

Bartosz Atroszko

ORCID: 0000-0001-8265-1103

Uniwersytet Gdański

bartosz.atroszko@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.13>

Rozumienie potrzeb dzieci w standardzie kształcenia nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej

Summary

Understanding children's needs in the standard of education of preschool and early education teachers

The aim of the article is to present the results of a study on the understanding of children's needs in the standard of education of preschool and early education teachers. The method used was a qualitative content analysis. Based on the results of the study, it was found that in the document analyzed, the understanding of children's needs is very narrowly defined and largely limited to the issue of educational needs (including, in particular, special educational needs), pushing into the background or even omitting other mental needs of the youngest. In the context of the ongoing mental health crisis of young people, the lack of even a mention of the need for students to bond with other participants in school life, or their need for acceptance in a peer group, is particularly noteworthy.

Keywords: children's needs, educational standards, teacher education

Słowa kluczowe: potrzeby dzieci, standardy kształcenia, edukacja nauczycieli

Wprowadzenie

Obecny kryzys zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, objawiający się rosnącą liczbą zaburzeń psychicznych, zaburzeń neurorozwojowych i podejmowanych prób samobójczych (Janas-Kozik 2017; NFZ 2020; Matusiak, Dębicka 2023), skłania do postawienia pytania o rolę szkoły w zaspokajaniu potrzeb uczniów oraz związku pomiędzy edukacją szkolną a dobrostanem najmłodszych. Wiele wskazuje na to, że jednymi z ważniejszych przyczyn samobójstw i prób samobójczych dzieci i młodzieży są stres szkolny (Napieralska i in. 2010: 97) oraz niepowodzenia szkolne (Makara-Studzińska 2013: 76). Problematyka potrzeb dzieci jest szczególnie ważna w tym kontekście, ponieważ ich zaspokojenie jest niezbędne do zachowania zdrowia psychicznego (Jundziłł 2003: 26). Szkoła – obok rodziny – jest podstawową instytucją, w której z założenia są zaspokajane potrzeby dzieci, w tym potrzeby psychiczne (Jundziłł 2003: 47), i w której zachodzi ich socjalizacja. Zgodnie z modelem rozwoju społecznego J. Davida Hawkinsa i Josepha G. Weisa (1985) dla prawidłowego

przebiegu procesów socjalizacyjnych kluczową kwestią jest poczucie więzi osoby młodej z podstawowymi instytucjami społecznymi: rodziną, szkołą, rówieśnikami i lokalną społecznością. W szkole uczniowie spędzają od poniedziałku do piątku znaczną część każdego dnia, stanowi więc ona ważną część ich środowiska życia i codzienności (Wysocka, Tomiczek 2014). Tymczasem – jak zauważyła Dorota Klus-Stańska (2014: 59–60) – z badań dotyczących wczesnej edukacji prowadzonych przez różnych polskich autorów wyłania się obraz dezintegracyjnych oddziaływań szkoły na funkcjonowanie dziecka w sferze społecznej, emocjonalnej i poznawczej. W literaturze dotyczącej wczesnej edukacji zwraca się uwagę na ograniczanie dziecięcego sprawstwa w ramach socjalizacji szkolnej w przedszkolu (Gawlicz 2014: 171) i klasach początkowych (Nowicka 2014: 198). Z założenia szkoła powinna uspołeczniać uczniów, przystosowywać ich do życia w społeczeństwie i uczyć współpracy (Nowicka 2010: 13–14). Wiele wskazuje na to, że współczesna polska szkoła jest skupiona przede wszystkim na wypełnianiu funkcji dydaktycznych, na dalszy plan zaś spycha kwestie wychowawcze (Atroszko 2022). Trudno też uznać, że zaspokajanie potrzeb psychicznych dzieci jest priorytetem polskiej szkoły. Jak ujęła to D. Klus-Stańska: „Świat szkoły zbudowany jest na normach nieprzyjaznych wobec psychiki dziecka. Dzieciom w czasie lekcji nie wolno się ze sobą kontaktować, chyba że pozwoli im na to nauczyciel. Nie wolno im chodzić do momentu, gdy nauczyciel wezwie je do tablicy. Nie wolno im właściwie robić niczego, chyba że nauczyciel poleci im to zrobić. Nie wolno używać języka, którego używa się w domu i na podwórku. Nie wolno mówić, co się myśli, a na pytanie: «Jak myślicie?» trzeba powiedzieć to, co myśli nauczyciel” (2014: 58).

Celem niniejszego artykułu jest dokonanie analizy, w jaki sposób są rozumiane potrzeby uczniów w *Standardzie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej)* będącym załącznikiem 2 do Obwieszczenia Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. poz. 453). Temat jest istotny, ponieważ dokumenty oświatowe (takie jak właśnie standardy kształcenia nauczycieli) wyznaczają podstawowe ramy procesu kształcenia kadr pedagogicznych i w konsekwencji mogą w znacznym stopniu determinować ich późniejszy sposób pracy w szkole. Jeżeli polskie władze oświatowe są świadome pogłębiającego się kryzysu zdrowia psychicznego najmłodszych (a było to już sygnalizowane w opisanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej kierunkach rozwoju oświaty), to naturalnym krokiem wydaje się wprowadzenie odpowiednich zmian w sposobie przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli i skupienie uwagi na zmieniających się potrzebach dzieci. Ministerstwo Edukacji Narodowej informowało obywateli, że troska o dobrostan dzieci i młodzieży jest szczególnie ważną sprawą dla tego resortu. W dokumencie pt. *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025* możemy przeczytać, że jednym z priorytetów jest: „Wspieranie dobrostanu dzieci i młodzieży, ich zdrowia psychicznego. Rozwijanie

u uczniów i wychowanków empatii i wrażliwości na potrzeby innych” (MEN 2024)¹. Jeżeli polityka oświatowa państwa jest spójna, to za tymi zapewnieniami powinny pójść odpowiednie zmiany w standardach kształcenia nauczycieli.

Potrzeby dzieci

Problematyka potrzeb ludzkich jest ogromnie złożona (Ciechomska, Ciechomski 2016: 18). Kazimierz Obuchowski (2000) pisał wręcz o „galaktyce potrzeb”, aby uwypuklić ich wielość i ogromne zróżnicowanie. W literaturze naukowej brakuje ścisłej i niebudzącej wątpliwości czy zastrzeżeń klasyfikacji potrzeb ludzkich. Hierarchia potrzeb autorstwa Abrahama Masłowa, przez dekady uznawana za podstawowy punkt odniesienia w myśleniu o ludzkich potrzebach, została poddana falsyfikacji empirycznej i niektóre jej założenia zostały zakwestionowane. W badaniach nie znaleziono potwierdzenia, aby ludzie zaspokajali swoje potrzeby sekwencyjnie, a więc że potrzeby wyższego rzędu (np. więzi z innymi, szacunku) dochodzą do głosu dopiero po zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu (Rojas i in. 2023). Zwraca się też uwagę na to, że teoria Masłowa została opracowana na podstawie danych dotyczących populacji Stanów Zjednoczonych i nie do końca adekwatnie odzwierciedla potrzeby ludzi żyjących w kulturach bardziej kolektywistycznych, takich jak kraje azjatyckie (Gambrel, Cianci 2003).

Tym, co łączy różnych badaczy tego zagadnienia, jest przekonanie, że potrzeby należy zaspokajać, gdyż skutki depriwacji potrzeb (szczególnie u dzieci) mogą mieć negatywne konsekwencje dla ich funkcjonowania i rozwoju (Ciechomska, Ciechomski 2016: 18). Wynika to z samej definicji potrzeby, która z założenia jest czymś, czego zaspokojenie ma znaczenie z perspektywy funkcjonowania i rozwoju jednostki (Ryan 1995). W tym sensie są one czymś innym niż pragnienia, zachcianki czy choćby pożądanía. W pedagogice pojęcie „potrzeby dzieci” pojawia się szczególnie wyraźnie w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wynikają one z odmienności dziecka powodowanej różnorodnymi deficytami lub nadmiarami, które ujawniają się (w sferze somatycznej, psychicznej oraz społecznej) na różnych etapach rozwoju (Brzezińska i in. 2014).

Z całej tej „galaktyki potrzeb” i palety różnorodnych ich klasyfikacji w ramach niniejszego badania wybrano teorię, która ma najsolidniejsze umocowanie w badaniach empirycznych (o czym świadczą liczne metaanalizy, np.: Tang i in. 2020; Vasconcellos i in. 2020; Howard i in. 2021; Ryan i in. 2022) i która jednocześnie odnosi się wprost do kwestii dobrostanu psychicznego ludzi. Teoria samostanowienia (*self-determination theory*) powstała na gruncie psychologii, jej twórcami są Richard M. Ryan oraz Edward L. Deci (2000a). Zgodnie z nią funkcjonowanie poszczególnych osób zależy od zaspokojenia trzech podstawowych

¹ Już dwa lata wcześniej analogiczne zapewnienia (postulowana „Ochrona i wzmacnianie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży”) pojawiły się w podpisanym przez ministra Przemysława Czarnka dokumencie pt. *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2022/2023* (MEN 2022).

potrzeb psychologicznych: 1) autonomii; 2) kompetencji; 3) więzi z innymi ludźmi (Ryan, Deci 2000b). Potrzeba autonomii odwołuje się do: możliwości swobodnego działania jednostki, manifestowania zachowań wynikającego z jej wewnętrznych dążeń i do przyjmowania postawy proaktywnej względem rzeczywistości. Potrzeba kompetencji oznacza dążenie do sprawnego działania i odczuwania związanego z nim poczucia sprawczości, wiąże się też z dążeniem do osiągnięć oraz mistrzostwa w wykonywanej pracy i pełnieniu określonych ról społecznych (niekoniecznie zawodowych). Z kolei potrzeba więzi z innymi to dążenie do nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi jednostkami i całymi grupami społecznymi, przede wszystkim z osobami bliskimi, ale też z większą całością społeczną (np. środowiskiem szkolnym, zawodowym, sąsiedzkim itd.). Zaspokojenie owej triady stanowi fundament zrównoważonego rozwoju człowieka, jego zdrowia psychicznego i dobrostanu, osiągania celów osobistych i zaspokajania aspiracji, a także spełniania oczekiwań innych osób oraz społecznych standardów zachowania. Potrzeba w tym ujęciu jest (w przeciwieństwie do pragnień, pożądań, zachcianek itd.) tym, co właśnie warunkuje zachowanie integralności człowieka, jego przystosowanie i rozwój (Ryan 1995). Z tych powodów teoria samostanowienia ma spory potencjał z perspektywy badań edukacyjnych i praktyki edukacyjnej (Reeve 2002; Guay 2022; Chiu 2024).

Metodologia badania

Przedmiotem moich badań jest to, jak rozumie się potrzeby dzieci w dokumencie pt. *Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej)*, będącym załącznikiem 2 do obwieszczenia Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r.

Celem badania jest udzielanie odpowiedzi na następujący główny problem badawczy: **Do zaspokajania jakich potrzeb dzieci są przygotowywani przyszli nauczyciele?** Ten główny problem badawczy dzieli się z kolei na dwa szczegółowe problemy badawcze: 1) W jakich kontekstach jest używane pojęcie potrzeb w analizowanym dokumencie? oraz 2) W jakim stopniu dokument odwołuje się do zaspokajania u dzieci kluczowych potrzeb psychicznych (potrzeby autonomii, kompetencji i więzi z innymi ludźmi)? Nie sformułowano żadnych hipotez badawczych.

Jako metodę badawczą zastosowano jakościową analizę treści (*qualitative content analysis*). Jest to metoda polegająca na subiektywnej interpretacji treści (danych tekstowych) przy użyciu systematycznego procesu klasyfikacji, który obejmuje kodowanie oraz identyfikację (wyłaniających się) wzorów lub tematów (Hsieh, Shannon 2005: 1278). W ramach tej metody wyróżnia się trzy podejścia. Konwencjonalna analiza treści (*conventional content analysis*) polega na tym, że kategorie kodowania są wyprowadzane bezpośrednio z danych tekstowych. Podsumowująca analiza treści (*summative content analysis*) charakteryzuje się zliczaniem słów kluczowych lub treści, aby móc dokonać interpretacji podstawowego kontekstu. Z kolei w podejściu ukierunkowanym (*directed approach*) analiza treści zaczyna

się od jakiejś teorii lub odpowiednich ustaleń badawczych, stanowiących punkt wyjścia dla powstawania początkowych kodów (Hsieh, Shannon 2005: 1277). W ramach niniejszego badania wykorzystano dwa z zaprezentowanych podejść. Podsumowująca analiza treści posłużyła do tego, aby opisać konteksty, w których ramach w poddanym analizie dokumencie jest używane pojęcie „potrzeby dzieci”. Z kolei podejście ukierunkowane zostało użyte w celu sprawdzenia, w jakim stopniu analizowany dokument odwołuje się do trzech kluczowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji i więzi z innymi ludźmi. W ramach tego podejścia celem była analiza rozumienia potrzeb dzieci w standardzie kształcenia nauczycieli przeprowadzona na podstawie wiedzy dotyczącej tych potrzeb wywiedzionej z literatury naukowej (a konkretnie – z psychologicznej teorii samostanowienia).

Wyniki badania

Konteksty, w których pojawia się pojęcie „potrzeby dzieci”. W analizowanym dokumencie pt. *Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej)* pojęcie „potrzeby dzieci” pojawia się 33 razy (tab. 1), przy czym występuje ono w 4 podstawowych kontekstach:

1. Uwzględnianie potrzeb w praktyce edukacyjnej (13) – dotyczy wspierania rozwoju dzieci (5), metodyki edukacji polonistycznej, matematycznej i technicznej (3), zajęć wychowania fizycznego (3) i indywidualizacji procesu kształcenia (2).
2. Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne (11) – dotyczy grup zajęć (7), w ramach których studenci uczą się na temat owych potrzeb, kwestii współpracy z rodzicami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) oraz innymi podmiotami (2), a także etyki i odpowiedzialności związanej z pracą z tymi dziećmi (2).
3. Diagnostyka edukacyjna (6) – rozpoznanie potrzeb dzieci (4), rozwój kompetencji diagnostycznych nauczyciela (1) i uwzględnianie potrzeb dzieci w działaniach diagnostycznych (1).
4. Samodoskonalenie nauczyciela (3) – autoewaluacja (1), wnioski z obserwacji (1) i wykorzystanie badań (1).

Kluczowym kontekstem, w którego ramach pojęcie potrzeb dzieci pojawia się najczęściej (13 razy), jest **uwzględnianie potrzeb dzieci przez przyszłych nauczycieli w praktyce edukacyjnej**. Z analizy dokumentu można wywnioskować, że przyszli nauczyciele mają za zadanie uwzględniać potrzeby najmłodszych po to, aby przede wszystkim móc skuteczniej wspierać ich w rozwoju (5), prowadzić dostosowane do swoich uczniów zajęcia dydaktyczne w zakresie edukacji: polonistycznej, matematycznej i technicznej (3), planować i organizować lekcje wychowania fizycznego (3) dostosowane do potrzeb i możliwości wychowanków. Uwzględnianie potrzeb dzieci w praktyce edukacyjnej jest też potrzebne, żeby wprowadzać indywidualizację procesu kształcenia (2) (tab. 1).

Kolejnym ważnym kontekstem są **specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci**, w którym pojęcie „potrzeby dzieci” pojawia się 11 razy. Kluczowe w tym kontekście są

grupy zajęć na studiach pedagogicznych (7), w trakcie których studenci zdobywają wiedzę i umiejętności na ten temat. W ramach przygotowania do pracy przyszli nauczyciele muszą zrealizować w toku studiów co najmniej 120 godzin lekcyjnych w grupie zajęć pt. *Dziecko lub uczeń ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej* (za co przyznawanych jest 14 punktów w europejskim systemie transferu i akumulacji punktów (ETCS – *European Credit Transfer and Accumulation System*)) oraz 60 godzin w grupie zajęć pt. *Organizacja pracy przedszkola i szkoły z elementami prawa oświatowego i praw dziecka oraz kultura przedszkola i szkoły, w tym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami* (za co otrzymują 7 punktów ETCS). Zgodnie ze standardem przyszły nauczyciel musi znać i rozumieć „teorie, koncepcje i modele specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych”, a także musi znać ich uwarunkowania. Kolejną ważną kwestią jest współpraca z rodzicami dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz innymi ważnymi podmiotami (nazywanymi w dokumencie zbiorczo „otoczeniem społecznym” tych dzieci) (2). Przyszli nauczyciele powinni znać i rozumieć cele, zasady i formy współpracy instytucji edukacyjnych z rodzicami dzieci z tego rodzaju potrzebami, a także taką współpracę prowadzić. W swoich działaniach pedagogicznych nauczyciel musi się kierować zasadami etyki i brać współodpowiedzialność za edukację dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi (2) (tab. 1).

Pojęcie potrzeb dzieci dość często pojawia się również w kontekście **diagnostyki edukacyjnej** (6 razy). Przyszli nauczyciele mają rozpoznawać potrzeby dzieci (4), w tym również specjalne potrzeby edukacyjne i rozwojowe, a także możliwości, uzdolnienia i zainteresowania swoich wychowanków. W tym kontekście uświadamianie sobie potrzeb jest jednym z elementów poznawania ucznia przez nauczyciela. Absolwenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej powinni rozwijać swoje kompetencje diagnostyczne (1) oraz uwzględniać zróżnicowane potrzeby swoich wychowanków w trakcie projektowania i prowadzenia działań diagnostycznych (1) (tab. 1).

Najrzadziej pojęcie „potrzeby dzieci” pojawia się w kontekście **samodoskonalenia nauczyciela** (3 razy). Przyszli nauczyciele mają dokonywać autoewaluacji (1), oceniając skuteczność prowadzonego przez siebie procesu wykrywania, identyfikowania i zaspokajania specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci. Studenci w ramach praktyk ogólnopedagogicznych mają wyciągać wnioski z obserwacji grup przedszkolnych i szkolnych, a przy tym uwzględniać zachowania i aktywności dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (1). Pojęcie potrzeb pojawia się w kontekście nauki przez przyszłych nauczycieli sposobów praktycznego wykorzystania badań naukowych (1). Należy zaznaczyć, że ten ostatni kontekst jest na tyle ogólny i nieprecyzyjnie sformułowany, że nie wiadomo, czy dotyczy on potrzeb dzieci czy potrzeb nauczycieli (tab. 1).

Tabela 1. Podstawowe konteksty, w których pojęcie potrzeb dzieci zostało użyte w analizowanym dokumencie

Kontekst	Fragmenty, w których użyto pojęcia „potrzeby dzieci”
Uwzględnienie potrzeb w praktyce edukacyjnej (13)	
Wspieranie rozwoju dzieci (5)	„możliwości wykorzystania w codziennej praktyce edukacyjnej różnorodnych sposobów organizowania środowiska uczenia się i nauczania, organizację środowiska wychowawczego przy uwzględnieniu specyficznych potrzeb i możliwości poszczególnych dzieci, uczniów lub grup” (1)
	„zasady: (...) projektowania i prowadzenia działań pedagogicznych, rozpoznawania potrzeb, możliwości i uzdolnień dziecka lub ucznia, a także planowania, realizacji i oceny spersonalizowanych programów kształcenia i wychowania” (1)
	„kształtować bezpieczne i przyjazne edukacyjne środowisko rozwoju dzieci lub uczniów, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb, możliwości i uzdolnień dziecka lub ucznia” (1)
	„zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci lub uczniów (...) i sposoby dostosowywania do nich zadań rozwojowych i edukacyjnych” (1)
	„okazywania empatii dzieciom lub uczniom potrzebującym wsparcia i pomocy” (1)
Metodyka (3)	„dostosować sposób uczenia pisania i czytania do specyficznych potrzeb ucznia” (1)
	„kształtowanie umiejętności matematycznych potrzebnych w sytuacjach życiowych” (1)
	„potrzebę kształtowania umiejętności technicznych dzieci lub uczniów w nawiązaniu do techniki, kultury i sztuki ludowej” (1)
Wychowanie fizyczne (3)	„formy aktywności fizycznej dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci lub uczniów” (1)
	„strategie realizacji zajęć uwzględniających potrzeby i możliwości dzieci lub uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi” (1)
	„dostosować zadania ruchowe do indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci lub uczniów” (1)
Indywidualizacja (2)	„wdrożenie innowacyjności w pracy nauczyciela, w zakresie dotyczącym indywidualizacji procesu nauczania uwzględniającej zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów” (1)
	„wykorzystywać w codziennej praktyce edukacyjnej różnorodne sposoby organizowania środowiska uczenia się i nauczania, z uwzględnieniem specyficznych potrzeb i możliwości poszczególnych dzieci lub uczniów oraz grupy” (1)

Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne (11)	
Zajęcia (7)	„Dziecko lub uczeń ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej” (2)
	„teorie, koncepcje i modele specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych” (1)
	„uwarunkowania specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci” (1)
	„Organizacja pracy przedszkola i szkoły z elementami prawa oświatowego i praw dziecka oraz kultura przedszkola i szkoły, w tym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami” (2)
	„cele, zasady i formy współpracy przedszkola i szkoły z rodzicami lub opiekunami dzieci lub uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi” (1)
Współpraca z rodzicami i innymi podmiotami (2)	„współpracować z rodziną i otoczeniem społecznym przedszkola lub szkoły w procesie planowania wychowania i kształcenia dzieci lub uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi” (1)
	„współpracować z rodzicami lub opiekunami dzieci lub uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi” (1)
Etyka i odpowiedzialność (2)	„przestrzegania zasad etycznego postępowania w procesie wychowania i kształcenia dzieci lub uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi lub edukacyjnymi” (1)
	„przyjęcia współodpowiedzialności za sposób planowania i realizacji oraz rezultaty procesu wychowania i kształcenia dzieci lub uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi lub edukacyjnymi” (1)
Diagnostyka edukacyjna (6)	
Rozpoznanie potrzeb (4)	„rozpoznawać potrzeby, możliwości i uzdolnienia dzieci lub uczniów” (1)
	„rozpoznawać potrzeby psychospołecznego wsparcia dziecka lub ucznia” (1)
	„rozpoznać specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dziecka” (1)
	„rozpoznać potrzeby edukacyjne i zainteresowania dzieci” (1)
Uwzględnianie zróżnicowanych potrzeb (1)	„projektowanie i prowadzenie działań diagnostycznych uwzględniających specyfikę funkcjonowania dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym oraz ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne” (1)
Rozwój kompetencji diagnostycznych (1)	„ciągłego podnoszenia poziomu własnej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w procesie diagnozowania pedagogicznego, w tym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami” (1)

Tabela 1. cd.

Kontekst	Fragmenty, w których użyto pojęcia „potrzeby dzieci”
Samodoskonalenie nauczyciela (3)	
Autoewaluacja (1)	„ocenić skuteczność procesu wykrywania, identyfikowania i zaspokajania specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka” (1)
Wnioski z obserwacji (1)	„wyciągać wnioski z obserwacji pracy grupy przedszkolnej i klasy szkolnej, zachowań i aktywności dzieci lub uczniów w czasie zajęć, z uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (1)
Wykorzystanie badań (1)	„sposoby praktycznego wykorzystania badań naukowych (analizę i diagnozę sytuacji, analizę problemów społecznych i pedagogicznych, określanie potrzeb i planowanie działań interwencyjnych, ewaluację osiągnięć)” (1)

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie: *Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej)*, załącznik 2 Obwieszczenia Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. poz. 453).

Potrzeby autonomii, kompetencji i więzi z innymi ludźmi. Analiza *Standardu kształcenia...* pod względem zawartych w nim odniesień do potrzeb dzieci skłania do sformułowania wniosku o tym, że różne potrzeby dzieci (które nauczyciel ma rozpoznawać, identyfikować i zaspokajać) zostały wyrażone na dwa sposoby: 1) jawny, wyraźny (*explicite*); 2) dorozumiany, domniemany (*implicite*). Do tej pierwszej kategorii można zaliczyć potrzebę zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa. Jak możemy przeczytać w *Standardzie kształcenia...*: „W zakresie umiejętności absolwent potrafi: G.U1. rozpoznawać sytuacje zagrożeń w przedszkolu i szkole; G.U2. udzielić pierwszej pomocy”. Na uwagę zasługuje fakt, że poza samym zapewnieniem **bezpieczeństwa** (rozumianym obiektywnie, jako wolność od zagrożeń) przyszli nauczyciele uczeni są również tego, jak zapewnić **poczucie bezpieczeństwa** dzieciom (które z założenia jest czymś bardziej subiektywnym): „W zakresie umiejętności absolwent potrafi: (...) kształtować bezpieczne i przyjazne edukacyjne środowisko rozwoju dzieci lub uczniów”. Subiektywne poczucie bezpieczeństwa, z perspektywy rozwoju dzieci, wydaje się równie ważne, co brak zagrożeń. Wyrażone *explicite* jest również rozwijanie umiejętności samoregulacji i wzmacnianie samooceny uczniów. Zostało to zapisane następująco: „W zakresie umiejętności absolwent potrafi: (...) wykorzystywać proces oceniania pracy uczniów do stymulowania ich samooceny, umiejętności samoregulacji i pracy nad własnym rozwojem” (*Standard kształcenia...*).

Standard kształcenia... został poddany analizie pod względem występujących w nim odniesień do trzech podstawowych potrzeb psychicznych, które zostały wyróżnione w ramach teorii samostanowienia. Zdecydowanie najwięcej odniesień znajduje się do potrzeby autonomii, przy czym należy zaznaczyć, że owa potrzeba jest wyrażona *implicite*. Co prawda

w dokumencie pojęcie „autonomia” jest używane wyłącznie w odniesieniu do nauczyciela, nigdy dziecka, jednak sporo odniesień dotyczy samodzielności uczniów. Możemy przeczytać na przykład o dziecięcej „samodzielnej aktywności plastycznej”, „samodzielnej aktywności muzycznej” czy „umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów”. Można się oczywiście spierać o to, w jakim stopniu samodzielne wykonywanie jakiejś aktywności można utożsamiać z autonomicznym działaniem jednostki. Nasuwa się pytanie, czy pod pojęciem „samodzielność” prawodawca rozumie autonomiczność dzieci w działaniu (czyli aktywność podyktowaną wewnętrzną motywacją) czy raczej sugeruje aktywność niekoniecznie autonomiczną, ale wykonywaną przez dzieci pojedynczo (jako przeciwieństwo pracy zespołowej). Kwestia nie jest jednoznaczna. Wydaje się, że ta druga interpretacja jest bardziej poprawna przynajmniej w niektórych przypadkach. Sugeruje to następujący przykład, w którym oba rodzaje aktywności są sobie przeciwstawione: „W zakresie kompetencji społecznych absolwent jest gotów do: (...) inspirowania dzieci lub uczniów do samodzielnej lub wspólnej aktywności muzycznej” (*Standard kształcenia...*). Natomiast w dokumencie są również fragmenty dotyczące samodzielności rozumianej jako synonim autonomii. Możemy przeczytać o tym, że w zakresie umiejętności absolwent studiów pedagogicznych potrafi: „rozwijać u dzieci lub uczniów ciekawość, aktywność i **samodzielność poznawczą** oraz kreatywne podejście do zadań”. Z kolei w zakresie wiedzy przyszły nauczyciel zna i rozumie: „formy aktywności dzieci lub uczniów: manipulacje, eksperymenty, (...) **samodzielne odkrywanie praw matematycznych**, prowadzenie prostych rozumowań”. Poza tym zna i rozumie: „znaczenie stwarzania warunków do zajęć badawczych i eksperymentów oraz organizowania sytuacji edukacyjnych umożliwiających dzieciom lub uczniom **samodzielną eksplorację**” (*Standard kształcenia...*).

Chociaż *Standard kształcenia...* dotyczy działań nauczyciela związanych z rozwojem kompetencji dzieci (i ich potrzebami w tym zakresie), w dokumencie nie sposób znaleźć – co może się wydać paradoksalne – odniesień do dziecięcej **potrzeby kompetencji** w znaczeniu nadanym temu pojęciu w ramach teorii samostanowienia. Przypomnijmy, że potrzeba kompetencji, tak jak ją definiują Deci i in. (2017: 22), jest *de facto* synonimem potrzeby skuteczności w działaniu. Nie należy więc utożsamiać jej z potrzebą posiadania jakiejś konkretnej kompetencji (czyli z potrzebą edukacyjną), o której można przeczytać w dokumencie oświatowym, lecz raczej z głęboko zakorzenioną w człowieku potrzebą sprawczości, z możliwością działania i wywierania wpływu na rzeczywistość, w której jednostka żyje. Pojęcia dziecięcej skuteczności czy sprawczości w ogóle nie pojawiają się w analizowanym dokumencie. Z kolei jedyne odniesienia do osiągnięć dzieci pojawiają się w kontekście procesu ich oceniania. Absolwent ma znać i rozumieć zasady dotyczące oceny wysiłku i osiągnięć na lekcjach wychowania fizycznego oraz mieć kompetencje społeczne dotyczące etycznego procesu oceniania.

Potrzeba więzi z innymi ludźmi jest wyrażona *implicite* w analizowanym dokumencie. Jak już wspomniano w kontekście poczucia bezpieczeństwa, w zakresie umiejętności absolwent studiów pedagogicznych potrafi „kształtować bezpieczne i **przyjazne edukacyjne środowisko** rozwoju dzieci lub uczniów”. Natomiast jednym z ogólnych celów praktyk zawodowych

w trakcie studiów jest: „świadome **budowanie relacji z dziećmi i uczniami**, ich rodzicami lub opiekunami oraz ze współpracownikami”. Przyszły nauczyciel ma „rozwijać u dzieci lub uczniów postawy wzajemnej troski, tolerancji, umiejętności negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i otwartości poznawczej”, w zakresie kompetencji społecznych zaś ma być gotowy do „kierowania się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością” (*Standard kształcenia...*).

Podsumowanie

Na podstawie wyników badania stwierdzono, że w analizowanym dokumencie rozumienie potrzeb dzieci jest ujęte wyjątkowo wąsko i ogranicza się w znacznej mierze do kwestii potrzeb edukacyjnych (w tym zwłaszcza specjalnych potrzeb edukacyjnych), spychając na dalszy plan lub nawet pomijając inne potrzeby psychiczne najmłodszych. Samo pojęcie potrzeb dzieci występuje w czterech podstawowych kontekstach: 1) uwzględnienia potrzeb w praktyce edukacyjnej; 2) specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych; 3) diagnostyki edukacyjnej oraz 4) samodoskonalenia nauczyciela.

Być może ciekawsze od tego, co jest zawarte w analizowanym *Standardzie kształcenia...*, jest to, czego w nim zabrakło. Mianowicie brakuje w nim choćby krótkiej, wyrażonej wprost wzmianki o zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych dzieci, ich poczucia przynależności do przedszkolnej lub szkolnej grupy, akceptacji przez rówieśników i nauczycieli czy potrzebie rozwijania w nich poczucia kompetencji oraz sprawstwa. Można odnieść wrażenie, że potrzeby psychiczne, które we współczesnej psychologii są uznawane za kluczowe dla rozwoju i zachowania integralności dzieci i dorosłych (a więc potrzeby autonomii, kompetencji i więzi z innymi), w *Standardzie kształcenia...* zostały zepchnięte na dalszy plan i często nawet nie są wyrażone wprost. Pierwszoplanowe okazują się potrzeby edukacyjne, a zwłaszcza specjalne potrzeby edukacyjne. Można to zinterpretować w ten sposób, że dzieci w szkole (i to już na etapie kształcenia przedszkolnego i wczesnoszkolnego) są postrzegane przez osoby zarządzające oświatą przez pryzmat odgrywanej przez nie roli społecznej (ucznia, członka grupy przedszkolnej itd.), a nie jak realni ludzie posiadający typowo ludzkie potrzeby. Z perspektywy dzieci kluczową sprawą jest to, aby zostały zaakceptowane przez grupę rówieśniczą. Akceptacja rówieśników ma znaczenie dla funkcjonowania i rozwoju dziecka, gdyż pozwala na zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i uznania (Deptuła 2013: 26). Tymczasem w analizowanym dokumencie pojęcie to nawet nie występuje. Uwagę zwraca używane w dokumencie sformułowanie „dzieci lub uczniów” (np. „sposoby rozwijania postawy prozdrowotnej wśród dzieci lub uczniów”), tak jakby obie kategorie były rozłączne (a więc – zgodnie z tą logiką – żadne dziecko nie jest uczniem i żaden uczeń nie jest dzieckiem). Wydaje się, że *Standard kształcenia...* w zbyt małym stopniu czerpie z osiągnięć współczesnej psychologii i badań empirycznych dotyczących potrzeb psychicznych dzieci (oraz tego, jak faktycznie przebiega ich rozwój). Pamiętajmy, że niedostosowanie przedszkola lub szkoły do potrzeb dzieci czyni je z założenia instytucjami zdehumanizowanymi.

Należy zwrócić uwagę na to, że koncepcja potrzeb edukacyjnych jest dosyć problematyczna i niejednoznaczna. Anna Brzezińska i in. zwrócili uwagę na to, że pojęcie „potrzeby” zawarte w tym określeniu jest specyficzne: „Takie ujęcie potrzeby jest odmienne od stosowanego najczęściej w psychologii, bo nie opisuje dążenia podmiotu (jak w potrzebie rozwojowej), lecz warunki niezbędne do osiągnięcia przez niego określonego stanu (tu: dobrostanu)” (2014: 41). Jak podają autorzy, jest to sposób postrzegania potrzeb bliski temu stosowanemu w obszarze pomocy społecznej (Brzezińska i in. 2014). W tym rozumieniu potrzeby edukacyjne nie są więc czymś wewnętrznym, zakodowanym w człowieku i stanowiącym jego integralną część (jak np. potrzeba więzi z innymi ludźmi), lecz raczej czymś zewnętrznym, określonym przez prawodawcę. W tym kontekście identyfikowanie potrzeb edukacyjnych to określanie warunków, które są niezbędne do osiągnięcia zakładanych efektów nauczania. W związku z tym, jak twierdzą Brzezińska i in., „może trafniejsze, choć mniej zręczne językowo, byłoby określenie «zapotrzebowanie edukacyjne»” (2014: 42).

Z tego punktu widzenia i biorąc pod uwagę wyniki przedstawionego w artykule badania, można sformułować wniosek, że pod pojęciem „potrzeby dzieci” w *Standardzie kształcenia...* mamy *de facto* do czynienia w wielu przypadkach ze sformułowaniem przez Ministerstwo „zapotrzebowaniem edukacyjnym” na określone kompetencje najmłodszych obywateli. Pojęcie potrzeb nie jest więc używane wyłącznie w znaczeniu psychologicznym, lecz do pewnego stopnia również w sposób zbliżony do pojęcia „potrzeb społecznych” w sferze polityki społecznej. Z perspektywy państwa ostatecznym celem nie jest oczywiście zaspokajanie potrzeb dzieci, lecz raczej zaspokajanie wzrastającej potrzeby społecznej na pracę kompetentnych, wykształconych obywateli. Edukacja jest tylko środkiem do celu. Sedno problemu polega na tym, że nie da się zaspokoić owej potrzeby społecznej (z poziomu makro) bez zaspokojenia psychologicznych potrzeb dzieci (na poziomie mikro). W dobrze pojętym interesie państwa leży to, aby jego obywatele od najmłodszych lat mieli możliwość rozwijania własnej autonomii, poczucia kompetencji (w tym skuteczności i sprawstwa) oraz silnych, pełnych życzliwości związków z innymi osobami.

Literatura

- Atroszko B. (2022), *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Brzezińska A.I., Jabłoński S., Ziółkowska B. (2014), *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*. „Edukacja”, 127(2).
- Chiu T.K. (2024), *Using self-determination theory (SDT) to explain student STEM interest and identity development*. „Instructional Science”, 52(1).
- Ciechomska M., Ciechomski M. (2016), *Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe UKSW.

- Deci E.L., Olafsen A.H., Ryan R.M. (2017), *Self-determination theory in work organizations: The state of a science*. „Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior”, 4(1).
- Deptuła M. (2013), *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gambrel P.A., Cianci R. (2003), *Maslow's hierarchy of needs: Does it apply in a collectivist culture*. „Journal of Applied Management and Entrepreneurship”, 8(2).
- Gawlicz K. (2014), *Gotowi do podporządkowania się. Edukacja przedszkolna jako proces kształtowania zdeintegrowanych podmiotów*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Guay F. (2022), *Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors*. „Canadian Journal of School Psychology”, 37(1).
- Hawkins J.D., Weis J.G. (1985), *The social development model: An integrated approach to delinquency prevention*. „The Journal of Primary Prevention”, 6(2).
- Howard J.L., Bureau J.S., Guay F., Chong J.X., Ryan R.M. (2021), *Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory*. „Perspectives on Psychological Science”, 16(6).
- Hsieh H.F., Shannon S.E. (2005), *Three approaches to qualitative content analysis*. „Qualitative Health Research”, 15(9).
- Janas-Kozik M. (2017), *Sytuacja psychiatrii dzieci i młodzieży w Polsce w 2016 roku. Aktualne występowanie i obraz zaburzeń psychicznych wieku rozwojowego*. „Psychiatria”, 14(1).
- Jundziłł E. (2003), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – zaspokojenie*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska D. (2014), *Dezintegracja tożsamości wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Makara-Studzińska M. (2013), *Przyczyny prób samobójczych u młodzieży w wieku 14–18 lat*. „Psychiatria”, 10(2).
- Matusiak R., Dębicka A. (2023), *Kryzys zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży – profilaktyka, pomoc*. „Kultura – Przemiany – Edukacja”, 12–13.
- Napieralska E., Kułaga Z., Gurszkowska B., Grajda A. (2010), *Epidemiologia zgonów dzieci i młodzieży z powodu samobójstw w Polsce w latach 1999–2006*. „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 91(1).
- NFZ (2020), *NFZ o zdrowiu. Depresja*. Warszawa, Centrala Narodowego Funduszu Zdrowia. Departament Analiz i Innowacji. <https://ezdrowie.gov.pl/portal/home/badania-i-dane/zdrowe-dane/raporty/nfz-o-zdrowiu-depresja>, 10.09.2024.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowicka M. (2014), *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?* W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Obuchowski K. (2000), *Galaktyka potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*. Poznań, Zys i S-ka.
- Reeve J. (2002), *Self-determination theory applied to educational settings*. W: E.L. Deci, R.M. Ryan (eds), *Handbook of self-determination research*. Rochester N.Y., University of Rochester Press.
- Rojas M., Méndez A., Watkins-Fassler K. (2023), *The hierarchy of needs empirical examination of Maslow's theory and lessons for development*. „World Development”, 165.
- Ryan R.M. (1995), *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*. „Journal of Personality”, 63(3).

- Ryan R.M., Deci E.L. (2000a), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. „American Psychologist”, 55(1).
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000b), *The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept*. „Psychological Inquiry”, 11(4).
- Ryan R.M., Duineveld J.J., Di Domenico S.I., Ryan W.S., Steward B.A., Bradshaw E.L. (2022), *We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory*. „Psychological Bulletin”, 148(11–12).
- Tang M., Wang D., Guerrien A. (2020), *A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later life: Contributions of self-determination theory*. „PsyCh Journal”, 9(1).
- Vasconcellos D., Parker P.D., Hilland T., Cinelli R., Owen K.B., Kapsal N., Lonsdale C. (2020), *Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis*. „Journal of Educational Psychology”, 112(7).
- Wysocka E., Tomiczek K. (2014), *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.

Akty prawne

- MEN (2022), *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2022/2023*. Ministerstwo Edukacji i Nauki. DKO-WNP.4092.75.2022.DB. Warszawa, 8 lipca 2022 r.
- MEN (2024), *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. DKOTC-WNP.4092.3.2024.AMA. Warszawa, 12 czerwca 2024 r.
- Obwieszczenie Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. poz. 453).