odkrywa. Dochodzenie do wiedzy jest możliwe dzięki procesowi adaptacji, która dokonuje się za pośrednictwem asymilacji (dopasowanie nowych informacji do istniejących struktur poznawczych) i akomodacji (uwzględniania atrybutów asymilowanych elementów), które umożliwiają powstanie samoregulującego się mechanizmu zapewniającego efektywne interakcje z otoczeniem. Odczucie to skłania je do dalszych poszukiwań i w ten sposób potrzeba świeżości implikuje powstanie potrzeby eksploracji (Piaget, 2005; Kielar, 1992). Potrzeba rzeczy znanych – polega na wykonywaniu czynności w celu ich utrwalenia, bądź na powracaniu do działań w celu przekonania się o możliwości wywołania określonych efektów, co stanowi podstawę wykrywania stałości istnienia rzeczy, ich powtarzalności. Rzeczy znane dają poczucie bezpieczeństwa, czynią świat czytelnym. Prośba o powtórzenie czegoś, wykonanie czynności według znanego schematu utwierdza dziecko w posiadaniu wiedzy. To pozwala na budowanie lepszego obrazu świata i poczucia świadomości swojego intelektu. Potrzeba pytania – przejawia się tym, że dziecko używa pytań, aby nawiązać kontakt ze światem zewnętrznym. Zadawanie pytań pozwala na rozwinięcie funkcji poznawczej. Pytania będą się pojawiać niezależnie od wieku dziecka, zmieniać się będzie ich głębia i złożoność. Potrzeba ta częściej realizowana zaczyna być w formie wewnętrznej: jednostka stawia pytania i sama poszukuje na nie odpowiedzi. Potrzeba obrazu świata – przejawia się wykonywaniem czynności takich jak eksplorowanie, poznawanie, naśladowanie, eksperymentowanie, pytanie, słuchanie, które pozwalają dziecku na kreowanie jego obrazu świata. Jest to świat stworzony oczami wyobraźni dziecka. Rola dorosłego w budowaniu obrazu świata wspólnie z dzieckiem sprowadza się do organizowania sytuacji zachęcających dziecko do poznania jakiegoś zjawiska oraz służenia dziecku pomocą w porządkowaniu doświadczeń. Porządkowanie wiedzy o świecie może odbywać się wokół pojęć związanych z podstawowymi atrybutami materii, takimi, jak: czas, przestrzeń, przyczynowość, liczba. Rozważania nad czasem wiążą się z takimi problemami, jak ruch, przemieszczanie się, trwanie, życie, rozwój, śmierć. Dziecko dotyka tych problemów, prowadząc obserwacje zmienności zjawisk przyrodniczych. Zagadnienia związane z przestrzenią to kierunki, miejsca i ich charakterystyki oraz wypełniające poszczególne przestrzenie przedmioty. Zajęcie się przyczynowością prowadzi do zwrócenia uwagi na uwarunkowania występowania różnych zjawisk oraz możliwość ich przewidywania. Z kolei poznanie liczb to poznanie wielości i wartości zjawisk, tego, co powszechne i tego, co wyjątkowe (Kielar, 1992).

Interesujący zestaw subpotrzeb powstał w wyniku operacjonalizacji potrzeby poznania, której w związku z prowadzonymi badaniami dokonał M. Karski, wyodrębniając potrzeby: zdobywania wiedzy, rozwijania wiedzy, dzielenia się wiedzą, bycia na czasie, ciekawości świata, zdobywania informacji i dzielenia się informacją (Kozłowska i in., 2014).

Dla pomyślnego przebiegu procesu rozwoju ucznia oraz realizacji wyżej wymienionych potrzeb konieczne jest stworzenie właściwego klimatu w klasie, w którym dominuje poczucie bezpieczeństwa, autonomii, atmosfera życzliwości i zaufania.

Realizacja potrzeb w warunkach szkolnych

Specjalne i specyficzne potrzeby dzieci, aby mogły być właściwie realizowane, powinny być zdiagnozowane. Tak też zazwyczaj się dzieje – ich diagnoza i monitorowanie wpisane są w działania dotyczące pracy z uczniami z SPE. Dokumentacja psychologiczno-pedagogiczna, tzw. WOPFU, IPET, indywidualne programy nauczania są podstawą do podejmowania działań korekcyjno-kompensacyjnych, zajęć wyrównawczych dostosowanych do konkretnych, indywidualnych potrzeb ucznia. Przygotowana jest również oferta różnych rozwiązań w odniesieniu do uczniów zdolnych.

Potrzeby „zwyuczajnych” uczniów nie są objęte takimi procedurami. Praktyka wskazuje, że nauczyciele czują ciężar odpowiedzialności za efekty pracy z dziećmi, które mają różnego rodzaju problemy z nauką i nastawieni są na objęcie ich szczególną uwagą. Może to skutkować niedostrzeganiem potrzeb pozostałych uczniów, czy wręcz ich ignorowaniem. To, co ma służyć zaspokojeniu potrzeb „zwyuczajnych” uczniów, to podstawowy kontent proponowany na zajęciach. Bez prób indywidualizacji, bez różnicowania czasu wykonywania zadań, bez możliwości dokonywania wyborów przez uczniów – takie zajęcia przygotowane są dla przeciętnego ucznia. Paradoksalnie, taka sytuacja może służyć rozwijaniu u uczniów samodzielności i przyspieszyć proces przejmowania odpowiedzialności za własną naukę.

W warunkach szkolnych dziecko może podjąć efektywną naukę tylko wówczas, gdy potrzeby zostaną zrealizowane. Zaspokajanie potrzeb uczniów wiąże się – jak stwierdza Anna Brzezińska – z przejawianą przez nauczycieli gotowością. Należy ją rozumieć jako wrażliwość na zmiany w rozwoju dziecka oraz podejmowanie działań zmierzających do stworzenia warunków, procedur, wymagań i zadań edukacyjnych adekwatnych do potrzeb dzieci. Służyć temu powinna realizacja celów ujętych w trzy kategorie: instytucjonalne, grupowe i indywidualne. Pierwsze z nich zdefiniowane są w podstawie programowej, programach kształcenia. Zakłada się, że zostaną osiągnięte przez wszystkich uczniów, uczestników procesu edukacyjnego. Druga kategoria – cele grupowe – dotyczy działań podejmowanych w obrębie oddziałów czy klas, a więc interakcje przebiegają w ramach

mikrosystemu tworzonego przez zespół. Z kolei cele indywidualne mają charakter jednostkowy i dotyczą konkretnych dzieci (nie muszą pokrywać się z omówionymi wcześniej celami). Optymalną sytuacją edukacyjną byłoby zrealizowanie oprócz celów instytucjonalnych i grupowych także tych indywidualnych (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014).

Jeżeli przyjmuje się założenie, że uczniowie klas I–III, ze względu na specyfikę rozwoju charakterystyczną dla młodszego wieku szkolnego, znajdują się na różnych etapach rozwoju, to konieczne jest zindywidualizowane oddziaływanie edukacyjne. Jest to możliwe, gdy dorosły potrafi odczytywać dwa rodzaje potrzeb: aktualne i przyszłe. Pierwsze z nich związane są z realizacją zadań rozwojowych, wynikających z działania zegara biologicznego (dojrzewanie organizmu) i społecznego (kontekst kulturowy). Drugą grupą są potrzeby przyszłe (kolejnego etapu), które są warunkiem dalszego dobrego rozwoju dziecka. Trafne rozpoznanie potrzeb dziecka buduje w nim umiejętności pozwalające na samodzielne zdobywanie doświadczeń (Jabłoński, Wojciechowska, 2013; Brzezińska, 2015).

Warto pamiętać, że wspieranie rozwoju dziecka to nie tylko zaspokajanie potrzeb czy stwarzanie warunków do ich zaspokojenia. Kluczowe jest również modelowanie sposobów ich zaspokajania (Baltes, 1997). W tym kontekście znaczenie przypisuje się profilaktyce i wczesnej interwencji, które stanowią integralny element wspierania rozwoju dziecka. Rozpoznanie sygnałów trudności wychowawczych i emocjonalnych pozwala na podejmowanie adekwatnych działań wspierających, a tym samym ograniczanie ryzyka powstawania poważniejszych problemów na kolejnych etapach edukacji. Profilaktyka realizowana na etapie edukacji wczesnoszkolnej sprzyja kształtowaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych, które stanowią fundament dalszej edukacji i adaptacji społecznej, natomiast interwencja podejmowana we właściwym czasie umożliwia korektę zachowań niepożądanych, wzmacnianie zasobów dziecka i rozwijanie jego potencjału. Takie podejście, zgodne z założeniami twórczej resocjalizacji, pozwala koncentrować się na możliwościach jednostki, a nie wyłącznie na deficytach, co sprzyja osłabianiu stygmatyzacji i ułatwia proces społecznej adaptacji (Konopczyński, 2007).

Postulaty zamiast zakończenia

Postawa nauczyciela i proste rozwiązania dydaktyczne i organizacyjne sprzyjają realizacji potrzeb uczniów klas I–III:

- Budowanie w klasie atmosfery bezpieczeństwa, zaufania i otwartości.
- Budowanie bliskich relacji nauczyciela z uczniami i pomiędzy uczniami.
- Wrażliwość nauczyciela na aktualne i przyszłe potrzeby uczniów.
- Identyfikowanie obszarów wymagających wsparcia.
- Akcentowanie potencjału i mocnych stron, zamiast koncentrowania się wyłącznie na deficytach (osłabianie stygmatyzacji).

- Wspieranie ucznia a nie kierowanie jego procesem uczenia się.
- Rozwijanie u uczniów umiejętności uczenia się.
- Bazowanie na motywacji wewnętrznej uczniów w procesie uczenia się.
- Sprawiedliwe ocenianie pracy uczniów i dawanie im wspierających informacji zwrotnych.
- Stwarzanie okazji do udzielania pomocy i korzystania ze wsparcia innych uczniów.
- Rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów i stymulowanie umiejętności samodzielnego jej zaspokajania.
- Sprzyjanie autonomii uczniów poprzez stwarzanie przestrzeni do ich samodzielności.
- Stwarzanie możliwości wzajemnego uczenia się uczniów, pracy grupowej i zespołowej.

Uczynienie z wyżej wymienionych działań podstawy aktywności edukacyjnej nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej stworzy warunki do zaspokajania potrzeb specyficznych, specjalnych oraz wszystkich innych, typowych dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Abstract: The Educational Needs of „Ordinary” Students when Confronted with Specific Challenges – The (Un)Lost Thread in the Work of a Teacher

The text focuses on the needs of younger schoolchildren and the conditions for meeting those needs. The analysis examined the division of needs in the field of education, where groups of students with problems were assigned specific and special needs, and special educational measures were directed at them to support their development and meet their needs. A group of students emerges, referred to as „ordinary”, who are not covered by such supportive measures. A review was conducted of the cognitive needs that naturally become dominant in students when they start school, and ways of meeting those needs in a school setting.

Keywords: needs, special and specific educational needs, early childhood education, meeting needs.

Bibliografia

- [1] Badora S., Zięba-Kołodziej B., 2017, *Dziecięce potrzeby i marzenia*, [w:] *W trosce o potrzeby dziecka. Pedagogiczne przesłania Barbary Czeredreckiej* (s. 62–73), (red.) B. Gumieny, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- [2] Baltes P., 1997, *On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory*, „American Psychologist”, 52(4), 366–380.
- [3] Begier E., Fidera M., 2014, *Potrzeby dziecka 6–7-letniego*, [w:] *6-latki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju*, (red.) A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

- [4] Brzezińska A.I., 2015, *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawa projektowania nauczania rozwijającego*, [w:] *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, (red.) E. Filipiak, Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- [5] Brzezińska A., Jabłoński S., Ziółkowska B., 2014, *Specjalne i specyficzne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja”, 2, 37–52.
- [6] Ciechomska M., Ciechomski M., 2016, *Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych* (s. 7–13), (red.) E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- [7] Csikszentmihalyi M., 1996, *Przeptyw. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- [8] Deci E.L., Ryan R.M., 2000, *The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior*, „Psychological Inquiry”, 11, 227–268.
- [9] Deci E.L., Ryan R.M., Williams G., 1996, *Need Satisfaction and the Self-Regulation of Learning*, „Learning and Individual Differences”, 8(3), 165–183.
- [10] Głoskowska-Sołdatow M., 2016, *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszy wieku szkolnym*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- [11] Głoskowska-Sołdatow M., 2023, *Realizacja potrzeb dzieci w młodszy wieku szkolnym i ich dobrostan w czasie nauki zdalnej*, [w:] *Codziennosc/niecodziennosc szkolna w czasie pandemii COVID-19 w dyskursie uczniów edukacji wczesnoszkolnej* (s. 205–222), (red.) J. Bałachowicz, Z. Z. Zbróg, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- [12] Jabłoński S., Wojciechowska J., 2013, *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, „Studia Edukacyjne”, 27, 43–63.
- [13] Kaczorowski B., 2006, „Potrzeba”, [w:] *Encyklopedia powszechna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- [14] Kielar M., 1992, *Potrzeby i możliwości poznawcze dziecka*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, 144(Z), 15.
- [15] Kocowski T., 1982, *Potrzeby człowieka; koncepcja systemowa*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- [16] Konopczyński M., 2007, *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, „Pedagogium” WSNS.
- [17] Kozłowska A., Karski M., Kicińska A., Milczarek P., Piotrowski J., Skrzypczak A., Truszkowska O., 2014, *Potrzeby jako system klasyfikacji modeli perswazyjnych – raport badawczy*, Warszawa: Wyższa Szkoła Promocji.
- [18] Kozłowski W., 2012, *Motywacja samoistna a strategie uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- [19] Krauze-Sikorska H., Śmiettańska J., Jaskulska S., Czech-Włodarczyk C., Marciniak M., 2020, *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i w szkole*, [w:] *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, (red.) H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.
- [20] Lelito A., 2022, *Dziecko i nauczyciel w przestrzeni edukacji przedszkolnej*, [w:] *Zagadnienia pedagogiczne w perspektywie kształcenia i wychowania* (cz. 1), (red.) Z. Załona, R. Bernátová, Nowy Sącz: Akademia Nauk Stosowanych.
- [21] Masłowski A., 2009, *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- [22] Obuchowski K., 1995, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- [23] Obuchowski K., 2000, *Galaktyka potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- [24] Peterson C., 2006, *A Primer in Positive Psychology*, New York: Oxford University Press.
- [25] Piaget J., 2005, *Mowa i myślenie*, wyd. 3 zm., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- [26] Reykowski J., 1970, *Natura ludzka a potrzeby*, „Etyka”, 6.
- [27] Seligman M., 2005, *Prawdziwe szczęście*, Poznań: Media Rodzina.
- [28] Seligman M., 2011, *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, Poznań: Media Rodzina.
- [29] Sęk H., Brzezińska A.I., 2010, *Podstawy pomocy psychologicznej*, [w:] *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. 2, s. 735–784), (red.) J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- [30] Smykowski B., 2009, *Dynamika roli relacji rówieśniczej – od wczesnego dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, „Edukacja”, 2, 21–37.
- [31] Tokarz A., 2005, *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, (red.) A. Tokarz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- [32] Trochimiak B., 2015, *Terapia dydaktyczna a rozpoznawanie edukacyjnych potrzeb uczniów*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 2(28), 55–65.
- [33] Uszyńska-Jarmoc J., 2007, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- [34] Wygodska G.L., 2002, *O życiu L. S. Wygotskiego*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Lew S. Wygotski, (red.) A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań: Zysk i S-ka.