

MAŁGORZATA GŁOSKOWSKA-SOŁDATOW

Uniwersytet w Białymstoku

KONCEPCJE EDUKACJI PRZYRODNICZEJ W KLASACH I–III STUDENTÓW – PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Streszczenie: Sposób realizacji treści przyrodniczych na skutek gwałtownych zmian o charakterze społecznym, cywilizacyjnym i naukowym powinien podlegać zmianom. Istotą tej edukacji powinno być rozwijanie zainteresowania przyrodą i kanalizowanie aktywności poznawczej uczniów na rozumienie zjawisk i procesów przyrodniczych i kształcenie dla zrównoważonego rozwoju. Tekst jest próbą spojrzenia na koncepcje kształcenia przyrodniczego dzieci w młodszym wieku szkolnym, jakie posiadają studenci, przyszli nauczyciele klas I–III. Poddano analizie jakościowej wypowiedzi studentów dotyczące istoty edukacji przyrodniczej dzieci i sposobów jej realizacji.

Słowa kluczowe: edukacja przyrodnicza, koncepcje, studenci – przyszli nauczyciele

WPROWADZENIE

Edukacja przyrodnicza stanowi jeden z filarów kształcenia, szczególne znaczenie ma dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Jest bardzo ważne, by w kształceniu zintegrowanym była traktowana jako istotny element życia dzieci, cel ich poznania, rozumienia i podstawa rozwijania umiejętności. Przyroda stanowić powinna materiał, dzięki któremu dziecko opanowuje podstawowe umiejętności intelektualne – uczy się obserwować, wyciągać wnioski, odkrywać prawidłowości i zależności występujące w przyrodzie, dokonywać uogólnień. Powinna być obiektem nieustających poszukiwań i odkryć, obszarem inspirującym eksploracje i stymulującym kreatywne rozwiązania i pomysły. Zdobyte przy poznawaniu przyrody umiejętności podlegać będą transferowi na aktywności w innych rodzajach edukacji. Należy zatem dołożyć starań, by przyroda stała się przedmiotem zainteresowań dzieci i nigdy nie

była tylko tłem dla ich działalności (Budniak 2012, s. 41). Edukacja przyrodnicza jest bardzo ważnym elementem wychowania, ponieważ zachodzi w przestrzeni aksjonormatywnej, którą tworzą indywidualne wartości nauczyciela i uczniów. Etyka środowiskowa to termin z pogranicza dwóch nauk – ochrony środowiska i etyki nakładający na przyszłych nauczycieli obowiązek podejmowania prób tworzenia systemów normatywnych uwzględniających proekologiczne wartości (Gabryś 2007). Podlegają one weryfikacji w codziennej rzeczywistości szkolnej i są jednym z najważniejszych środków przeobrażenia świadomości społecznej i przyrodniczej w kierunku nabycia świadomości ekologicznej. Od najmłodszych lat przedszkole i szkoła powinny przygotowywać dzieci do racjonalnych działań służących ochronie przyrody i poprawie stanu środowiska przez poznanie podstawowych praw przyrody oraz zasad prawidłowego funkcjonowania w środowisku (Cichy 2002).

Realizacja edukacji przyrodniczej w klasach I–III nie jest prostym zdaniem. Treści nauczania zawarte w podstawie programowej, a uszczegóławiane w programach kształcenia zintegrowanego, charakteryzują się multidyscyplinarnością i są elementami różnych dziedzin przyrodniczych, przede wszystkim nauki o Ziemi i środowisku, zoologii, botaniki, ekologii czy geografii fizycznej, a ich integracja w klasach I–III tworzyć powinna odmienną całość, co skutkuje potrzebą wypracowania nowego podejścia do uczenia się przyrody. Stworzenie nowej i efektywnej koncepcji kształcenia przyrodniczego wiąże się z koniecznością podjęcia szeregu działań o charakterze organizacyjnym oraz wymaga zmiany podejścia do jej realizacji polegającego na skupieniu się na rozumieniu przyrody, zjawisk, procesów w niej zachodzących, dostrzeganiu zależności i związków między jej elementami oraz rolą człowieka w dążeniu do zrównoważonego rozwoju. Rozumiana w ten sposób edukacja przyrodnicza tworzyć powinna nową jakość już na pierwszym etapie kształcenia. Zmiana w podejściu do edukacji przyrodniczej rozpoczyna się na etapie przygotowania przyszłych nauczycieli. Trzeba pamiętać, że rozpoczęli oni studia z określonym obrazem siebie jako nauczyciela i wizją swojej nauczycielskiej działalności.

TEORETYCZNE KONTEKSTY PODJĘTYCH BADAŃ

Wiele teorii rozwoju człowieka podkreśla wpływ różnorodnych wydarzeń w życiu na kształtowanie się jednostkowych osobowości. Erik Erikson rozwój człowieka opisywał, uwzględniając kontekst społeczny i historyczny. Obserwował osobowość przede wszystkim w aspekcie jej ontogenetycznego rozwoju i zwracał uwagę na to, że doświadczenia z wczesnego dzieciństwa i kolejnych faz są ważne ze względu na tożsamość jednostki (Witkowski 2000) i przyczyniają się do ukształtowania całej

osobowości (Hall, Lindzey 1998). Zdaniem Marii Dudzikowej studenci pedagogiki „mają już o różnej sile asercji przekonania dotyczące »prawdziwej« rzeczywistości szkolnej skonstruowane z zapamiętanych sytuacji – przypadków odnoszących się zwykle do zdarzeń, w jakie byli osobiście uwikłani” (Dudzikowa 2001, s. 52). Według Teresy Chmiel (2014) od charakteru, rodzaju i siły tych doświadczeń zależy sposób zachowania się nauczyciela wobec uczniów, ponieważ większość byłych uczniów uczy się na podstawie własnych doświadczeń i przeżyć (z powodu siły i frekwencji tego rodzaju sytuacji) sposobu funkcjonowania w szkole. Dotyczy to zarówno układania relacji z uczniami, jak i metod pracy z nimi.

W tej perspektywie ważne stają się pytania o możliwość zmiany tego myślenia głęboko zakotwiczonego w osobistych doświadczeniach kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Odsłanianie ukrytych, niejawnych, nieświadomych sądów powinno stać się jednym z podstawowych elementów pracy nad sobą podczas studiów. Jest to element refleksyjnego badania własnej praktyki zawodowej (Chmiel 2014, s. 33–34).

W pedagogice przyjmuje się założenie „o pewnej równowadze procesów ciągłości i zmiany w społecznej praktyce edukacyjnej [...]” (Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 40). Jeżeli uwzględnimy tempo i jakość zmian zachodzących na naszych oczach, zmian wręcz rewolucyjnych, odnoszących się do rzeczywistości, w której żyjemy i w którą uwikłani są zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, to musimy mieć świadomość, że przeobrażania w warstwie mentalnej czasami nie nadążają za zmianami w sferze kompetencyjnej, które zachodzą bardzo szybko. Operowanie w tym kontekście kategorią kompetencji wymaga ujęcia problemu w perspektywie: jednostka–jej społeczne otoczenie. Termin *kompetencja* bywa stosowany do określenia efektywności, z jaką osoba funkcjonuje w różnych, złożonych i zmieniających się warunkach, zadaniach czy rolach społecznych. Kompetencja jest tym, co pozwala dobrze radzić sobie w rozmaitych sytuacjach. Charakteryzuje ją zatem niespecyficzność (Tucholska 2005). Umiejętność integracji osobistej przeszłości i przyszłości w teraźniejszości składa się na kompetencje temporalne. Polegają one na możliwości swobodnego „poruszania się” w trzech wymiarach czasu psychologicznego bez poczucia napięcia czy presji, docenieniu wagi każdego z nich oraz umiejętności wykorzystania tkwiących w nich zasobów z uwagi na potrzebę wynikającą z aktualnej sytuacji. Stanowią zatem łącznik między tym, co było, a zmianą, która obecnie następuje. Jeżeli przyjmiemy za Zygmuntem Baumanem, że „w dzisiejszych czasach nie obowiązuje zasada ciągłego i kumulatywnego poszerzania wiedzy, mamy raczej do czynienia z procesem nieustannego zapominania i odzyskiwania” (Bauman 2012, s. 8–9), to będzie nam trudno tę zmianę wychwycić i wskazać jej wyznaczniki.

Badania prowadzone wśród nauczycieli wszystkich szczebli edukacji, które przedstawia Anna Strumińska-Doktór (2007), dowodzą, że nawet nauczyciele błędnie definiują pojęcie edukacji środowiskowej, co świadczy o konieczności doskonalenia zawodowego i podnoszenia ich kwalifikacji. Kompetentny nauczyciel edukacji przyrodniczej jest gwarantem właściwie zrealizowanych celów edukacji w tym zakresie. Dane zawarte w raporcie Instytutu na Rzecz Ekorozwoju z 2009 roku (Bołtromiuk 2009) oraz badania własne nadal wskazują na niski poziom świadomości ekologicznej społeczeństwa, w tym nauczycieli.

ZAŁOŻENIA BADAWCZE

Interesujące wydaje się określenie, jakie wizje edukacji przyrodniczej i jej realizacji mają studenci pedagogiki – przyszli nauczyciele. Czy, jak stwierdza Teresa Chmiel, są one bliskie wewnętrznym przekonaniom jednostki, kształtowanym m.in. pod wpływem środowiska społecznego, z którego pochodzą, czy wynikają z rozumienia istoty edukacji przyrodniczej będącego efektem wcześniejszych oddziaływań edukacyjnych w tym zakresie, doświadczeń własnych i tych zdobytych w wyniku szkolnego kształcenia (Chmiel 2014). Przeprowadzone badania nawiązują do rozważań prowadzonych przez Dorotę Klus-Stańską (2002), która w diagnozie sposobu konstruowania wiedzy przez nauczycieli odwołała się do interpretacji narracji nauczycieli, dotyczących praktyk z okresu studiów, przyjmując, że nadawanie znaczeń sytuacjom, doświadczanym w teraźniejszości wiąże się w dużej mierze z doświadczeniami, wzorami postępowania mającymi swe źródło w przeszłości.

Prezentowane badania przeprowadzono wśród studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku, przyszłych nauczycieli klas I–III. Badania przeprowadzono na pierwszych zajęciach z edukacji przyrodniczej z metodyką i wzięło w nich udział 77 osób, same kobiety (3 grupy ćwiczeniowe). Chcąc poznać koncepcję edukacji przyrodniczej, poproszono studentów o wypowiedzi dotyczące następujących kwestii:

1. Co Twoim zdaniem stanowić powinno istotę edukacji przyrodniczej w klasach I–III?
2. Jakie cele powinna, Twoim zdaniem, realizować edukacja przyrodniczo w klasach I–III?
3. Jakie pomysły dotyczące realizacji takiej edukacji chciałabyś móc zrealizować?

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Zdecydowana większość badanych istotę edukacji przyrodniczej kojarzy z nabyciem przez uczniów wiedzy przyrodniczej. W wypowiedziach pojawiają się różne sposoby dochodzenia do wiedzy i jej gromadzenia, zaczerpnięte z różnych orientacji pedagogicznych, co jaskrawo uwidoczniło się w warstwie leksykalnej – od „wdrażania” i „przekazywania” wiedzy po jej „odkrywanie” czy „konstruowanie”. Oto przykłady wypowiedzi¹. „Istotą edukacji przyrodniczej jest przekazanie uczniom podstawowej wiedzy na temat przyrody własnego kraju i najbliższego otoczenia, w którym żyją”; „Istotą edukacji przyrodniczej powinno stanowić to, aby dziecko miało ogólną wiedzę, czym jest świat przyrody”; „Istotą edukacji przyrodniczej jest przekazanie podstawowej wiedzy z różnych działów przyrody”; „[...] wyposażenie uczniów w wiedzę o przyrodzie z uwzględnieniem chemii, fizyki, geografii i astronomii”; „Wprowadzanie w świat przyrody i nabycie przez dzieci słownictwa związanego z przyrodą” – bez wyjaśnienia, na czym miałyby polegać owo „wprowadzanie”.

Na drugim miejscu, jeżeli chodzi o częstotliwość występowania w wypowiedziach studentek, było akcentowanie ekologii jako istoty edukacji przyrodniczej. Takie ekologiczne podejście dostrzec można w następujących wypowiedziach:

Istotą edukacji przyrodniczej powinno być osiągnięcie przez dziecko harmonii z przyrodą i nabycie przez nie świadomości, że jest elementem środowiska społecznego i przyrodniczego i one na siebie wzajemnie oddziałują. Ukazanie zależności i ścisłego współwystępowania zarówno światów przyrody i społecznego w kontekście życia każdego człowieka powinno odbywać się poprzez samodzielne badania prowadzące do zrozumienia tych powiązań.

Szkoda, że tak dojrzała wypowiedź nie była powszechną opinią, lecz okazała się być jedyną wśród poddanych analizie. Inne wypowiedzi eksponują następujące kwestie: „Dzieci muszą nauczyć się, jak zachowywać się, żeby nie niszczyć przyrody”; „Między przyrodą a środowiskiem społecznym zachodzą ciągłe relacje – dzieci powinny je znać i rozumieć”; „Istotą edukacji przyrodniczej jest poznanie praw natury i nauczanie życia zgodnie z nimi”; „Najważniejsze powinno być nauczanie dzieci, jak czerpać z przyrody, ale jej nie niszczyć”.

Studenci dostrzegają propedeutyczny charakter edukacji przyrodniczej w stosunku do przedmiotów, które będą jej kontynuacją w kolejnych etapach kształcenia:

¹ W cytowanych wypowiedziach zachowana jest oryginalna pisownia. W większości przypadków przywoływane są fragmenty wypowiedzi.

„Poznanie poszczególnych dziedzin (działów) przyrody i pojęć z nią związanych, żeby można się było odnaleźć na biologii i geografii w starszych klasach”. Jest również wypowiedź wpisująca się w aktualną koncepcję edukacji:

Według mnie istotą edukacji przyrodniczej dzieci jest zainteresowanie ich światem przyrody jako środowiskiem, w którym żyją i od którego zależy jakość ich życia. Stworzenie warunków do konstruowania wiedzy poprzez gromadzenie doświadczeń czy okazje edukacyjne. Danie im szansy na zrozumienie, co i jak dzieje się w przyrodzie.

Sposób ujęcia istoty edukacji przyrodniczej świadczy o zdobytym już doświadczeniu pedagogicznym z jednej strony, z drugiej – o znajomości zagadnienia, które jest przedmiotem wypowiedzi.

Motywy często pojawiającym się w wypowiedziach respondentów było uwzględnianie cech rozwojowych uczniów jako istotnych w edukacji przyrodniczej: „Umożliwienie dziecku działania w środowisku”; „[...] poznawanie zmysłowe, wykorzystanie w poznawaniu przyrody wszystkich zmysłów, bo tak uczą się dzieci”; „Moim zdaniem istotą edukacji przyrodniczej jest zaspokajanie naturalnej ciekawości dzieci, typowej dla tego okresu a dotyczącej świata przyrody, zachęcanie uczniów do jej poznawania”. Były również wypowiedzi, w których za istotę edukacji przyrodniczej badani uznawali umiejętność, eksponując ich rolę i znaczenie. Oto wypowiedzi, w których się to ujawniło: „Istotą edukacji przyrodniczej powinno stanowić nabycie umiejętności rozróżniania istot żywych w otaczającym środowisku i dostrzeganie zmian w nim zachodzących”; „Dzieci powinny się nauczyć, jak działać w środowisku”; „Edukacja przyrodnicza sprzyja praktycznej aktywności dzieci”. Cieszyć powinien fakt, że w niektórych wypowiedziach badani akcentują proces rozumienia jako najważniejszy w tej edukacji: „Istotą edukacji przyrodniczej powinno być ułatwienie uczniom zrozumienia przyrody, wtedy łatwiej będzie im zrozumieć świat”; „Przyroda rządzi się podobnymi prawami jak społeczeństwa. Najważniejsze jest, żeby te prawa dzieci poznały i je respektowały”. W trzech wypowiedziach autorki jako istotny uznały aspekt wychowawczy: „Edukacja przyrodnicza służyć powinna kształtowaniu postawy szacunku wobec przyrody”; „Edukacja ta skupiać się powinna na kształtowaniu wartości proekologicznych”; „Treści przyrodnicze są materiałem służącym rozwijania miłości do przyrody, zwłaszcza do zwierząt [...]”.

Drugą kwestią podjętą w badaniach były cele edukacji przyrodniczej w klasach I–III. W analizowanych narracjach znaleźć można było wypowiedzi przemyślane i takie, w których podawane cele charakteryzowały się przypadkowością. Do pierwszej grupy można zaliczyć następującą wypowiedź: „Celem edukacji przyrodniczej jest rozwój umysłowy [dziecka – uzup. M. G-S.], ponieważ edukacja ta stwarza szanse do badania, formułowania problemów, stawiania hipotez i ich we-

ryfikowania, uczy eksperymentowania oraz wyciągania wniosków z prowadzonych obserwacji i eksperymentów”; „Celem tej edukacji powinno być przygotowanie dziecka do życia w środowisku przyrodniczym poprzez dostarczenie wiedzy, rozwijanie umiejętności i kształtowanie postaw proekologicznych”; „Głównym celem jest odkrywanie przyrody, jej doświadczanie, przeżywanie oraz wzbudzenie zainteresowania tym, co się w niej dzieje”. Do drugiej grupy można zakwalifikować taką propozycję: „Rozwijanie umiejętności dostrzegania zmian w przyrodzie, rozpoznawania warzyw i owoców, wykonanie karmników dla ptaków i hodowla fasoli na gazie”. Trudno oprzeć się wrażeniu, że respondentka wymieniła to, co zapamiętała z własnej edukacji. Mimo braku wskazówek, co do sposobu zapisywania celów, zdecydowana większość studentek posługiwała się celami operacyjnymi, np.: „Uczeń powinien wyjaśnić zależności występujące w przyrodzie”; „znać podstawowe pojęcia przyrodnicze”; „rozpoznawać drzewa, ich liście i owoce”; „wykonywać proste prace w ogrodzie”. Dało się zaobserwować różny poziom ogólności celów u tej samej wypowiadającej się osoby, co ilustruje następująca wypowiedź: „Celem edukacji przyrodniczej jest poznanie Ziemi jako planety, na której żyjemy, fauny i flory oraz 2 najważniejszych rzek w Polsce”; „Pokazywanie dzieciom świata przyrody poprzez rozróżnianie drzew, kwiatów i zwierząt”; „Uczeń powinien znać zagrożenia przyrody i im przeciwdziałać oraz znać symbol recyklingu”. Większość propozycji zgłaszanych przez studentki pokrywała się z celami, które odnaleźć można w programach kształcenia zintegrowanego czy w publikowanych konspektach zajęć, np.: „Wyjaśnianie dzieciom zjawisk i procesów, jakie zachodzą wokół dziecka”; „Zapoznavanie z pojęciami dotyczącymi przyrody”; „Rozwijanie wrażliwości przyrodniczej i ekologicznej”; „Poznanie siebie i swojego otoczenia” czy: „Uczeń wymienia parki narodowe i rezerваты”; „Wie, jak dbać o zdrowie”; „Odkrywa reguły obowiązujące w przyrodzie, wymienia warstwy lasu. Wykazuje się postawą szacunku dla natury i jej wytworów”.

Analizując wypowiedzi studentek, znaleźć można interesujące i oryginalne propozycje. Do nich należy zaliczyć: „Uczenie dzieci samodzielności, cierpliwości, systematyczności w prowadzeniu obserwacji przyrodniczych”; „Rozwijania zainteresowań przyrodniczych lub geograficznych. Stworzenie warunków do nabycia umiejętności samodzielnego poznawania przyrody (obserwacje, doświadczenia)”.

Pomysłów realizacji edukacji przyrodniczej dotyczyło ostatnie pytanie. Tu należy podkreślić, że studentkom udało się uwzględnić większość rozwiązań stosowanych w pracy z dziećmi z klas I-III, ale pojawiły się też wykraczające poza ten zestaw propozycje: „Klasa-laboratorium, w której można przeprowadzać doświadczenia i eksperymenty oraz hodować różne zwierzęta”; „Koniecznie przy szkole powinien być ogród i kawałek sadu, żeby w różnych porach roku obserwować rośliny i móc tam działać”; „Po prostu więcej czasu dzieci powinny spędzać na dworze, mieć

kontakt z przyrodą”; „Suche fakty zastąpić autentycznym badaniem przyrody, a jak się nie da, to stosować filmy przyrodnicze, są naprawdę piękne i interesujące”; „Założyć ogród botaniczny”. We wszystkich wypowiedziach pojawia się wzmianka o wycieczkach: „Dużo wycieczek do parków narodowych i rezerwatów przyrody”; „Wycieczki piesze po najbliższej okolicy, wędrówki po górach, lesie w zależności od lokalizacji szkoły”; „Wyjścia do różnego typu placówek przyrodniczych i ciekawych miejsc służyć powinno rozwijaniu ciekawości dzieci i chęci poznania świata”. Oto inne propozycje: „Realizując edukację przyrodniczą, postawiłabym na zaangażowanie dzieci w różne projekty, wykorzystywałabym ich pomysły, zainteresowania i stawiane przez nich pytania. Więcej zajęć praktycznych w terenie”; „Myślę, że warto byłoby założyć koło zainteresowań i przynajmniej część dzieci rozwijać na dodatkowych zajęciach”; „Wiedzę teoretyczną łączyć z zajęciami praktycznymi”. Odpowiedzi na to pytanie wypadły najkorzystniej. Studentki zmierzały w kierunku stwarzania dzieciom jak najlepszych warunków do poznawania przyrody. Cieszyć powinien fakt częstego pojawiania się w różnych formach badania: eksperymentów, doświadczeń, obserwacji. Respondentki dostrzegają wagę bezpośredniego kontaktu z przyrodą oraz zapewnienia dzieciom możliwości działania.

Warto wspomnieć, że w wypowiedziach dało się zauważyć nieporadność językową, która powodowała wypaczenie myśli autorek, np. „Istotą edukacji przyrodniczej jest przystosowanie dziecka do życia w przyrodzie” czy „Powinno się uświadamiać ważne rzeczy, które można spotkać w przyrodzie”. Mankamentem wypowiedzi było stosowanie potocznego słownictwa obok nazw poprawnych merytorycznie bądź nieuzasadnione stosowanie zdrobnień. Powodowało to infantyлизację edukacji przyrodniczej i świadczyło o braku przygotowania merytorycznego wypowiadającej się osoby, np.: „Uczeń rozróżnia rodzaje zwierząt (np. ssaki, ptaki) i roślin (np. drzewa i kwiatki)”. Studentki posługują się terminologią, której już nie używa się w literaturze pedagogicznej: „Wdrożyć wiedzę w życie”; „Wdrażać wiedzę przez własne doświadczenie”; „Przyswojenie wiedzy podanej przez nauczyciela”.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA – CZEGO ZABRAKŁO W WYPOWIEDZIACH STUDENTÓW?

Trudno dostrzec w prezentowanych wizjach edukacji przyrodniczej gotowość do wprowadzania przyszłych uczniów w świat wartości uniwersalnych czy rozwijania zdolności patrzenia na świat przyrody z różnych perspektyw. W wypowiedziach nie podjęta została kwestia roli człowieka w przyrodzie w kontekście odpowiedniej równowagi między prawem do wolności i postępu a prawem przyrody do zachowania różnorodności w całym swym bogactwie. Nie pojawił się wątek dotyczący edukacji

dla zrównoważonego rozwoju (termin ten nie wystąpił w żadnej z wypowiedzi studentów), której celem jest nie tylko organizowanie sytuacji służących gromadzeniu doświadczeń i zdobycie wiedzy o środowisku przyrodniczym, ale przede wszystkim tworzenie warunków do zmiany systemu wartości i postaw życiowych.

W wypowiedziach, w których badani określali cele edukacji przyrodniczej, sporadycznie pojawiły się cele dotyczące geografii, chemii czy fizyki, których treści przewidywane są do realizacji w klasach I-III. Nie pojawiły się oryginalne pomysły, łamiące ramy treściowe edukacji przyrodniczej.

WNIOSKI

Z przeprowadzonych analiz wypowiedzi wynika, że:

- studenci prezentują bardzo zróżnicowany poziom świadomości dotyczącej idei i założeń edukacji przyrodniczej, wyrażający się m.in. sposobem określania istoty edukacji przyrodniczej i formułowania jej celów; w wypowiedziach przeważają te świadczące o powierzchownym postrzeganiu edukacji przyrodniczej;
- w analizowanym materiale nie wystąpiły wypowiedzi wskazujące na chęć wykorzystywania przez badane wiedzy i doświadczeń własnych uczniów czy ich systematyzowania;
- pojedyncze osoby potrafiły przedstawić spójną koncepcję edukacji przyrodniczej, poza jednostkowymi przypadkami nie udało się ustalić, co jest istotą edukacji przyrodniczej i jakie cele stawiają przed nią przyszli nauczyciele;
- studentki ograniczały edukację przyrodniczą do przyrody ożywionej, świata zwierząt i roślin, nie zauważały elementów nieożywionych środowiska przyrodniczego;
- stosowane do wskazania istoty i celów edukacji przyrodniczej słownictwo świadczy o tradycyjnym podejściu studentów do edukacji przyrodniczej, gdzie centralną postacią jest nauczyciel transmitujący uczniom wiadomości, a dominującą kwestią jest „przyswojenie wiedzy” przez uczniów; można tutaj dostrzec przeniesienie doświadczeń z okresu pobytu w szkole do własnej wizji edukacji przyrodniczej;
- studenci – przyszli nauczyciele wykazują niski poziom wiedzy z zakresu botaniki, zoologii i ekologii, co – można przypuszczać – determinuje postrzeganie przez nich edukacji przyrodniczej dzieci;
- na marginesie badań odnoszących się do edukacji przyrodniczej ujawnił się u niektórych respondentów niski poziom językowy wypowiedzi, nieporadność leksykalna i problemy z werbalizacją własnych idei i pomysłów.

Przeprowadzenie swoistej diagnozy dotyczącej koncepcji edukacji przyrodniczej studentów – przyszłych nauczycieli klas I–III ujawniło obszary, które wymagają intensywnych działań w ramach wykładów i ćwiczeń z przedmiotu edukacja przyrodnicza z metodyką i korekty przewidywanych zamierzeń edukacyjnych.

LITERATURA

- Budniak A., 2009, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bauman Z., 2012, *Kultura jako praxis*. Warszawa, PWN.
- Cichy D., 2002, *Ewaluacja zmian w edukacji środowiskowej wprowadzonych reformą szkolną*. W: D. Cichy (red.), *Edukacja środowiskowa. Założenia i rzeczywistość po reformie szkolnej*. „Zeszyty Naukowe”, nr 31.
- Chmiel T. B., 2014, *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Dudzikowa M., 2001, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gabryś E., 2009, *Młodzież wobec wartości środowiskowych – diagnoza wstępna*. W: D. Cichy (red.), *Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej*. Warszawa, Wydawca Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hall C., Lindzey G., 1998, *Teorie osobowości*. Warszawa, PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2015, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*. Warszawa, PWN.
- Klus-Stańska D., 2002, *Narracje w szkole*. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bołtomiuk A., 2009, *Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego – w zakresie zagadnień zrównoważonego rozwoju w 2009*, Instytut na Rzecz Ekorozwoju, opublikowano: http://www.ine-isd.org.pl/theme/UploadFiles/File/publikacje/raporty/Swiadomosc_ekologiczna_Polakow_komunikat.pdf [data dostępu: 7.11.2015]
- Rubacha K., 2003, *Edukacja jako przedmiot badań pedagogiki*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, PWN.
- Strumińska-Doktor A., 2007, *Poziom wiedzy środowiskowej nauczycieli*. W: D. Cichy (red.), *Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Tucholska K., 2005, *Zagadnienie kompetencji w psychologii*, „Roczniki Psychologiczne”, t. VIII, 2.
- Witkowski L., 2000, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń, Wydawnictwo WIT-GRAF.

THE IDEAS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN GRADES 1-3
OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS

Abstract: Due to the rapid changes of a social, civilization and scientific nature, the way of introducing nature-based content should be amended. The essence of this kind of education should be the development of interest in nature and directing students' cognitive activity towards understanding of natural phenomena and processes as well as education for sustainable development. The text is an attempt to look at the students' (1-3 grade future teachers') concepts of environmental education of children at a younger school age. Students' opinions on the nature of environmental education of children and the ways of its implementation have been analyzed qualitatively.

Keywords: environmental education, concepts, students – future teachers

