

## Kompetencje nauczycieli do realizacji zadań kształcenia środowiskowego na poziomie nauczania wczesnoszkolnego

Rozwój cywilizacji niewątpliwie ułatwia życie człowiekowi, zmniejsza jego uzależnienie od wpływów przyrody, ale jednocześnie uzależnia od wytworów techniki, co pociąga za sobą nieuchronne naruszenie równowagi przyrodniczej i już dzisiaj jest przyczyną globalnych zmian klimatycznych, efektu cieplarnianego, rozrzedzenia osłony ozonowej, zanieczyszczeń wody, gleby i powietrza. Edukacja środowiskowa nie zmieni tych tendencji, ale ukształtuje świadomość uczniów o ścisłej zależności człowieka od środowiska przyrodniczego. Jej zadaniem jest również wprowadzenie młodzieży w świat niezwykłych przeżyć emocjonalnych i estetycznych związanych z przebywaniem w środowisku oraz wykształcenie umiejętności świadomego włączenia się w dzieło ochrony i kształtowania środowiska [5].

Szkoła jako jedna z instytucji edukacyjnych winna wyposażać wychowanków w określoną wiedzę o środowisku przyrodniczym, kształtować odpowiedzialność za swoje czyny w stosunku do otoczenia i samego siebie, uświadomić zagrożenia, jakie niesie współczesna cywilizacja, wyposażać w umiejętności prawidłowego gospodarowania zasobami przyrody i współtrwania z nią. Cele nauczania zintegrowanego i założenia teoretyczne edukacji środowiskowej są możliwe do osiągnięcia, gdy dziecko w toku nauki będzie miało stworzoną możliwość twórczego odkrywania, poznawania i rozumienia zasad funkcjonowania rzeczywistości oraz będzie miało możliwość praktycznego reagowania i odpowiadania na problemy poznawczej rzeczywistości. W innym wypadku [18], wiedza środowiskowa stanie się jedynie zbiorem luźnych faktów i nazw dowolnie wykorzystywanych w innych obszarach edukacji (w praktyce szkolnej treści środowiskowe są często wykorzystywane jako ilustracja innych zamierzeń dydaktycznych) i jedynie materiałem ilustracyjnym dla innych obszarów edukacji. Bardzo często treści środowiskowe stanowią wątek merytoryczny do inicjowania zajęć z innych obszarów edukacji. Wokół nich bowiem można integrować edukację matematyczną, polonistyczną czy też inną. Ogniskowanie pracy dziecka wokół jednostek tematycznych wyzwala w naturalny sposób ciekawość i zainteresowanie przedmiotem poznania, holistyczną interpretację poznawczych tematów, zjawisk oraz zapewnia wielostronny rozwój osobowości.

Zadaniem edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia środowiskowego ma być m.in.:

- zabezpieczenie opieki i wspomagania rozwoju dziecka w przyjaznym, bezpiecznym i zdrowym środowisku,
- stwarzanie warunków do rozwoju samodzielności dążenia do osiągnięcia celów,
- podejmowania odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie,

- kształtowanie umiejętności obserwacji, ułatwianie rozumienia zjawisk zachodzących w dostępnym doświadczeniu dziecka otoczeniu przyrodniczym, społecznym, kulturowym i technicznym,
- rozbudzanie ciekawości poznawczej i zachęcanie do aktywności badawczej.

Zadania te mają być realizowane przez treści środowiskowe, ujęte w określone kręgi tematyczne dotyczące takich zagadnień, jak np. środowisko rodzinne ucznia, miejsce zamieszkania, tradycje kulturowe, zjawiska i procesy przyrodnicze dostępne doświadczeniu dziecka, formy ochrony środowiska przyrodniczego w najbliższej okolicy, różnorodność substancji w otoczeniu dziecka, w tym substancji szkodliwych, budowa własnego ciała, znajomość zdrowia i rozwoju organizmu, higiena własna i otoczenia, żywność i żywienie, ruch i odpoczynek, bezpieczeństwo, w tym poruszanie się po drogach, miejsce dziecka w zmieniającym się otaczającym świecie.

Jak słusznie zauważają autorki oceny programu nauczania wczesnoszkolnego [17] obok wymienionych zagadnień, powinny być klasyczne treści przyrodnicze, pominięte w nowej propozycji programowej, jak np.: różnorodność organizmów roślinnych i zwierzęcych, warunki przyrodnicze życia roślin i zwierząt (powietrze, temperatura, wilgotność, gleba), przystosowanie roślin i zwierząt do warunków środowiska, życie w biocenozach (np. pole uprawne, las, łąka, staw), gospodarstwa hodowlane (hodowla roślin i zwierząt), parki narodowe i rezerваты przyrody, charakterystyka klimatu, pogoda i jej elementy.

Należy podkreślić, że realizacja celów kształcenia środowiskowego oraz opracowanie zadań edukacyjnych powinny przebiegać w integracji ze wszystkimi innymi przedmiotami tworzącymi edukację początkową ucznia, a więc zarówno językiem polskim i matematyką, jak i muzyką, plastyką i techniką.

Środowisko, poza własnymi zadaniami, stanowi bowiem materiał rzeczowy umożliwiający realizację celów dydaktyczno-wychowawczych innych wymienionych edukacji nauczania początkowego. Integracja nauczania praktycznie stosowana na lekcjach zapewni wielostronne spojrzenie na otaczającą rzeczywistość, a przez to pogłębi jej rozumienie i zwiększy funkcjonalność wiedzy zdobytej w szkole. Tak zorganizowane nauczanie ma doprowadzić do:

- przekazywania uczniom spójnej wizji świata,
- odejścia od encyklopedyzmu w nauczaniu,
- lepszego przygotowania uczniów do życia dzięki kształceniu umiejętności, nie zaś „włuczeniu „ wiedzy,
- „przestawienia się” nauczycieli z wąskich (przedmiotowych) specjalizacji na szersze przygotowanie specjalistyczne,
- współpracy nauczycieli w szkole, by osiągnąć spójność szkolnych programów nauczania i wychowania,

➤ integrowania szkoły ze środowiskiem lokalnym - pozwoli to lepiej zaspokoić potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży.

Dokonuje się w ostatnim czasie transformacja w polskiej szkole, która spowodowała zmiany w teorii pedagogicznej i w dziedzinach bezpośrednio z nią związanych. Przede wszystkim większego znaczenia nabiera osoba nauczyciela jako główny organizator wszystkich sytuacji dydaktycznych. Szczególnie wiele uwagi poświęca się przygotowaniu nauczyciela do wykonywania różnych zadań, takich jak: umiejętność postrzegania alternatywności rozwiązań dydaktycznych, ich wielowariantowości, jak również relacji między teorią a praktyką.

Od dawna liczni teoretycy i badacze poszukiwali odpowiedzi na pytanie o miejsce nauczyciela w systemie edukacyjnym, wartości, predyspozycje, kwalifikacje a przede wszystkim na pytania podstawowe i zdaniem Zwierzchowskiego [19] najważniejsze – kim jest, kim może, i kim powinien być nauczyciel.

W rozważaniach nad przygotowaniem nauczyciela do pracy w zmieniających się warunkach szkolnych a także nad jego osobowością jest zauważalny fakt, że najczęściej stosowaną kategorią są kompetencje. Opinie na temat tego terminu są zróżnicowane. Niekiedy, jak pisze Parzęcki [11], na plan pierwszy jest wysuwane dobre przygotowanie zawodowe, wysokie kwalifikacje, szeroki zakres sprawności w wykorzystaniu wiadomości i umiejętności, za każdym razem mówi się i pisze o powołaniu do służby, miłości wobec uczniów, pedagogicznym talencie, czy „duszy nauczycielskiej”.

Termin kompetencja pochodzi od łacińskiego słowa *competentio*, czyli odpowiedzialność, zgodność, uprawnienia do działania. W. Okoń [10] określa je jako zdolność do osobistej samoregulacji, zdolność do określonych obszarów działań.

K. Symela (1995) traktuje je jako strukturę poznawczą złożoną z określonych zdolności, zasilaną wiedzą i doświadczeniem, zbudowaną na zespole przekonań. Za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji zachodzących w środowisku pracy inicjować i realizować skutecznie zadania zawodowe zgodnie z przyjętymi standardami.

Kompetentny nauczyciel w nowej zreformowanej szkole, to zdaniem T. Tomaszewskiego [15], człowiek posiadający odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne, który jest doradcą i osobą wspomagającą rozwój konkretnej jednostki. Pracę traktuje jako służbę jednostce i społeczeństwu. To, jak rozwinię się młody człowiek, jak osobowość danego nauczyciela wpłynie na postrzeganie świata przez dziecko, jak będzie ono wykorzystywać wiedzę w środowisku, w którym żyje, zależy od organizatora procesu dydaktycznego, czyli nauczyciela. Możemy wyodrębnić trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela:

- specjalistyczne (wiedza i umiejętności w zakresie nauczania początkowego), kompetencje te trzeba ciągle doskonalić, dokształcać się, brać udział w konferencjach, naradach, szkoleniach, w samokształceniu własnym (czytelnictwo literatury i czasopism) i kierowanym;
- dydaktyczne (wiedza i umiejętności pedagogiczne nabywane podczas studiów pedagogicznych);
- psychologiczne (umiejętności inspirowania, motywowania uczniów do nauki, integrowania ich w zespół, pozytywne nastawienie do dzieci, rodziców, nauczycieli i innych partnerów

środowiskowych; umiejętność unikania najczęstszych przyczyn zakłóceń w komunikowaniu się ludzi; umiejętność porozumiewania się w ogóle, a z uczniami w szczególności oraz nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu; umiejętność kontrolowania emocji oraz umiejętności menedżerskiej).

Aby wypełnić dobrze rolę nauczyciela nie chodzi więc o formalne kwalifikacje do zawodu, lecz o kompetencje nauczycielskie, tj. podstawowe czynności nauczyciela, w tym wypadku klas I – III, takie jak: animowanie i inspirowanie samodzielnej pracy uczniów, rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych uczniów, umiejętność transmitowania wiedzy i doświadczenia, kształtowanie postaw i charakteru uczniów oraz organizowanie działalności praktycznej [9].

Obecnie, w związku z reformą systemu edukacji, zarysowuje się jeszcze inny zakres powinności nauczyciela. Reformowanie edukacji jest procesem podmiotowym, którego głównym sprawcą i wykonawcą jest właśnie nauczyciel. Moc sprawcza reformy, jak twierdzi Czerpaniak-Walczak [2] jest ukierunkowana na realizację wysoko wartościowych preferencji oraz ponoszenie odpowiedzialności przez nauczyciela, bezpośredniego organizatora sytuacji edukacyjnych. Na nim więc spoczywa projektowanie zmiany, organizowanie warunków jej realizacji oraz wypełnianie szczegółowych zadań.

Systematyczne ujęcie różnych grup i rodzajów zadań nauczyciela zawarte zostało w raporcie Komitetu Ekspertów „Edukacja narodowym priorytetem” (1989). Wśród nich są eksponowane:

- transmitowanie wiedzy i doświadczenia w celu przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie ludzi dorosłych;
- pobudzanie aktywności, sił twórczych i zdolności innowacyjnych dzieci i młodzieży;
- rozwijanie systemów wartości oraz kształtowanie postaw i charakteru wychowanków;
- rozwijanie zainteresowań, stwarzanie warunków do działalności praktycznej;
- posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia;
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży;
- przygotowanie uczniów do uczenia się przez całe życie;
- kierowanie procesami orientacji szkolnej i zawodowej, wspomaganie uczniów w formułowaniu zainteresowań edukacyjnych i planów życiowych;
- pomoc w organizacji życia społecznego dzieci i młodzieży w szkole oraz we właściwym wykorzystaniu wolnego czasu.

Konieczność ciągłego dostosowania systemu szkolnego do potrzeb współczesnego społeczeństwa jest faktem dość oczywistym. W centrum wszystkich projektów doskonalenia oświaty znajduje się nauczyciel, jego umiejętności pedagogiczne, kwalifikacje przedmiotowe oraz najszerzej pojęta rola w społeczeństwie. W przypadku nauczyciela nauczania początkowego mamy do czynienia z dużą liczbą funkcji, które w sposób analityczny możemy podzielić na:

- wewnątrzszkolne, spełniane na terenie szkoły;
- środowisko szkoły, przede wszystkim kontakt z rodzicami uczniów (realizowany często również w szkole);
- pozaszkolne, związane z działalnością w środowisku szkolnym, aczkolwiek nie powiązane bezpośrednio z procesem wychowania w szkole; chodzi tu o działalność nauczyciela w organizacjach społecznych, politycznych, w domach kultury itd.

Nowy model edukacji nauczycieli klas I-III powinien prowadzić do wykształcenia nauczyciela profesjonalisty i refleksyjnego praktyka radzącego sobie w pracy dydaktyczno-wychowawczej. M. Suświłło [13] sądzi, że należy zagwarantować holistyczne podejście w przygotowaniu zawodowym, uwzględniając przygotowanie ogólnopedagogiczne, praktyczne i kompetencyjne. W kształceniu kompetencyjnym (instrumentalnym) wyróżnia dwie grupy czynników:

- wiedzę kierunkową, np. polonistyczną czy z zakresu edukacji z małym dzieckiem,
- umiejętność przekazywania wiedzy, tj. sprawność metodyczną w kierowaniu procesem nauczania – uczenia się.

Nauczyciel powinien zdobywać zatem kompetencje komunikacyjne, umiejętność inspirowania uczniów do nauki i integrowania klasy, a także umiejętności artystyczne: muzyczno-ruchowe, plastyczne czy z zakresu kultury żywego słowa. Zaprezentowane kompetencje należy kształtować łącznie, gdyż głównym założeniem jest zintegrowanie ich na bardzo wysokim poziomie w osobie nauczyciela.

Kompetentny nauczyciel w nowej zreformowanej szkole to człowiek posiadający odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne, który jest doradcą i osobą wspomagającą rozwój konkretnej jednostki. Działania nauczyciela w zreformowanej szkole powinny być ukierunkowane na usprawnienie do działania w złożonych warunkach współczesnej rzeczywistości. Zadaniem nauczyciela XXI wieku jest ukształtowanie człowieka gotowego do pojęcia życia w nowej rzeczywistości, pozbawionej wyraźnych autorytetów moralnych.

W zreformowanej szkole nauczyciel powinien być wzorem do naśladowania, powiernikiem uczniów, inspiratorem wszelkich poczynań zarówno poznawczych, jak i społecznych oraz partnerem egzekwującym nabytą wiedzę [1].

Nowe kwalifikacje zawodowe, które osiąga nauczyciel zdobywając kolejny stopień awansu zawodowego (Karta Nauczyciela – Dz.U.03.118.1112) - obok kompetencji rzeczowych czy też rzeczowo - metodycznych - uwypuklają kompetencje osobowe i społeczne. Układ tych kompetencji ma na celu uzyskanie zawodowych umiejętności działania w sensie samodzielnego planowania, realizacji i kontrolowania. Za Goździńską i Szloskiem „kompetencje zawodowe to zdolność wykonania czynności w zawodzie w sposób zgodny ze standardami wymaganymi dla danego zadania zawodowego”, przy czym standardy kwalifikacyjne to „ogólnie akceptowane przez przedstawicieli edukacji oraz różnych dziedzin gospodarki i kultury normy wymagań, opisujące zbiór niezbędnych - umiejętności, wiadomości i postaw do wykonania danego zawodu”. Standardy są ustalane dla dowolnego aspektu funkcjonowania oświatowego lub dla dowolnych stosowanych rozwiązań na poziomie ucznia, szkoły jak również nauczyciela.

W większości krajów reformujących oświatę zostały ustalone standardy kompetencji zawodowych nauczycieli. W niektórych stanach USA ustalono standardy kwalifikacji nauczycieli uwzględniając staż pracy (nowo powołani i doświadczeni nauczyciele). Podaję przykład standardów ze stanu Kentucky dla nowo powołanych nauczycieli, jako propozycję dającą możliwość porównawczą ze standardami polskimi. Według tych standardów nauczyciel:

- 1) właściwie planuje proces uczenia się,
- 2) tworzy sprzyjający klimat uczenia się,
- 3) stosuje właściwe metody nauczania,
- 4) ocenia osiągnięcia ucznia, informuje ucznia i jego rodziców o wynikach,
- 5) poddaje ewaluacji programy nauczania, procesy nauczania i uczenia się,
- 6) współpracuje z kolegami, rodzicami i innymi instytucjami,
- 7) tworzy plan własnego rozwoju zawodowego,
- 8) posiada aktualną, szeroką wiedzę akademicką w swoim przedmiocie.

Według standardów określających doświadczonego nauczyciela - nauczyciel:

- zapewnia w szkole, w społeczności lokalnej i w zawodzie nauczyciela fachowe kierownictwo, mające na celu podniesienie poziomu nauki ucznia oraz jego dobro,
- posiada aktualną wiedzę w swoim przedmiocie i potrafi ją zastosować w innych dyscyplinach,
- planuje nauczanie, które rozwija zdolności uczniów do wykorzystania umiejętności komunikacyjnych, stosowania podstawowych pojęć, stawania się samowystarczalnymi jednostkami i odpowiedzialnymi członkami zespołów, do myślenia i rozwiązywania problemów oraz zdobywania wiedzy,
- tworzy przyjazny klimat uczenia się uczniów,
- realizuje, wdraża, kieruje nauką, która rozwija umiejętności,
- ocenia naukę oraz informuje uczniów i inne zainteresowane strony o wynikach w zakresie umiejętności,
- omawia oraz ocenia naukę i nauczanie,
- współpracuje z pozostałymi nauczycielami, rodzicami oraz agencjami w celu projektowania, wdrażania i wspierania programów, które służą umiejętnościom,
- ocenia swoją działalność całościowo w powiązaniu z celami nauki stanu Kentucky oraz realizuje plan doskonalenia zawodowego [16].

Standardy dla nauczycieli z doświadczeniem zawodowym są rozwinięciem standardów dla nowo powołanych nauczycieli. W ramach poszczególnych standardów zostały sprecyzowane kryteria pozwalające dojrzeć konkretne efekty pracy nauczyciela. Przykładowo do standardu pierwszego dla nauczycieli doświadczonych kryteria są następujące:

- 1) tworzy pozytywne stosunki między szkołą a społecznością lokalną,
- 2) popiera potencjał kierowniczy u swoich współpracowników,
- 3) uczestniczy w organizacjach i działalności zawodowej,
- 4) sprawnie pisze i wypowiada się,
- 5) wnosi swój profesjonalny wkład do wiedzy oraz umiejętności uczenia się i nauczania,
- 6) monitoruje doskonalenie programu i materiałów szkoleniowych,
- 7) bierze udział w projektowaniu lokalnej polityki rozwoju szkoły, w ramach organizacji zawodowych oraz w obrębie lokalnych organizacji zainteresowanych edukacją,
- 8) inicjuje i doskonali projekty oraz programy edukacyjne,
- 9) wykazuje praktyczną umiejętność efektywnego słuchania, rozwiązywania konfliktów i współdziałania w grupie [16].

Takie spojrzenie na kompetencje nauczyciela pokazuje jak poszczególne kryteria mogą ukierunkować rozwój zawodowy nauczyciela. Przedstawione dwa warianty mogą służyć



holistycznemu i dynamicznemu widzeniu człowieka w pracy. Standardy jakości pracy nauczyciela zostały również określone w krajach Unii Europejskiej – np.: w angielskim systemie OFSTED. Standardy związane z pracą nauczyciela to:

- 1) uczniowie pozyskują wiedzę, umiejętności i zrozumie w sposób progresywny,
- 2) lekcje mają jasne cele i zadania,
- 3) sytuacje edukacyjne są odpowiednio dostosowane do sposobu uczenia się dzieci o różnych możliwościach i zainteresowaniach,
- 4) sytuacje edukacyjne umożliwiają współuczestnictwo wszystkich,
- 5) metody nauczania są dostosowane do wieku i przedmiotu,
- 6) przebieg lekcji zaspokajają wysokie wymagania wszystkich uczniów i stawia im wysokie, lecz realne oczekiwania,
- 7) w sytuacjach edukacyjnych występuje naturalne sprzężenie zwrotne, które wspomaga postępy uczniów - zarówno przez stawiane stopnie, jak i dyskusje z uczniami,
- 8) stosunki są pozytywne i powiększają motywacje uczniów,
- 9) cele narodowych programów nauczania są brane pod uwagę
- 10) tam, gdzie jest to właściwe, praca domowa jest zadawana regularnie i wspomaga pracę na lekcjach [16].

Każde z tych stwierdzeń jak pisze S. Wlazło, jest pedagogicznie zasadne, ale jako całość wprowadza chaos. Jest to propozycja trudna do operacyjnego wykorzystania, gdyż zawiera standardy dotyczące:

- a) efektów kształcenia,
- b) organizacji przebiegu lekcji,
- c) projektowania nauczycielskiego programu edukacyjnego,
- d) zasady zadawania do domu,
- e) wymogi dotyczące właściwego współdziałania z uczniami [16].

W angielskiej koncepcji standardów jakości pracy nauczyciela trudno doszukać się odpowiedniej, właściwej dla polskich warunków inspiracji do określenia polskich standardów jakości pracy nauczyciela. Warto przyjrzeć się jeszcze francuskim oczekiwaniom wobec nauczycieli. Jako propozycję podaje pięć następujących zasad pedagogicznego działania i postaw w pracy.

1. Tolerancja - aby akcentować każde dziecko i jego inność, aby uczyć akceptować innych, aby otworzyć się ku innym ludziom i budować z innymi dla służby innych.
2. Nadzieja - którą trzeba budzić w każdym dziecku, gdyż ono po prostu istnieje, jest tutaj, trzeba mu pomóc zbudować własną wizję świata i wspomóc Jego rozwój zgodnie z jego zdolnościami i potrzebami.
3. Cierpliwość - wszystko wymaga czasu, efekty będą na końcu; nauczyć się słuchać, zachęcać, aby dać dziecku późniejszą szansę raczej w życiu niż w zawodzie.
4. Zaufanie - to podstawowa wartość w szkole; to zaufanie do siebie samego, we własne umiejętności i zaufanie do dzieci, to wiara w przyszłość.
5. Wytrwałość - nic się nie osiąga bez wysiłku, trzeba rozbudzać w uczniach bardzo mocne motywacje [16].

Powyższe dyrektywy są skierowane do nauczycieli, ale mogą być respektowane w życiu każdego człowieka, z dużą korzyścią dla jego rozwoju. Wracając do polskich standardów należy pamiętać, o polskim pojmowaniu jakości pracy nauczyciela.

Dobrze jest zwrócić uwagę na propozycje innych krajów, ale warto opracować własne - dla swojego „podwórka”, gdyż kompetencje polskiego nauczyciela trudno jest rozpatrywać bez uwzględnienia warunków panujących w polskiej szkole. Podaję zatem za B. Niemierką [8] kluczowe kompetencje nauczyciela, konieczne do sukcesu reformującej się rzeczywistości edukacyjnej:

- 1) umiejętność konstruowania programów nauczania,
- 2) umiejętność zespołowego działania,
- 3) umiejętność budowania wewnątrzszkolnego systemu oceniania,
- 4) umiejętność organizowania.

S. Wlazło przedstawia oczywistą kompetencję nauczycieli, która została wytypowana przez doradców metodycznych z Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego we Wrocławiu. Brzmi następująco: „nauczyciel posiada wiedzę metodyczną i pedagogiczną oraz wykazuje umiejętności metodyczne i organizacyjne” [16]. Dowodami posiadania przez nauczyciela powyższej kompetencji będzie, że:

- posiada merytoryczną koncepcję realizacji programu nauczania z prowadzonego przedmiotu,
- tworzy własny system pomiaru osiągnięć edukacyjnych prowadzonych przez siebie i uczniów lub kończy kurs i stosuje w praktyce zasady teorii pomiaru dydaktycznego,
- systematycznie ocenia wyniki uczenia się uczniów i dokonuje ich analizy,
- różnicuje wymagania wobec swoich uczniów; zdolni uczniowie otrzymują od niego ukierunkowanie do pogłębienia zagadnień przedmiotowych, a uczniowie mający trudności - poradę i pomoc,
- uczniowie prowadzeni przez nauczyciela wykazują umiejętności planowania swoich działań edukacyjnych, dokonywania samooceny ich wykonywania, a także wykazują indywidualne i zespołowe umiejętności rozwiązywania problemów,
- uczniowie potrafią odnajdywać informacje związane z przedmiotem w różnych źródłach, z także słuchać i czytać ze zrozumieniem oraz pisać i wypowiadać się z użyciem stosownej terminologii przedmiotu, stosownie do okresu realizacji programu,
- dokonuje ewaluacji swej pracy, a jego uczniowie ujawniają swoje trudności,
- jest otwarty i elastyczny wobec propozycji uczniów,
- ceni drogę dochodzenia ucznia do wiedzy i informacji nie mniej niż ich osiągnięcie,
- cechuje go pożądana kultura języka [16].

Do powyższych propozycji można dołączyć kompetencje nauczyciela jako pedagogicznego pracownika szkoły. Dostrzec można dwie następujące propozycje.

1. Nauczyciel pracujący na oczekiwanym w szkole poziomie pracy edukacyjnej:
  - uczestniczy czynnie w doskonaleniu wewnątrzszkolnym i periodycznie w doskonaleniu zewnętrznym,
  - stosuje aktywne i warsztatowe metody, których efekty ujawniają się w pracy indywidualnej i zespołowej uczniów,
  - posługuje się procedurami mierzenia jakości,
  - stara się doprowadzić uczniów do zachowań respektujących

- zasady szkolnego programu wychowawczego,
  - pomaga uczniom w przezwyciężaniu ich trudności edukacyjnych i rozwojowych,
  - stwarza uczniom interesujące oferty indywidualnego, w tym pozalekcyjnego rozwoju ich zainteresowań,
  - współdziałanie nauczyciela z innymi nauczycielami i rodzicami jest właściwe,
2. Nauczyciel wykazuje postawy aktywne i twórcze w pracy szkolnej:
- podejmuje w swej pracy działania innowacyjne,
  - pełni dodatkowe role w szkole,
  - inicjuje jakieś pozytywne zmiany w szkole i udziela się w ich wprowadzaniu,
  - uczestniczy w analizowaniu i rozwiązywaniu pojawiających się w szkole problemów wychowawczych, programowych, organizacyjnych,
  - jest otwarty, chętnie pomaga innym, upowszechnia swoje osiągnięcia,
  - daje przykład dobrej roboty nauczycielskiej (staranność w pracy, samodzielność, refleksyjność), [16].

Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, w dniu 13 listopada 1997 roku, poświęconemu wymaganiom w zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli, jako podstawy ich przygotowania do sprawowania funkcji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych, przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych. Tworzą go standardy: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informacyjne, moralne. Rok później powstał kolejny projekt standardów zawodowych kompetencji nauczycieli, opracowany przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli w MEN [14]. Tworzą go standardy: interpretacyjny - komunikacyjny, kreatywny, współdziałania, pragmatyczny i informatyczno-medialny. Zrezygnowano ze standardu kompetencji moralnych, rozszerzono standard informatyczny o medialny oraz komunikacyjny o interpretacyjny. Całkowitej zmianie uległ standard prakseologiczny, a pojawił się pragmatyczny.

Drugi projekt standardów został rozwinięty o problematykę mediów oraz interpretację komunikacyjną, zabrakło jednak standardów moralnych. Traktując naukę i technikę jako najwyższe dokonania zapominamy o wartościach etycznych. Poprzez zanik rozwoju komunikacji dyskursywnej, zubożenie funkcji symbolu i zagłuszenia głosu Boga w pedagogice następuje zafałszowanie obrazu edukacji szkolnej. W sposób nieunikniony prowadzi to do degradacji myśli pedagogicznej, nauki, kultury, cywilizacji i – na tym tle - edukacji i samoedukacji. Pomijając kompetencje moralne współczesna szkoła fałszuje obraz człowieka i świata tworząc kolejne bariery i granice. Szkoła powinna wzmacniać człowieka i zmniejszać granice między ciałem a duszą, ukazując wymiar materialny i duchowy jednocześnie [12]. Tylko mocne podstawy etyczne pozwolą sprostać trudnym oczekiwaniom drapieżnego świata. Najważniejszą kompetencją, o której zapomniano, jest kompetencja, nazywana przez uczonych mądrością. Z. Kwieciński ujmuje ją jako warunek odpowiedzialności a odpowiedzialność jako podstawowy przejaw mądrości. Dla W. Pasterniaka mądrość jest nadrzędną kompetencją nauczyciela. Zawiera w sobie cztery ideologiczne kompetencje. Są to [7]:

- kompetencje w zakresie rozpoznawania Prawdy, która jest, staje się i ma być;

- kompetencje w zakresie rozumienia Prawdy, która jest, staje się i ma być;
- kompetencje w zakresie akceptowania Prawdy, która jest, staje się i ma być;
- kompetencje w zakresie respektowania Prawdy, która jest, staje się i ma być.

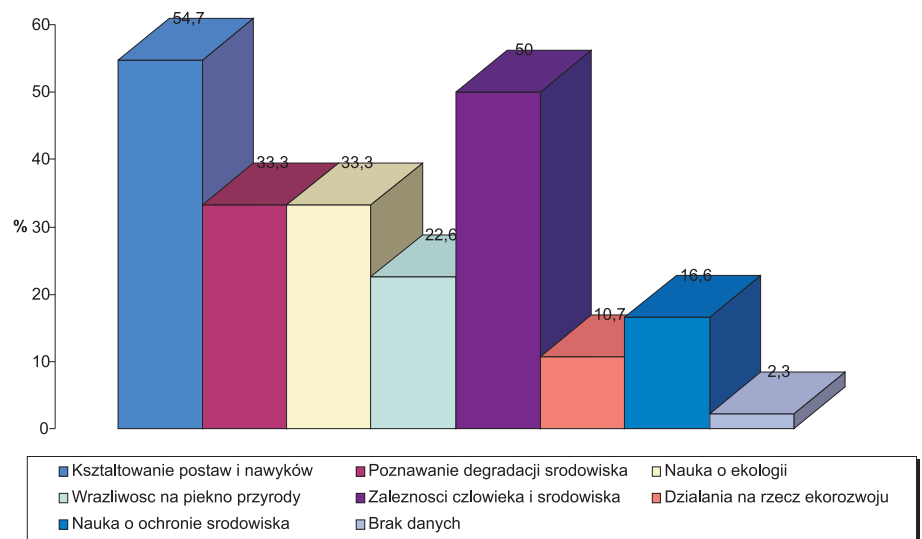
Od początku filozofom chodziło o kryterium lub kryteria prawdy absolutnej, oczywistej i nie budzącej wątpliwości. Przez absolutną prawdę rozumiano pewną formę absolutnej wartości, choć nie używano pojęcia „wartość”. Natomiast prawdy względne, tymczasowe, są wartościami względnymi, przemijającymi, niedoskonałymi.

Moim zadaniem jest nie tylko istotne odkrycie prawdy o kompetencjach edukacyjnych nauczycieli, pewnej wartości ale ważniejsze jest poprawne stwierdzenie - jak pisze R. Ingarden - „czy pewna dana nam in indiwiduo w doświadczeniu wartość (...), jest dostatecznie ugruntowana w przedmiocie, który wydaje się jej nosicielem, czy też zachodzi jedynie mniej lub więcej uzasadniony pozór jej przysługiwania temu przedmiotowi [4]. Zdaniem W. Pasterniaka „człowiek może, ale nie musi zmierzać ku wartościom (...). Zmierzenie ku wartościom, poszukiwanie wartości jest niczym innym jak doskonaleniem się człowieka. Jest to nakaz etyczny, którego człowiek nie może lekceważyć (...). To co się nie doskonalą, umiera, nie rozwija się, nie urzeczywistnia [3].

W zawodzie nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu do zawodu i tym samym pełnych kwalifikacjach zawodowych pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. Kompetencje, których ona wymaga, ciągle się zmieniają i wymagają korekt. Dzieje się tak ze względu na swoistość pracy nauczyciela, którą jest niestandardowość pracy oraz komunikacyjny jej charakter. Po pierwsze, można wpływać na rzeczy, przedmioty stosując szablonowe zachowania, jednak gdy mamy do czynienia z żywym organizmem, trudno jest mówić o regułach postępowania. Sami uczniowie stanowią niepowtarzalną, nieszablonową i niestandardową, indywidualną całość. Trudno jest przewidzieć, pytania, problemy i zadania jakie uczniowie postawią nauczycielowi do rozwiązania. Po drugie nauczyciel podlega ustawicznym imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki i logiki dialogu [6]. Definiowanie standardów odbywa się za pośrednictwem odpowiednio dobranych kryteriów. Nie należy jednak zapominać, że kryteria mogą być zmieniane. Zatem każdy standard - w tym standard kompetencji nauczycieli - nie ma raz na zawsze ustalonej wartości.

W celu zbadania skuteczności edukacji środowiskowej w nauczaniu wczesnoszkolnym przeprowadziłem badania w okresie od czerwca 2003 r. do czerwca 2004 r. Badania przeprowadzono w 36 losowo wybranych szkołach z terenu powiatu: zielonogórskiego (12), legnickiego(13) i poznańskiego (11). W tych samych szkołach badano zarówno uczniów, nauczycieli jak i dyrektorów szkół. Jedynym kryterium wyboru była możliwość całościowego przeprowadzenia badań w danej szkole. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli nauczania zintegrowanego składał się z 19 pytań zarówno otwartych, jak i zamkniętych. Badania ankietowe pozwoliły poznać opinie nauczycieli następujących kręgach tematycznych:

- rola edukacji środowiskowej w kształtowaniu postaw i poglądów uczniów klas III;



Rys. 1. Interpretacja pojęcia edukacja środowiskowa przez nauczycieli nauczania zintegrowanego

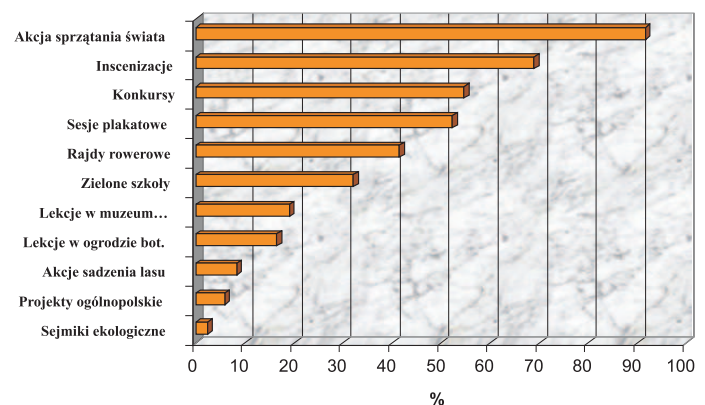
- edukacja środowiskowa w systemie szkolnym przed wrześniem 1999 r. oraz po zmianie modelu kształcenia;
- edukacja środowiskowa w zreformowanej szkole podstawowej;
- organizacja i elementy metodyki zajęć poświęconych ochronie środowiska.

W pierwszej części badań sprawdzono opinie nauczycieli na temat roli edukacji środowiskowej w kształtowaniu postaw i poglądów uczniów klas III. Najwięcej badanych osób (54,7 %) jest zdania, iż edukacja środowiskowa przyczynia się do kształtowania u uczniów właściwych postaw i nawyków wyrażających się szacunkiem i odpowiedzialnością wobec przyrody. 50% badanych nauczycieli definiuje ją jako kształcenie u uczniów refleksyjnego myślenia, kreatywnego rozwiązywania problemów pomiędzy człowiekiem i środowiskiem.

Natomiast 33,3% ankietyowanych respondentów uważa, że edukacja środowiskowa ma za zadanie wskazywać przykłady degradacji środowiska i uczyć jak im przeciwdziałać, oraz tyle samo badanych (33,3%) twierdzi, że jest to nauka o ekologii. Kilka odpowiedzi (19) dotyczyło rozbudzania wrażliwości na piękno przyrody, nieco mniej badanych (14) definiowało edukację środowiskową jako naukę o ochronie środowiska, a 2 osoby nie udzieliły żadnej odpowiedzi. Uzyskane dane przedstawiono na rysunku 1.

W drugiej części badań, poproszono nauczycieli o wybranie spośród podanych form organizacyjnych tych, które są stosowane w szkołach, w których respondenci pracują. Odpowiedzi na pytanie zamknięte w sposób bardziej precyzyjny charakteryzują dotychczasową edukację środowiskową, ponieważ w pytaniu otwartym podawano tylko wybrane przykłady (rys. 2). Spośród podanych form zajęć o charakterze prośrodowiskowym, najczęściej wskazywano akcję Sprzątania Świata (91,6%), w której to nauczyciele razem ze swymi uczniami, co roku biorą udział. W wielu szkołach są organizowane wyjazdy dzieci na zielone szkoły (32,1%), inscenizacje o tematyce środowiskowej (69%), które stają się formą pracy coraz bardziej popularną, wykorzystywaną np. z okazji Dnia Ziemi (rys. 2). Wiele szkół organizuje konkursy wiedzy ekologicznej lub ochrony środowiska

(54,7%) będące formą atrakcyjną zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. 52,3% nauczycieli organizuje w swoich szkołach sesje plakatowe oraz rajdy rowerowe (41,8%).



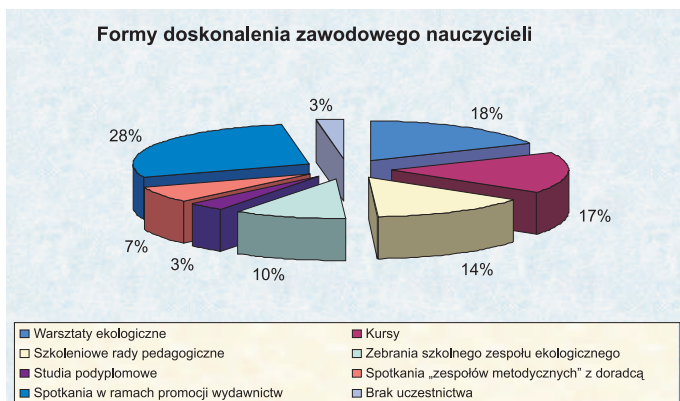
Rys. 2. Formy organizacyjne służące realizacji celów z edukacji środowiskowej stosowane w nauczaniu zintegrowanym

Rzadziej organizuje się lekcje w muzeum, ośrodku dydaktycznym czy też na terenach Parków Krajobrazowych (19,0%) lub w ogrodach botanicznych (16,6%). Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że respondenci mało cenią sobie bezpośredni kontakt z przyrodą, okazji do nawiązywania z nią dialogu, uczenia się w toku działania, rozwoju intelektualnego i emocjonalnego wychowanków. Zapominają, że urok i piękno miejsc, w których jest realizowany proces dydaktyczno-wychowawczy sprawia, że otwiera się bogaty świat pozytywnych emocji. Dzięki zajęciom na łonie natury tematy związane z edukacją środowiskową są dla dzieci bardzo atrakcyjne.

Warunkiem właściwego kształtowania prośrodowiskowych postaw uczniów, jest pogłębianie wiedzy i doskonalenie umiejętności oraz kształtowanie świadomości ekologicznej także wśród nauczycieli (rys. 3).

Nauczyciele objęci badaniami wskazywali różne formy doskonalenia, w których biorą udział. Najczęściej są to formy organizowane przez instytucje organizujące nauczycielom





Rys. 3. Dostosowanie zawodowe nauczycieli nauczania zintegrowanego w zakresie edukacji środowiskowej

doskonalenie. Na podstawie uzyskanych danych (tab. nr 18) można twierdzić, że nauczyciele nauczania zintegrowanego, jako formę doskonalenia, wybierają najczęściej warsztaty (58,3%) i kursy (55,9%). Studia podyplomowe ukończyło tylko 10,7%. Zauważalna jest tendencja do powoływania szkoleniowych Rad Pedagogicznych (47,6%) w ramach Wewnętrznszkolnego Doskonalenia Nauczycieli (WDN), co jest jedną z mocnych stron wprowadzonej reformy systemu edukacji. Nauczyciele sami przygotowują szkolenia dla siebie i swoich kolegów, nieraz zapraszając osobę wspomagającą doskonalenie wewnętrzne. Co trzeci nauczyciel bierze udział w zebraniach szkolnego zespołu ekologicznego, co piąty w spotkaniach „zespołów metodycznych” z doradcą. Ponad 91% respondentów bardzo chętnie uczestniczy w spotkaniach promocyjnych wydawnictw. Liczna (8,3%) okazała się również grupa nauczycieli, którzy nie podjęli trudu wzbogacenia warsztatu pracy poprzez szkolenia zawodowe o tematyce środowiskowej (rys. 3).

Osiągnięcia celów edukacji środowiskowej zależą m.in. od spójności wychowania w szkole i w domu rodzinnym. Dobrym wsparciem działań szkoły jest udział w nich rodziców. W wielu szkołach, w edukację środowiskową włączają się również rodzice, choć nie jest to zjawisko masowe (tab. 1).

Tab. 1. Wspomaganie pracy nauczycieli przez rodziców uczniów klas I-III (N=84)

Działania rodziców	Liczba odpowiedzi*	% udzielonych odpowiedzi
Pomoc przy organizacji zielonych szkół, wycieczek, biwaków	26	30,9
Sponsorowanie konkursów i akcji w szkole, np.: degustacje zdrowej żywności, dożywianie	36	42,8
Czynne uczestnictwo w akcjach: Sadzenie lasu, Sprzątanie Świata, Dzień bez papierosa, Dzień bez samochodu	35	41,6
Pomoc w urządzaniu klasy	49	58,3
Nie włączają się w tego typu działania	5	5,9

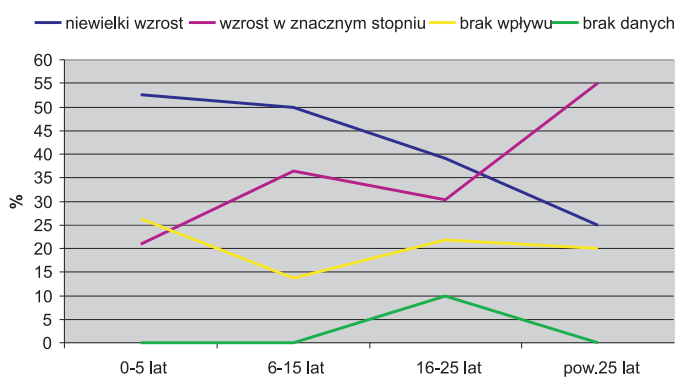
\* podawano więcej niż jedną odpowiedź (dane nie sumują się)

Do najbardziej aktywnych działań rodziców na rzecz edukacji środowiskowej w szkole należy zaliczyć pomoc w urządzaniu klasy (58,3%), następnie w organizowaniu Zielonych szkół, wycieczek, biwaków (30,9%) oraz sponsorowanie konkursów

o tematyce prośrodowiskowej i różnych akcji, np. degustacje zdrowej żywności i dożywianie (42,8%). Rodzice, jak deklarują nauczyciele, czynnie uczestniczą w akcjach, takich jak: sadzenie lasu, Sprzątanie Świata, Dzień bez papierosa oraz Dzień bez samochodu (41,6%).

Stosunkowo najbardziej aktywni są rodzice dzieci uczęszczających do szkół miejskich (57%). Nieco rzadziej w działalności na rzecz środowiska włączają się mieszkańcy wsi (40%), natomiast 5,9% w ogóle w nich nie uczestniczy (tab. 1).

Reforma oświaty wdrażana od 1 września 1999 r., poprzez obowiązek uwzględnia treści sozologicznych we wszystkich programach nauczania zintegrowanego szkoły podstawowej, stworzyła warunki do znacznego wzrostu intensywności edukacji środowiskowej. Przeprowadzone badania i analiza uzyskanych danych miała na celu skonfrontowanie założeń reformy ze stanem faktycznym i zebranie opinii nauczycieli na ten temat, co zaprezentowano na rysunku 4.



Rys. 4. Intensywność edukacji środowiskowej po wprowadzeniu reformy szkolnej w 1999r w opiniach nauczycieli z różnym stażem pracy

Około 45% badanych nauczycieli jest zdania, że wprowadzenie edukacji środowiskowej w zreformowanej szkole podstawowej w niewielkim stopniu wpłynęło na intensywność edukacji środowiskowej. Taką opinię najczęściej wyrażają respondenci ze stażem od 0 do 5 lat i od 16 do 25 lat pracy w zawodzie. 33,3% respondentów uważa, że intensywność edukacji środowiskowej wzrosła w stopniu znacznym po wprowadzeniu reformy i są to głównie nauczyciele z najdłuższym stażem pracy w zawodzie. Najmniejsza grupa osób (16,6%) uważa, iż nic się nie zmieniło. To zdanie wyrażają przedstawiciele wszystkich grup wyróżnionych ze względu na długość stażu pracy. Znaczny wzrost zauważyli respondenci ze stażem powyżej 25 lat pracy (rys. 4).

Analizując opinie nauczycieli dotyczących wpływu reformy na poziom edukacji środowiskowej w zależności od wielkości miejscowości, w której funkcjonuje szkoła można stwierdzić, że w placówkach oświatowych zlokalizowanych w miastach 50% nauczycieli uważa, iż reforma spowodowała widoczny wzrost aktywności w dziedzinie edukacji środowiskowej dzieci i młodzieży (tab. 2).

Osoby przekonane o pozytywnym wpływie reformy na rozwój edukacji środowiskowej uzasadniają to podając m.in. następujące argumenty, że „awans zawodowy wymusił nowatorstwo i kreatywność nauczycieli”, „powstały liczne autorskie programy nauczania i modyfikacje programowe, które przyczyniają się do

kształtowania świadomości środowiskowej”. Potwierdzają to dane zawarte w tabeli 2.

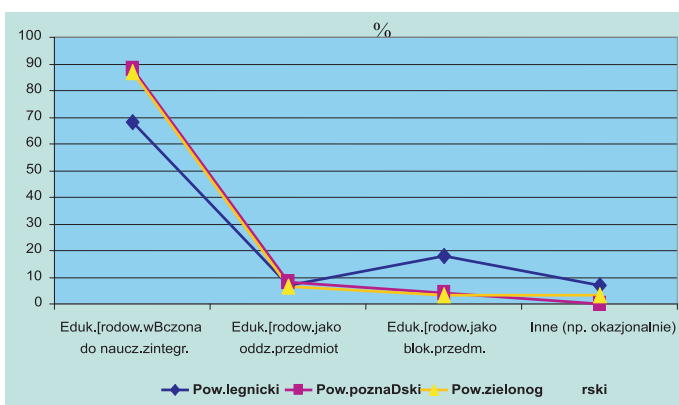
Tab. 2. Intensywność edukacji środowiskowej po wprowadzeniu reformy szkolnej w 1999r. w opiniach nauczycieli, zależnie od wielkości miejscowości, w której funkcjonuje szkoła (N=84)

Usytuowanie szkoły	Opinie nauczycieli	Liczba odpowiedzi	% udzielonych odpowiedzi
Miasto N=42	wzrost w znacznym stopniu	21	25
	wzrost niewielki	16	19,0
	brak wpływu	5	5,9
	brak danych	0	0
Wieś N=42	wzrost w znacznym stopniu	14	16,6
	wzrost niewielki	21	25
	brak wpływu	5	5,9
	brak danych	2	2,3

Inne opinie prezentują nauczyciele ze szkół zlokalizowanych na wsiach. 50% z nich wyraża poglądy, że reforma przyniosła pewne pozytywne zmiany, ale są one jeszcze mało ukształtowane. Wyraźny wzrost intensywności edukacji środowiskowej nie jest możliwy m.in. z powodu niezbyt częstego przydziału na ten cel dodatkowych godzin. Analiza wyników badań ankietowych wykazała, że dodatkowe godziny otrzymało 17% respondentów. W tej grupie najwięcej było nauczycieli z miast, zaś najmniej ze wsi.

Podczas badań ankietowych próbowano ustalić jakie rozwiązania realizacji edukacji środowiskowej w nauczaniu zintegrowanym przyjęto w szkołach podstawowych na terenie trzech powiatów: legnickiego, poznańskiego i zielonogórskiego. Nauczyciele objęci badaniami wielokrotnie wskazywali na cztery rozwiązania (rys. 5).

Blisko 81% nauczycieli stwierdziło, że treści środowiskowe włączone są do programów nauczania zintegrowanego, 7% ankietowanych nauczycieli podało, że edukacja środowiskowa realizowana jest w ramach oddzielnego przedmiotu i 8% wskazało na odrębne zajęcia zlokalizowane okazjonalnie (rys. 5).



Rys. 5. Rozwiązania realizacji edukacji środowiskowej po wprowadzeniu reformy szkolnej w 1999 r., w opiniach nauczycieli nauczania zintegrowanego

W nauczaniu zintegrowanym programy nauczania są nasycone treściami z ekologii, ochrony środowiska i ochrony przyrody w różnym stopniu, w zależności od propozycji danego wydawnictwa. Opinie nauczycieli na ten temat zaprezentowano w tabeli 3.

Tab. 3. Stopień nasycenia programów nauczania treściami z ekologii, ochrony środowiska i ochrony przyrody w nauczaniu zintegrowanym, (N=84)

Usytuowanie szkoły	Stopień nasycenia programów	Liczba odpowiedzi	% udzielonych odpowiedzi
Miasto (N=42)	bardzo wysoki	0	0
	wysoki	24	28,6
	średni	18	21,4
	niski	0	0
Wieś (N=42)	bardzo wysoki	5	5,9
	wysoki	11	13,1
	średni	20	23,8
	niski	6	7,2

Z badań wynika, że wiedza środowiskowa jest włączona do treści programów nauczania zintegrowanego. Dlatego nie bez znaczenia dla powodzenia w realizacji celów edukacji środowiskowej ma stopień nasycenia programów nauczania zintegrowanego treściami z ochrony środowiska. 45,2% nauczycieli nauczania zintegrowanego stwierdziło, że wybrane przez nich programy nauczania nasycone są tymi zagadnieniami w stopniu średnim, co świadczy o wysokich wymaganiach tej grupy nauczycieli. Prawie co trzeci respondent był zdania, że wiedzy środowiskowej uczy z programu zawierającego bardzo wiele haseł związanych z ochroną środowiska.

Na temat trudności, z którymi spotykają się nauczyciele podczas wprowadzania założeń reformy oświaty w nauczaniu zintegrowanym wypowiedzieli się wszyscy ankietowani nauczyciele (100%). Udzielili oni wielu, bardzo wyczerpujących odpowiedzi. Rozkład odpowiedzi przedstawiono w tabeli 4.

Tab. 4. Utrudnienia w realizacji edukacji środowiskowej w klasach I-III, związane z wprowadzeniem reformy oświaty w opinii nauczycieli, (N=84)

Opinie nauczycieli	Liczba odpowiedzi*	% udzielonych odpowiedzi
Brak dodatkowych godzin na realizację zagadnień środowiskowych	46	54,7
Niejasne zapisy Podstawy programowej	26	30,9
Słaba kondycja finansowa szkoły	70	83,3
Brak współpracy z rodzicami	19	22,6
Zbyt duża liczebność klas	84	100
Zbyt duża biurokracja w szkole	33	39,2
Przepisy prawne ograniczające wyjścia i wyjazdy poza teren szkoły	9	10,7
Mały dostęp do pomocy metodycznych i warsztatu pracy nauczyciela metodyka	19	22,6
Zastąpienie stopni szkolnych komentarzami i opisami osłabiające motywację do uczenia się	2	2,4

\*wymieniano dowolną liczbę odpowiedzi

Wszyscy respondenci (100%) wskazują, jako główne utrudnienie, zbyt dużą liczebność klas. Trzydziestoosobowe grupy uczniów w klasie nie pozwalają nauczycielom na zastosowanie ciekawych metod i form pracy aktywizujących uczniów do samodzielnej pracy i pracy grupowej. Nauczyciel nie jest w stanie dotrzeć do

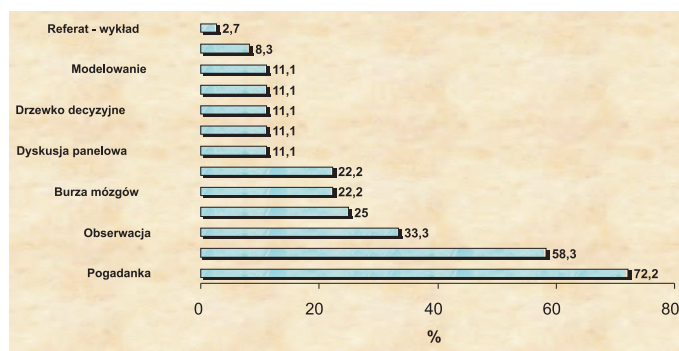


każdego ucznia, kontrolować na bieżąco jego pracę nad realizacją zadania, zapanować nad hałasem i bałaganem oraz zapewnić bezpieczeństwo wszystkim. Liczne klasy „z góry” eliminują wykorzystanie w procesie edukacyjnym doświadczeń, zmuszając nauczyciela do stosowania pokazu. Na drugim miejscu, badani nauczyciele, wskazują trudności finansowe szkół (83,3%). Ich konsekwencją jest mała liczba uzupełnianych środków dydaktycznych (które się dezaktualizują), niemożność zakupu środków zastępczych (np.: drogich, kolorowych foliogramów, nie jest możliwe organizowanie wyjazdów poza teren szkoły, np.: do Ogrodu Zoologicznego, Parku Botanicznego, Parku Krajobrazowego), czy na ścieżkę dydaktyczną. Szkoła nie dopłaca do wyjazdów, a kondycja finansowa rodziców nie pozwala na organizację takich form pracy z uczniami.

55,5% respondentów wypowiada się, że zapisy reformy systemu oświaty, głównie nowe typy szkół i trudności związane z realizowaniem pensum dydaktycznego nauczycieli w jednej szkole, spowodowały, że dyrektor szkoły nie może zaplanować dodatkowej godziny na realizację edukacji środowiskowej w nauczaniu zintegrowanym. Zmuszony jest przydzielać godziny do dyspozycji dyrektora szkoły nauczycielom, którym brakuje godzin do realizacji pełnego pensum dydaktycznego. 39,2% badanych nauczycieli bardzo szczegółowo opisuje narastającą biurokrację w szkole, która zabiera im czas na przygotowanie się do zajęć i wypoczynek. Głównie jest ona związana z projektowaniem w szkole systemu zapewniania jakości, w oparciu o przepisy nowego rozporządzenia MENiS o nadzorze pedagogicznym (z dnia 23 kwietnia 2004r) oraz różnymi dokumentami tworzonymi przez nauczycieli w związku z awansem zawodowym i nowymi formami hospicacji. 22,6% respondentów zauważa spadek zainteresowania szkołą ze strony rodziców. Mają oni coraz mniej czasu, coraz więcej wymagają od szkoły, nie wspomagając nauczycieli w ich pracy. Ta sama grupa nauczycieli (22,6%) wskazuje na ograniczenia związane z nowym systemem doradztwa metodycznego, które nie jest w odpowiednim stopniu zorganizowane przez organy prowadzące szkoły. Pojedynczy nauczyciele wskazują na trudności związane z organizowaniem wyjść i wyjazdów poza teren szkoły gdyż szkoła, w myśl nowych przepisów, nie jest w stanie zapewnić wzmożonej opieki. Dwóch nauczycieli zwraca uwagę na fakt, że ocena opisowa nie sprzyja motywowaniu uczniów do systematycznej pracy.

Z przeprowadzonych badań wynika, że edukacja środowiskowa w nauczaniu zintegrowanym odbywa się najczęściej metodami słownymi, np.: dominuje pogadanka stosowana przez 72,2%, gry dydaktyczne 58,3%, obserwacja 33,3%. Metody badawcze są stosowane w znacznie mniejszym stopniu np.: doświadczenia 25%. Jednak doświadczenia najczęściej odbywają się na zasadzie pokazu (rys. 6).

Badani nauczyciele stosują również metody pracy z tekstem źródłowym (22,2%) łącząc edukację środowiskową z nabywaniem umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz burzę mózgow (22,2%), szczególnie przy poszukiwaniu pomysłów do rozwiązania jakiegoś problemu. Analiza wyników badań wykazuje grupę nauczycieli, którzy deklarują stosowanie metaplanu, drzewka decyzyjnego, dramy i dyskusji panelowej (4 te same osoby). Są to bardzo trudne metody, których stosowanie liczni autorzy proponują na wyższym etapie kształcenia. 11,1%



Rys. 6. Ranking metod pracy stosowanych przez nauczycieli w nauczaniu zintegrowanym

nauczycieli stosuje na swoich lekcjach modelowanie. Wydaje się, że ta metoda jest wykorzystywana przez nauczycieli w zbyt małym zakresie. Z różnych materiałów można wykonywać modele jako zastępcze środki dydaktyczne (proste modele uczniowie mogą wykonywać sami). Nieliczni nauczyciele próbują pracować z wykorzystaniem projektów (8,3%), ale jak sami twierdzą, bardzo rzadko, gdyż metoda ta wymaga pracy ucznia i pomocy nauczyciela na każdym etapie powstawania projektu. Jedna osoba stosuje na swoich lekcjach wykład, co jest zupełnie nie stosowne w nauczaniu wczesnoszkolnym.

Zajęcia w zakresie edukacji środowiskowej są najczęściej prowadzone w oparciu o grupową formę pracy, która, jak twierdzą liczni autorzy, podnosi aktywność uczniów oraz przyczynia się do doskonalenia wielu umiejętności umysłowych i manualnych, a tym samym poprawia efektywność nauczania (tab. 5).

Tab. 5. Formy pracy stosowane przez nauczycieli w realizacji zagadnień edukacji środowiskowej (N=84)

Formy pracy	Liczba odpowiedzi	% udzielonych odpowiedzi
Grupowa	63	75,0
Zbiorowa	14	16,6
Indywidualna	5	5,9
Brak danych	2	2,3

Szczególną pozycję wśród typów lekcji w zakresie edukacji środowiskowej powinny zajmować zajęcia w terenie, które dostarczają najbardziej przemawiających do odbiorcy środków dydaktycznych oraz umożliwiają bezpośredni kontakt z przyrodą, zarówno z tą nienaruszoną, jak i zdewastowaną przez człowieka. Obydwa aspekty mogą być stosowane do budzenia świadomości środowiskowej dzieci oraz utrwalania więzi z przyrodą. Zapytano nauczycieli o częstość prowadzenia przez nich lekcji w terenie o tematyce środowiskowej (tab. 6).

75% respondentów podaje, że kilka razy w roku prowadzi zajęcia w terenie, zaś 16,6% ankietowanych wychodzi z uczniami w teren średnio raz w miesiącu.

Z odpowiedzi respondentów udzielanych na pytanie dotyczące materiału nauczania, który nauczyciele realizują wynika, że bardzo dużo treści jest realizowanych poza szkołą. Pogrupowano ją w pięć kategorii tematycznych: miejscowość i życie jej mieszkańców; przyroda w najbliższej okolicy; formy ochrony

Tab. 6. Częstość organizowania zajęć terenowych, (N=84)

Kafeteria	Liczba odpowiedzi	% udzielonych odpowiedzi
Kilka razy w roku	63	75,0
Raz w miesiącu	14	16,6
Raz w tygodniu	5	5,9
Nie prowadzę	2	2,3
Raz w roku	0	0

środowiska przyrodniczego w najbliższej okolicy; dbałość o zdrowie i higienę własnego ciała oraz żywność i żywienie (tab. 7).

Tab. 7. Tematyka zajęć edukacji środowiskowej realizowanych w terenie (N=84)

Grupy tematyczne zajęć terenowych	Liczba odpowiedzi	% udzielonych odpowiedzi
Formy ochrony środowiska przyrodniczego w najbliższej okolicy (zajęcia na ścieżkach dydaktycznych, w parku, w pobliskim lesie, w oczyszczalni ścieków, na wysypisku śmieci)	65	77,3
Przyroda w miejscu zamieszkania (zajęcia w parku, w lesie, na łące, na polu)	49	58,3
Miejscowość i życie jej mieszkańców (zajęcia w muzeum, zakładzie pracy)	28	33,3
Dbałość o zdrowie, higiena własnego ciała (zajęcia w aptece, ośrodku zdrowia, centrum urody)	25	27,3
Żywność i żywienie (zajęcia w sklepie, magazynie, makaroniarni)	19	22,6

\*wymieniono dowolną liczbę odpowiedzi

Najwięcej badanych nauczycieli (77,3%) realizuje podczas zajęć terenowych tematy związane z formami ochrony środowiska przyrodniczego w najbliższej okolicy i zagadnienia związane z poznawaniem przyrody w miejscu zamieszkania ucznia (58,3%). Obie grupy tematyczne są realizowane podczas zajęć organizowanych na łące, polu czy też na terenie zorganizowanego wysypiska śmieci i w oczyszczalni ścieków. 33,3% respondentów realizuje tematykę związaną z monografią miejscowości (w tym życie jej mieszkańców) podczas lekcji w muzeum, w pobliskim

zakładzie pracy, w urzędzie miasta i gminy oraz w bibliotece publicznej. 27,3% badanych nauczycieli realizuje w terenie zagadnienia związane z dbałością o zdrowie, higieną własnego ciała, podczas wyjść do ośrodka zdrowia, apteki, centrum urody, a 22,6% respondentów treści dotyczące żywności i żywienia realizuje podczas wycieczek do sklepów, marketów, magazynów (hurtowni), kuchni restauracyjnej i np.: makaroniarni (realizuje treści dotyczące żywności i żywienia).

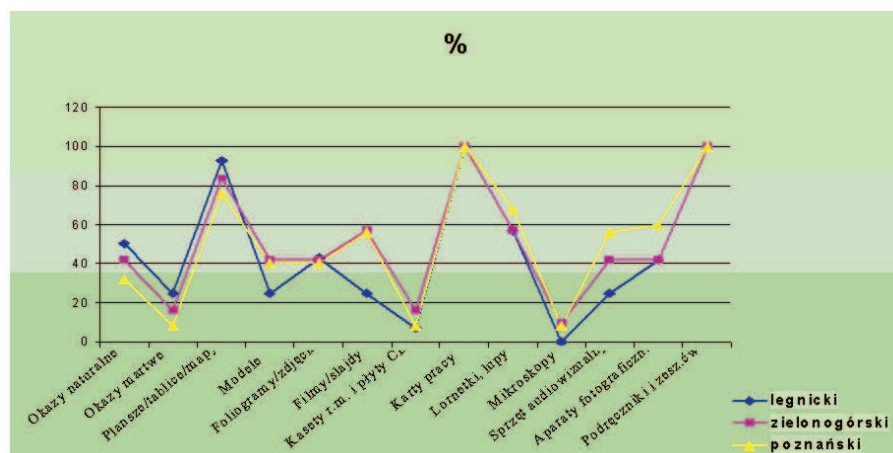
Baza dydaktyczna szkoły w znacznym stopniu warunkuje prawidłową realizację założonych celów nauczania. Zaopatrzenie w dostateczną liczbę środków dydaktycznych pozwoliłoby w sposób poglądowy przybliżyć uczniowi poznawaną rzeczywistość oraz kształtować pożądane umiejętności i postawy na realnych przykładach.

Nauczyciele zapytani o wykorzystywane środki dydaktyczne na swoich lekcjach wymienili różne, które pogrupowano zgodnie z klasyfikacją Stawińskiego (2000). Wyniki zaprezentowano na rysunku 7.

Analiza wyników dotycząca wykorzystania środków dydaktycznych potwierdza wypowiedzi nauczycieli o stosowanych metodach nauczania - uczenia się. Nauczyciele w nauczaniu zintegrowanym najczęściej wykorzystują środki dydaktyczne pomocnicze (59,2%), w mniejszym stopniu (43,6%) środki zstępcze, a w najmniej korzystają z okazji naturalnych (28,8%) (rys. 7).

Wśród środków dydaktycznych naturalnych zauważalny jest fakt, że bardziej wykorzystywane są okazy naturalne (41,3%) niż okazy martwe (16,3%). W największym stopniu środki naturalne stosują nauczyciele powiatu legnickiego, w mniejszym zielonogórskiego a w najmniejszym poznańskiego.

Ze środków dydaktycznych zastępczych największe zastosowanie mają plansze, tablice i mapy (84,2%). W największej liczbie korzystają z nich nauczyciele powiatu legnickiego, mniej zielonogórskiego i najmniej poznańskiego. 46% nauczycieli wykorzystuje na swoich lekcjach filmy slajdy, 35,6% nauczycieli konstruuje różne modele, głównie dotyczące budowy komórki, funkcjonowania narządów ciała człowieka i zwierząt czy budowy oczyszczalni ścieków. Pojedyncze osoby korzystają z kaset radiomagnetofonowych i płyt CD. Wszyscy objęci badaniami nauczyciele (100%) stosują na swoich lekcjach karty pracy, podręczniki i zeszyty ćwiczeń. Jest to główny środek dydaktyczny. Jeszcze raz potwierdza to fakt stosowania głównie



Rys. 7. Środki dydaktyczne wykorzystywane na zajęciach w nauczaniu zintegrowanym

metod słownych. 41% wykorzystuje sprzęt audiowizualny, 60,7% lornetki i lupy. Pojedynczy nauczyciele z powiatu zielonogórskiego i poznańskiego deklarują pracę z zastosowaniem mikroskopów (rys. 7).

Do najczęściej wykorzystywanych lektur w omawianiu problematyki zoologicznej należą: albumy, książki popularnonaukowe, czasopisma popularnonaukowe, czasopisma przyrodnicze i broszury. Spośród czasopism dla dzieci najczęściej wymieniano dwutygodnik „DD” (48%), „Zwierzaki” (22%), „Kwak” (18%) i „Przyrodę Polską” (12%). Zdaniem badanych nauczycieli uczniowie korzystają z lektur o tematyce środowiskowej zgromadzonych w bibliotece szkolnej (87%). Dużo rzadziej korzystają z zasobów biblioteki miejskiej, gminnej czy klasowej. Pewna grupa nauczycieli (6,7%) udostępnia uczniom własne książki lub czasopisma.

Reasumując wyniki uzyskane z sondażu prowadzonego wśród nauczycieli stwierdza się, że edukacja środowiskowa zarówno do roku 1999, jak i obecnie jest realizowana podczas lekcji w nauczaniu zintegrowanym, zajęć terenowych i różnych form pozalekcyjnych. Zarówno różnorodność form zajęć o charakterze środowiskowym, jak i częstość odbywania się zajęć pozalekcyjnych jest związana z lokalizacją szkoły. Prawie co trzeci nauczyciel podkreśla duże znaczenie zajęć z edukacji środowiskowej w poznawaniu przykładów degradacji środowiska i negatywnych dla człowieka skutków zdrowotnych tego zjawiska.

#### LITERATURA

- [1] Bogaj A., Kwiatkowski S., Szymański M.: System edukacji w Polsce. IBE, Warszawa 1997
- [2] Czerpaniak-Walczak M.: Reformowanie edukacji – perspektywy „mierzenia” zmiany, W: Diagnostyka i ewaluacja w reformie edukacyjnej, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2002
- [3] Gnitecki L., Pasterniak W.: Wychowanie jako poszukiwanie wartości. Gorzów Wielkopolski 1993
- [4] Ingarden R., Przeżycie, dzieło, wartość. Kraków 1996
- [5] Kąkol J., Edukacja EKO-logiczna w szkole podstawowej. WSiP, Warszawa 2002
- [6] Kwaśnica R.: Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju. W: Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli. Red. Kwiatkowska H., Lewowicki T., Studia Pedagogiczne LXI, KNP PAN, Warszawa 1995
- [7] Kwiatkowski S.M.: – Nauczyciel w epoce informacyjnej. W: Nauczyciel 2000 – plus. Modernizacja kształcenia nauczycieli przyrody, biologii i ochrony środowiska. Red. Cichy D., IBE, Warszawa 2000
- [8] Niemierko B.: Synteza ekspertyzy – Stan dydaktyk przedmiotowych i umiejętności dydaktycznych nauczycieli. WSP, Bydgoszcz 1997
- [9] Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987
- [10] Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa, Wydawnictwo „Żak” 1988
11. Parzęcki R.: Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli. W: Współpraca przemiany kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1998
12. Pasterniak W.: Od małego „ja” do świadomości jedynej. W: Świat edukacja wszechświat. Poznań 1997
13. Suświłło M.: Dylematy współczesnej edukacji, Olsztyn 1995
14. Szempruch J.: Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce. Rzeszów 2000
15. Tomaszewski T.: Wstęp do psychologii. PWN, Warszawa 1975
16. Wlazło S.: Kompetencje nauczyciela. *Dyrektor szkoły* nr 4, 1999
17. Zębalska E., Ziolo J.: Cele kształcenia środowiskowego w procesie edukacji wczesnoszkolnej. W: Cele kształcenia w edukacji szkolnej, pod red. Wł. Puśleckiego, Wyd. Uniwersytet Opolski, Opole 1999

18. Ziolo I.: Edukacja środowiskowa na poziomie nauczania zintegrowanego. WN AP, Kraków 2002
19. Zwierzchowski B.: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przyrody. Lublin 1997

## Zaprosili nas ...

Polski Czerwony Krzyż, Fundacja na Rzecz Odzysku Puszek Aluminiowych po Napojach RECAL oraz REKOPOL Organizacja Odzysku S.A. na Konferencję dot. zbiórki i recyklingu aluminiowych puszek w Warszawie, w dniu 11 kwietnia 2007 r.

\* \* \*

Akademia Ekonomiczna w Krakowie na Konferencję dot. „dobrych praktyk w projektach europejskich” w Krakowie, w dniu 12 kwietnia 2007 r.

\* \* \*

Politechnika Krakowska na V Międzynarodową Konferencję Młodych Naukowców „Zastosowania informatyki w technice”, w Bukowinie Tatrzańskiej, w dniach 26-28 kwietnia 2007 r.

\* \* \*

Instytut Filozofii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach na Konferencję nt. „Filozofia wobec globalizacji” w Ustroniu, w dniach 8-10 maja 2007 r.

\* \* \*

Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania Akademii Ekonomicznej w Krakowie na III Ogólnopolski Kongres MBA nt. „Przewodniczyć czy zarządzać – dylematy współczesnego biznesu” w Krakowie w dniach 11-12 maja 2007 r.

\* \* \*

Akademia Ekonomiczna w Krakowie na „Dzień Akademii Ekonomicznej” połączony z uroczystym posiedzeniem Senatu i Rad Wydziałów, w dniu 28 maja 2007 r.

\* \* \*

Międzynarodowe Wschodnie Centrum Innowacji oraz Krajowy Punkt Kontaktowy Programów Badawczych Unii Europejskiej na „Międzynarodowe forum innowacyjnych technologii dla medycyny w Białymstoku, w dniach 29-31 maja 2007 r.

\* \* \*

Katedra Architektury Środowiskowej oraz Centrum Transferu Technologii Politechniki Krakowskiej na 2. Konferencję Regentif nt. „Rewitalizacji miast poprzez regenerację terenów przemysłowych: innowacja i dobra praktyka” w Krakowie, w dniach od 30 maja do 1 czerwca 2007 r.

\* \* \*

Pracownia Dydaktyki Biologii Uniwersytetu Warszawskiego na Konferencję „Edukacja środowiskowa społeczności lokalnych wyzwaniem dla nauczycieli i samorządowców” w Warszawie, w dniu 19 czerwca 2007 r.