

Helena Padoł-Brończyk

Wykorzystanie walorów przyrody regionalnej Ciężkowic w realizacji programu przedmiotu: Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach I-III

Prace Naukowe. Pedagogika 8-9-10, 663-673

1999-2000-2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Helena Padoł-Brończyk (Bobowa)

Wykorzystanie walorów przyrody regionalnej Ciężkowic w realizacji programu przedmiotu: Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach I–III

Głównym celem tego tekstu jest wykazanie, w jakim stopniu i w jaki sposób nauczyciele przedmiotu „Środowisko społeczno-przyrodnicze” wykorzystują okolicę Ciężkowic do zapoznania uczniów klas I–III z walorami przyrody regionalnej Pogórza. Problemem badawczym było stosowanie środków dydaktycznych oraz zagadnienie znajomości orientacji nauczycieli w najbliższym otoczeniu, a także wykazanie, czy częste wycieczki po okolicy wpływają na jej dokładniejsze i głębsze poznanie.

Jednym z zadań tej pracy było przeprowadzenie ankiety wśród nauczycieli klas początkowych. Została ona uzupełniona analizą dokumentów i wywiadem. Zastosowanie ww. metod pozwoliło mi sformułować ogólne wnioski i uogólnienia.

Wyniki badań wykazują, że nauczyciele klas I–III dobrze znają walory przyrody regionalnej Ciężkowic i okolicy. W znacznym stopniu wykorzystują środowisko okolicy do realizacji treści programu nauczania przedmiotu „Środowisko społeczno-przyrodnicze”. Formą, przy pomocy której tego dokonują, jest przede wszystkim wycieczka. Wyniki badań dowodzą, że częste organizowanie zajęć w terenie znacząco wpływa i bardzo sprzyja poznawaniu okolicy, w której mieszkają uczniowie, a bezpośredni kontakt z przyrodą ich „Małej Ojczyzny” jest dla nich bardzo istotny. Nie tylko umożliwia im obserwację otaczającej rzeczywistości, ale także wyzwala w nich radość, aktywność poznawczą, budzi zainteresowanie, wprowadza do pracy szkolnej ożywienie i dostarcza wielu niepowtarzalnych doznań estetycznych i wychowawczych.

Realizując proces dydaktyczno-wychowawczy, uczący stosują najczęściej lekcje w terenie, czyli wycieczki, a także: pokaz pogadankę, obserwację, zbieranie okazów, filmy, slajdy, przeźrocza. Nie ulega wątpliwości, że podstawowymi, a zarazem najbardziej wartościowymi metodami nauczania są te, które zmuszają uczniów do kontaktu z otaczającym je środowiskiem naturalnym miejscowości i okolicą, w której mieszkają. Głównym źródłem wiedzy o świecie, a przede wszystkim o „Małej Ojczyźnie”, w której egzystują, musi być i jest bezpośrednia oraz wnikliwa obserwacja, poznawcze osobliwości zabytków flory, fauny, historii miejsc pamięci okolicy itp.

Badania wykazały także, że czynnikiem stymulującym wszystkie rodzaje aktywności są przede wszystkim zainteresowania, a także pozytywna motywacja dziecka do podejmowania zadań. Do pozostałych czynników stymulujących aktywność dziecka należą także: organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, odpowiednio dobrane formy i metody nauczania, środki dydaktyczne, zróżnicowane zadania, postawa nauczyciela i odpowiednia atmosfera.

Kolejnym etapem pracy badawczej było przeprowadzenie testu sprawdzającego wśród trzech klas, które zostały wybrane na podstawie wywiadu i analizy dokumentów. Uczniowie tych klas otrzymali do wypełnienia testy sprawdzające, które zostały im dokładnie przedstawione i objaśnione. Po wnikliwej analizie rozwiązań i wyników uzyskanych w efekcie przeprowadzenia badań w tych grupach, nasuwa się stwierdzenie, że wypadły one dobrze we wszystkich trzech klasach. Analiza dokumentów i wywiad dowodzą, że nauczycielki wszystkich klas stosują w pracy z dziećmi samodzielną i grupową formę pracy. Z metod wykorzystują bardzo często pokaz, obserwację, a przede wszystkim wycieczkę – lekcje w terenie. Uczące, stosując określone formy i metody pracy, zwróciły szczególną uwagę na wykorzystanie środowiska naturalnego okolicy, jak: las, rezerваты, zabytki, okazy świata roślin i zwierząt. W procesie dydaktycznym i wychowawczym uwzględniły w dużym stopniu środki dydaktyczne z grupy wizualnej. Rezultatem tak zorganizowanej pracy są dobrze rozwiązane zadania testowe prac uczniów wszystkich trzech klas, co jest zresztą potwierdzeniem hipotezy badawczej części pracy.

Wyciągając wnioski, stwierdzam, że wykorzystanie środowiska naturalnego okolicy Ciężkowic przez częste organizowanie wycieczek sprzyja przyswajaniu przez uczniów wiadomości o niej. Dostarcza im wiele materiału spostrzeżeniowego, służącego do zmysłowego poznania rzeczywistości otaczającej dziecko, widocznych w jej przepięknych walorach przyrody regionalnej.

Żyjemy w epoce ogólnego zagrożenia ekologicznego i degradacji naturalnego środowiska. Jesteśmy świadkami wzmaganego wysiłków zmierzających do zachowania przyrody w jej naturalnym stanie dla naszego i przyszłych pokoleń. Wobec globalnego niebezpieczeństwa zachodzi konieczność powszechnej aktywizacji poczucia odpowiedzialności za utrzymanie życia na naszej planecie. Od talentu i pomysłowości nauczyciela zależeć będzie, czy potrafi obudzić w swoich uczniach poczucie piękna i szacunek dla przyrody, zaczynając od tej z najbliższego otoczenia, czy nauczy ich postaw odpowiedzialności za piękno okolicy, w której mieszka. Przyroda regionalna Ciężkowic i okolicy jest różnorodna i bogata, dlatego powinna być jak najczęściej wykorzystywana na lekcjach „Środowiska społeczno-przyrodniczego” do realizacji celów zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych.

Organizacja placówek przedszkolnych w ujęciu historycznym

Pierwszą próbę uregulowania organizacji i zadań ochron, jako placówek wychowania przedszkolnego, podjęto na zjazdach nauczycielskich w 1917 i 1918 r. M. Weryho-Radziwiłłowiczowa przedstawiła na nich projekt placówek przedszkol-

nych o wyraźnie zarysowanych demokratycznych tendencjach (1930). Zmierzał on do tworzenia bezpłatnych przedszkoli dla dzieci od 5 do 7 roku życia.

W roku 1945 na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym U. Bieńkowski wysunął postulat w sprawie obowiązkowego wychowania przedszkolnego, realizowanego etapami, w co najmniej dwuletnich przedszkolach (*Encyklopedia pedagogiczna*, 1993, s. 639).

W owych czasach coraz wyraźniej dochodziła do głosu tendencja do centralizacji w zarządzaniu przedszkolami i do zwiększania bezpośredniego udziału w nim organów państwowych. Rozwój edukacji przedszkolnej nabrał w związku z tym charakteru działalności planowo kierowanej, ujętej w jednolity system, powiązany z przemianami ustrojowymi państwa.

Władze oświatowe przystąpiły do rozszerzenia sieci przedszkoli. Od 1958 roku zaczęły powstawać ogniska przedszkolne i przedszkola przy szkołach podstawowych. Ustawa o rozwoju oświaty i wychowania z 1961 roku ustaliła, że wychowanie przedszkolne jako pierwsze ogniwo systemu szkolnego odbywa się w przedszkolach i innych placówkach przedszkolnych (do przedszkoli mogą być przyjmowane dzieci od 3 lat do rozpoczęcia szkoły).

Określiła też cele jednodążeniowe do:

- wszechstronnego rozwoju dzieci i przygotowania ich do rozpoczęcia nauki w szkole;
- pomocy pracującym rodzicom w zapewnieniu opieki wychowawczej ich dzieciom.

Ustawa stała się też podstawą do opracowania i wprowadzenia w życie w 1965 roku statutu przedszkola, a także w 1963 roku nowego programu wychowania przedszkolnego. Kolejny program wychowania przedszkolnego ukazał się w 1973 roku. Cechowała go tendencja do zbliżenia systemu tego wychowania do systemu nauki początkowej, jak i do realizacji w przedszkolu nowego działu – dojrzałość szkolna i przygotowanie dziecka do nauki szkolnej (*Encyklopedia pedagogiczna*, 1993, s. 639).

Od 1977 roku zaczęto upowszechniać wychowanie przedszkolne, obejmując nim rocznik sześciolatków. Stało się to możliwe tylko przy funkcjonowaniu różnych form, a więc przedszkoli całodziennych, 18-godzinnych ognisk wychowawczych i 30-godzinnych oddziałów przedszkolnych.

Dla tych zróżnicowanych form edukacji przedszkolnej przygotowano w 1977 roku program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi 6-letnimi. Miał on na celu wyrównywanie startu szkolnego oraz zapewnienie ciągłości oddziaływania przedszkola i szkoły. Program ten wprowadzał rzecz nową i ryzykowną: naukę czytania opartą na znajomości co najmniej 22 liter.

Szeroka dyskusja polemiczna na temat tego novum ujawniła obawy o zdominowanie podstawowego czynnika wychowawczego małych dzieci, jakim jest zabawa, uczeniem się przypominającym wręcz naukę szkolną. Wskaźnik upowszechniania przedszkola w latach 1986/87, wynoszący 51,6%, w tym 39,3% na wsi, w stosunku do innych krajów oceniono jako niski (*Encyklopedia pedagogiczna*, 1993, s. 638).

Na tle takiego stanu wychowania przedszkolnego w Polsce właśnie w 1977 roku rozpoczęłam pracę zawodową z dziećmi 6-letnimi w Muszynie k/Krynicy, u podnóża pięknego podkarpackiego uzdrowiska nad Dunajcem. Z doświadczeniami

tymi związałam temat swojej pracy magisterskiej i na ich bazie chciałabym ukazać rozwój procesów poznawczych sześciolatków.

Funkcje oddziału „zerowego”

Oddział „zerowy”, mieszczący się w szkole podstawowej, spełnia funkcje:

- wychowawczą,
- propedeutyczną,
- opiekuńczą,
- wyrównawczą,
- sprawnościową.

Pracując z dziećmi 6-letnimi, dostrzegłam powtarzającą się potrzebę zajęć wyrównawczych. W związku z tym uwagę szczególną zwróciłam na działania ogólnorozwojowe, zgodne z potrzebami i możliwościami dziecka. Należy przy tym wspomnieć, że oddział zerowy tak jak przedszkole i każda instytucja działająca w społeczeństwie ma swoje określone cele, czyli założone skutki, jakie zamierza osiągnąć w procesie wychowania. Cele te wiążą się głównie z sytuacją polityczno-społeczną, która narzuca społeczeństwu pewien system naczelnych wartości. „W warunkach demokracji jedną z takich wartości jest niezależność i indywidualność dziecka” (J. Szczepański, 1993, s. 640).

Cele w oddziale zerowym mogą być nastawione bardziej przedmiotowo, czyli głównie na realizację programu, lub bardziej podmiotowo, a więc na realizację zainteresowań i potrzeb dziecka, a także na rozwijanie umiejętności współodpowiedzialności i spolegliwości. Na podstawie własnych doświadczeń stwierdzam, że głównym celem oddziału zerowego jest wszechstronny rozwój dziecka. Właśnie osobowość dziecka stanowi dla mnie obiekt wszelkich działań, bowiem zgodnie z założeniami wychowania przedszkolnego – rozwój osobowości dziecka jest rezultatem wielostronnego, intensywnego uczestniczenia dziecka w działaniu i przeżywaniu oraz poznawaniu otaczającego świata (*Program wychowania w przedszkolu*, 1992).

Jeśli osobowość uznamy za zintegrowaną strukturę (scaloną, zespoloną) będącą w ciągłym rozwoju, to jasno rysuje się charakter oddziaływań z zewnątrz, w tym przypadku z oddziału zerowego. Muszą to być również działania możliwie wielostronne, pełne, scalone, skierowane na wywołanie harmonijnego, rytmicznego rozwoju cech i właściwości psychomotorycznych, działania integrujące struktury wewnętrzne dziecka (M. Jakowicka, 1987, s. 28).

Tak ukształtowaną osobowość charakteryzuje zbieżność kierunków działania, zgodność wzorów zachowań z praktyką działania, harmonia między sferą poznawczą a emocjonalną (U. Szewczuk, 1979, s. 105).

Rzeczywistym realizatorem celów wychowania jest dziecko, które przez wykonywanie odpowiednio dobranych zadań pod względem treści i konstrukcji rozwija, kształtuje, usprawnia funkcje psychofizyczne (D. Waloszek, 1993, s. 14).

Według mnie podstawowego znaczenia dla organizacji pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym nabiera integracja działań nauczyciela i dzieci. Integracja obejmuje scalanie, harmonizowanie procesów osobowościowych i polega na łączeniu różnych sfer osobowości, czyli organizowaniu działań skierowanych na rozwój właściwości intelektualnych, motorycznych, emocjonalnych, wolicjonalnych, społecz-

nych. W swej pracy, w oddziale zerowym w Muszynie stosuję tego rodzaju integrację, bowiem uważam, że działania polegające na intensyfikacji rozwoju jednej ze sfer lub kolejno, według planu organizacji pracy – aktywności werbalnej, motorycznej, umysłowej, estetycznej – powodują dysharmonię rozwoju. Potwierdza to zdanie W. Gniewkowskiego (1987), pisząc: „Znane są przypadki nadmiernej aktywizacji intelektualnej dzieci przy zaniedbywaniu społeczno-emocjonalnej, motorycznej”.

W obecnym, trudnym dla egzystencji rodzin okresie, zdajemy sobie sprawę, jak duża jest rola „zerówki” w rozwijaniu procesów poznawczych dziecka. Szczególna rola w realizacji tego zadania przypada nauczycielowi odpowiedzialnemu za przygotowanie dzieci do wypełniania obowiązków szkolnych we wciąż zmieniających się warunkach funkcjonowania oświaty w Polsce, zmierzających do pełniejszego rozwoju współczesnego dziecka (D. Waloszek, 1993).

Wyniki wychowania przedszkolnego powinno się oceniać w zależności od metod stosowanych w przedszkolu (H. Mstkowska, 1976, s. 13).

Odpowiedniego doboru metod i środków dydaktycznych może dokonać tylko nauczyciel kompetentny i przygotowany do pracy w oddziale „zerowym”. Spostrzegamy jednocześnie, że szkoły i mieszczące się w nich oddziały „zerowe”, które pracują w odosobnieniu od rzeczywistości funkcjonującej zarówno w środowisku lokalnym, jak i pozalokalnym, nie są w stanie zaspokoić współczesnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży (S. Badora, D. Marzec, 1994, s. 85).

Jeżeli oddziały zerowe, szkoła, nauczyciele pracują w izolacji od rzeczywistości, wówczas edukacja – jak stwierdza Z. Kwieciński (1991) – jest pozorna, zbyt wyidealizowana, a nawet fikcyjna, która nie przygotowuje dzieci i młodzieży do życia we współczesnym i przyszłym społeczeństwie. Stąd też istotnym zadaniem nauczyciela oddziału zerowego jest taka organizacja procesu, by uczniowie aktywnie uczestniczyli w procesie edukacji szkolnej i pozaszkolnej.

Jednak taka organizacja oddziału przedszkolnego wymaga twórczej i nowatorskiej postawy wobec pracy pedagogicznej – jak słusznie zauważa B. Strupczewska (1985).

Funkcje edukacji przedszkolnej

Czas, w którym żyjemy, nakłada na placówki oświatowe wszystkich typów nowe funkcje edukacyjne. Demokracja i poszerzająca się ciągle sfera wolności człowieka wkracza również do nich. Wnoszą je same dzieci i ich rodzice. Nauczyciele nie mogą być bierni i zagubieni wobec tych wyzwań, bo grozi im kolejna frustracja zawodowa z powodu nieobecności w przemianach kulturowych społeczeństwa.

Aby trwać, musimy dostrzegać zmiany – podkreśla T. Kotarbiński (1987, s. 186). Jeżeli nie chcemy ponosić bardzo dotkliwych skutków własnych niedociągnięć, własnego niedorastania do wzorów, musimy się zdobyć na lepszą sprawność w działaniach, a zwłaszcza we współdziałaniu gospodarczym, namyślać się rozumnie, wysilać intensywniej, lepiej organizować kooperację, sumienniej wypełniać jej warunki (T. Kotarbiński, 1987).

Aby podołać tym wyzwaniom, trafną i nieodzowną wręcz stała się tendencja do zapewnienia przyszłym wychowawcom przedszkoli wyższego wykształcenia. Takiego zwłaszcza, które łącząc kształcenie teoretyczne z praktyczno-doświadczalnym,

przygotowuje ich do respektowania niezależności i indywidualności dziecka, jego potrzeb i zainteresowań, które sprzyja wyzwalaniu jego otwartości i wrażliwości na sytuacje problemowe, pobudza do ekspresji i twórczości, a więc w efekcie prowadzi do autonomii w myśleniu i działalności (B. Wilgocka-Okoń, 1993, s. 641).

Dowodem tego są badania J. Rutkowiak (S. Jędrzejewski, 1982, s. 151), która informuje, iż najaktywniejsze są nauczycielki posiadające studia wyższe.

To dążenie do podnoszenia kwalifikacji nauczycielek przedszkola ma ścisły związek z funkcjonowaniem i rolą oddziały zerowego w rozwijaniu procesów poznawczych. Kompetentny nauczyciel łatwiej zdobywa autorytet, z czym wiążą się efekty wychowawcze.

Uzyskiwane efekty pracy nauczyciela w procesie wychowawczym nazywamy zmienną zależną. Punkt ciężkości tkwi tu w rozwoju dzieci. Na podstawie pomiaru tego rozwoju, jako wyniku finalnego na pewnym etapie, wnioskujemy o działalności wychowawczej nauczyciela. Punktem wyjścia do badań nad autorytetem nauczycielki stają się więc uzyskiwane efekty wychowawczo-dydaktyczne w pracy z dziećmi.

Współczesny oddział zerowy spotyka się z trudnymi problemami do praktycznego rozwiązania, między innymi są to:

- liczne zespoły dzieci sześciolletnich,
- złe wyposażenie sal zajęć w pomoce, zabawki i materiały do różnorodnej działalności,
- złe warunki lokalowe,
- trudne warunki materialne,
- brak zrozumienia ze strony rodziców zatroskanych o własną egzystencję.

Pomimo tych trudności oddziały zerowe sprawnie realizują „Program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolletnimi”, wydany w 1977 r.

Formami czynności, które służą realizacji wyżej wymienionego programu, zajmowała się J. Walczyńska (1981), podkreślając doniosłość przedmiotowo-podmiotowego charakteru wychowania.

Oddziały zerowe powinny rozwijać procesy poznawcze dzieci w imię tej strategii, co podkreśla B. Wilgocka-Okoń (*Encyklopedia pedagogiczna* 1993, s. 640): „Wyzwalanie aktywności dziecka poprzez różne formy organizacyjne wymaga respektowania jakiejś strategii. Cechy charakterystyczne tej strategii sprowadzają się do takiego zróżnicowania i harmonizowania metod nauczania, aby umożliwiły dzieciom zdobywanie wiedzy o świecie i zmienianie się przez gromadzenie informacji o rzeczach i zjawiskach, poprzez tworzenie sytuacji problemowych i próby ich samodzielnego wyjaśniania poprzez przeżywanie wartości społecznych, moralnych i estetycznych, wreszcie poprzez działanie praktyczne zmieniające na korzyść warunki otoczenia dziecka”.

Funkcjonowanie oddziały zerowego powinno zdążyć ku wychowaniu bez porażek, do czego nakłania T. Gordon, podkreślając rolę wychowania przedszkolnego poprzez pomoc rodzicom w ich wysiłkach wychowawczych „... dla uzyskania pełnego, prawidłowego procesu rozwoju ich dzieci” (K. Gabryś, 1991, s. 377).

Pomoc taką świadczy nauczyciel klasy zerowej różnym dzieciom, stosując trafne i integracyjne metody, podkreśla G. Gadecka (1995, s. 362): „Celem integracji jest dać szansę różnym dzieciom, pozwolić nawiązać wzajemne kontakty, stworzyć jedną grupę”.

Rzeczą najważniejszą jest to, że dla nas nie istnieje pojęcie zdrowy czy niepełnosprawny. Akceptacja dziecka takiego, jakie jest, pozwala nam zdobyć ich ufność i życzliwość, a to wydaje się w naszej pracy najważniejsze (S. Badora, D. Marzec, 1994).

Te wszystkie wymogi dla pełnego rozwoju procesów poznawczych są warte dyskusji i refleksji na temat optymalizacji startu zawodowego nauczycieli przedszkoli.

Świadomy i odpowiedzialny nauczyciel 6-latków realizuje program, dobierając odpowiednie metody i formy pracy dydaktyczno-wychowawczej, czyli systematycznie stosowane sposoby postępowania i organizowania działalności wychowawczej przesądzają o wynikach, ich zakresie i trwałości (M. Dmochowska, 1977, s. 80). Można więc powiedzieć że o skuteczności programu decyduje dobór metod i form stosowanych w przedszkolnej grupie. Stosowane metody muszą więc pozostawać w zgodzie z:

- potrzebami ruchu i aktywności przejawianej przez dzieci w różnych działaniach;
- charakterystycznym, emocjonalnym zabarwieniem ich spostrzeżeń i myśleniem konkretno-obrazowym;
- zapotrzebowaniem na osiągnięcie wymiernych widocznych sukcesów.

Metody wychowania i kształcenia dzieci 6-letnich są określone również przez podstawowe zadania placówki wychowania przedszkolnego, którym jest kierowanie ogólnym rozwojem dziecka, jego sferą fizyczną, emocjonalno-społeczną i umysłową (M. Dmochowska, 1977, s. 82).

Zakres treści programowych ujętych w poszczególne hasła wyznacza kierunki i ramy działania dziecka, określając często również zamierzone efekty rocznego oddziaływania wychowawczego.

Podstawową zasadą realizowania treści programowych jest tworzenie klimatu pozytywnej motywacji dzieci, a jednocześnie ich własnej aktywności w działaniu, mówieniu i myśleniu, przeżywaniu, poszukiwaniu i utrwalaniu tego, co już zdołały opanować i przyswoić. Dlatego naczelną metodą znajdującą zastosowanie we wszystkich formach pracy z 6-latkami jest metoda czynna, polegająca na organizowaniu wielostronnego działania dziecka. Wyróżnia się kilka odmian tej metody, które łączy wspólny element czynnej i zaangażowanej pracy. Są to:

- metoda samodzielnych doświadczeń dziecka;
- metoda zadań stawianych mu do wykonania;
- metoda ćwiczeń utrwalających wcześniej nabyte umiejętności.

Mając na uwadze rozwój procesów poznawczych w stosowaniu metod czynnych koncentrujących się na działaniu dzieci, nauczyciel oddziału zerowego posługuje się żywym słowem, rozmową, opowiadaniem, objaśnianiem, instrukcją, a także pokazem, przykładem, wzorem. Metody oddziaływania wychowawczego, zwane słownymi i oglądowymi, podporządkowane są metodom czynnym, towarzyszącym im i uzupełniającym. Obserwując dzieci, wnioskujemy, że w sytuacji samodzielnego doświadczenia dzieci, słowo i pogląd bywa dodatkową inspiracją do działania; podczas wykonywania zadań stanowią rolę przewodnika, informacji, wskazówki koncentrującej uwagę; przy ćwiczeniach utrwalających pełni funkcję instrukcji, wzoru (M. Dmochowska, 1977, s. 83).

Metody słowne i oglądowe służą metodom czynnym, stanowiąc jedność, niekiedy jednak bywają sytuacje, w których żywe słowo lub pokaz dominują. Również

słowo ma duże znaczenie w rozwijaniu procesów poznawczych podczas wydawania poleceń, zakazów, wyrażania pochwał lub tłumaczenia trudnych dla dzieci zagadnień. Rolę słowa wiernie odzwierciedlił Stanisław Podobiński (w: *Model nauczyciela-wychowawcy w zintegrowanej Europie*, 1995): „Przeświadczenie o tym, że mowa jest srebrem, milczenie zaś złotem, w tej pracy zwłaszcza winno mu towarzyszyć niezmiennie, często bowiem taktowne milczenie, uśmiech, przyjazne spojrzenie, uściśnięcie dłoni czy serdeczne poklepanie po plecach lub gest uznania w formie uniesionego kciuka są równie, jeśli nie bardziej nośne niż patoka słów...”

Aby przyczynić się do rozwoju procesów poznawczych 6-latków, „... nauczyciel – wychowawca winien jak poeta cyzelować słowa, dobierając je jak najstaranniej, tj. jak najtrafniej, indywidualizując język w stosunku do każdego wychowanka, generalnie zaś używając jednolitego języka, będącego u niego przejawem ukształtowanej osobowości, jego wewnętrznego uporządkowania, ładu wewnętrznego potycko określonego, jako „ład serca”.

O tym, jak wiele z tej metody czerpie 6-latek dla rozwoju procesów poznawczych, świadczą słowa: „Szczególną nagrodą tak używanego słowa, wkomponowanego w całość jego oddziaływań, będzie jego trwały ślad w świadomości wychowanka, który będzie „Nim” mówił, reagował, myślał stanowiąc coś na wzór repliki swego wychowawcy, repliki wzbogaconej, doskonalszej, w jakiejś mierze jednak skupiającej w sobie osobowość nauczyciela wychowawcy. Na tym polega dziedziczenie kulturowe, w pewnej mierze także wychowanie ucznia mądrzejszego i szlachetniejszego od siebie – osiągnięcie największe” (S. Podobiński, op. cit., s. 162–163).

Potwierdzam z całą pewnością, że w rozwoju procesów poznawczych 6-latków właśnie słowo jest najcenniejszym i niezastąpionym stymulatorem, i co potwierdza również Jan Amos Komeński (V. Mísurcova, 1993, s. 262) – najbardziej znaczącą osobowość współczesnej kultury europejskiej:

„Znaczącą funkcję przypisuje się przy tym wychowaniu językowemu, które rozwija mowę dziecka od strony leksykalnej, gramatycznej i intonacyjnej”.

Często popełnianym błędem w oddziałach przedszkolnych jest wymuszanie ciszy za wszelką cenę podczas zajęć z dziećmi, co powoduje wielkie straty w rozwoju procesów poznawczych. „Nie należy więc niepotrzebnie hamować aktywności werbalnej dzieci przez ciągłe napominanie o zachowanie ciszy. Naturalne kontakty werbalne dzieci stwarzają ponadto dogodną okoliczność do diagnozowania ich umiejętności językowych, komunikacyjnych (D. Wałoszek, 1986, s. 60).

Również H. Zgólkowa (1988, s. 55) podkreśla, że dzieci bawią się chętnie słowem, wymyślają określenia, zachowując znaczną dozę humoru. Pozwólmy na tę twórczość i nie przerywajmy jej.

Natomiast rozwijając procesy poznawcze metodą zadaniową, „posługuje się nauczyciel w trakcie zajęć dotyczących różnorodnej tematyki organizowanych zabaw” (M. Dmochowska, op. cit., s. 91). Metoda samodzielnych doświadczeń dzieci i zadań polecanych do wykonania łączy się ściśle z metodą ćwiczeń utrwalających. Ich podstawową rolą jest usprawnienie tych umiejętności, gruntowanie tych wiadomości, które wcześniej zostały przyswojone samodzielnie przez własne doświadczenie lub za pośrednictwem wykonywanych zadań. Najbardziej wartościowe są te ćwiczenia, które dzieci podejmują spontanicznie, z własnej woli potrzeby zabawowego charakteru zajęć.

Rola nauczyciela w rozwijaniu procesów poznawczych

Autorytet każdej nauczycielki przedszkola ma istotne znaczenie w rozwijaniu procesów poznawczych dzieci i jest wykładnikiem jej cech osobowościowych. Cechy osobowościowe nazywamy zmienną niezależną w procesie wychowania dzieci, ponieważ stanowią część strukturalną celowo kształtowanej osobowości zawodowej nauczyciela (M. Lejman, 1980, s. 429).

W literaturze pedagogicznej przedstawiono liczne wyniki badań na ten temat. Jednak, jak dotychczas, nie obejmują one cech osobowościowych nauczycieli przedszkola. W wyniku badań przeprowadzonych w Częstochowie (M. Lejman, 1982) wyeksponowano dwa przeciwstawne zestawy cech osobowościowych nauczycieli, które mają bezpośredni wpływ na wyniki dydaktyczno-wychowawcze uczniów, układy interpersonalne i autorytet nauczyciela:

I. cechy pozytywne nauczyciela:

sprawiedliwy, życzliwy, wyrozumiały, cierpliwy, opanowany, chętnie nagradza, zachęca do nauki, pomaga, docenia;

II. cechy negatywne nauczyciela:

niesprawiedliwy, despotyczny, uprzedzony, konfliktowy, niecierpliwy, chętnie wymierza kary, nie ma zaufania, poniża, zastrasza, nie docenia (M. Lejman, 1982).

Między wymienionymi zestawami cech osobowościowych a autorytetem istnieje zależność wprost proporcjonalna. Im więcej cech pozytywnych posiada nauczyciel, tym jego autorytet jest wyższy (A. Janowski, 1980, s. 82).

Kontakty wychowawcze nauczycieli z dziećmi w literaturze pedeutologicznej zostały dotychczas rozpoznane i przedstawione jako uogólnione postawy nauczycieli wobec dzieci i style kierowania wychowawczego. Przez uogólnione postawy rozumiemy dwa alternatywne ustosunkowania nauczycielek wobec dzieci w procesie wychowawczo-dydaktycznym nazywane wg Hoya podejściami: nadawczo-opiekuńczymi i humanistycznymi (M. Lejman, s. 432).

Postawa nadawczo-opiekuńcza polega na sztywnym i kontrolowanym sposobie ustosunkowań wobec dzieci. Nauczycielka przywiązuje wagę przede wszystkim do utrzymania porządku wśród dzieci, moralnych pouczeń i presji wychowawczej. Przedszkole jest traktowane jako organizacja autokratyczna. Osobiste przeżycia dzieci nie są istotne, a naganne ich zachowania należy traktować jako afront wobec nauczycielki. Podstawę tej postawy stanowi pogląd, że dzieci mają naturalną skłonność do niedyscyplinowania i nieodpowiedzialności (M. Lejman, op. cit., s. 432).

Postawa humanistyczna polega na określaniu i rozumieniu przedszkola (oddziały zerowego), jako wychowawczej wspólnoty, polegającej na współdziałaniu nauczycielki z dziećmi (M. i R. Radwiłowiczowie, 1981).

Nauczycielka eksponuje samodyscyplinę dzieci i tworzy demokratyczną atmosferę wychowawczą. Szczególną uwagę zwraca się na indywidualny rozwój każdego dziecka. Rolę nauczycielki w procesie wychowawczo-dydaktycznym rozumie się w znaczeniu inspirowania, uzgadniania i przekonywania. Podstawę tej postawy stanowi pogląd, że każdy człowiek zgodnie ze swoją naturą dąży do odpowiedzialności za siebie i pragnie autonomii (R. Radwiłowicz, 1963). Dlatego każdej jednostce od początku jej rozwoju należy zapewnić swobodę działania, możliwość wychodzenia z inicjatywami i stwarzać jej optymalne warunki do samodzielności. Tylko

postawa humanistyczna powoduje kształtowanie się pożądanego autorytetu nauczycielki w środowisku przedszkolnym.

Literatura

- Aleksandrowicz Z., *Katalog rezerwatów i pomników przyrody nieożywionej w Polsce*, PWN, Warszawa 1970.
- Brzeziński J., *Małopolska południowa*, Wyd. Turystyka, Kraków 1995.
- Chymuk M., *Rola wycieczek w nauczaniu przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze*, „Życie Szkoły” nr 9/1989.
- Chymuk M., *Środowisko społeczno-przyrodnicze w kl. III*, WSiP, Warszawa 1992.
- Chrzanowski T., Kornecki J., *Sztuka Ziemi Krakowskiej*, Wyd. Literackie, Kraków 1982.
- Czajkowska Z., Czajkowski S., Krawczyk M., *Wycieczka uczy i wychowuje*, PZWS, Warszawa 1964.
- Demek K., *Przed i na wycieczce szkolnej*, „Nowa Szkoła” nr 6/1984.
- Domalewski T., *Ciężkowice i okolice – poradnik*, Urząd Gminy Ciężkowice 1982.
- Dudzikowa M., *Wykorzystanie wycieczki w procesie nauczania uspołeczniającego*, „Życie Szkoły” nr 6/1975.
- Flis J., *Szkolny słownik geograficzny*, WSiP, Warszawa 1976.
- „Gazeta Krakowska” – dodatek Gazeta w Ciężkowicach nr 3/1998.
- Grabowski A., *Ciężkowice i okolice*, Wyd. Gminny Ośrodek Kultury w Ciężkowicach, Ciężkowice 1996.
- Grabowski A., *Z żabiej perspektywy*, Oficyna Wydawnicza „Witek-Druk”, Tarnów 1997.
- Grabowski A., Kowalski A., *Ciężkowice – Rezerwat Skamieniałe Miasto*, Wyd. Gminny Ośrodek Kultury, Sportu i Turystyki w Ciężkowicach, Ciężkowice 1996.
- Góra T., *Potrzeba czystego powietrza*, „Przyroda Polska” nr 1/1981.
- Grodecki R., *Kronika Ciężkowic* 1948.
- Gutowska H., *Środowisko społeczno-przyrodnicze w kl. I–III*, WsiP, Warszawa 1989.
- Hurlok E., *Rozój dziecka*, PWN, Warszawa 1960.
- Jakubowski K., *Ochrona przyrody nieożywionej i jej zasobów – poradnik ochrony przyrody*, Wyd. Liga Ochrony Przyrody, Warszawa 1970.
- Jakubowski K., *Skalne zabytki*, Wyd. Liga Ochrony Przyrody, Warszawa 1972.
- Krawczyk M., *Wycieczki. Ich organizacja i znaczenie*, NK, Warszawa 1968.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1979.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1984.
- Lelonek J., *Cele i zadania kształcenia przyrodniczego*, „Życie Szkoły” nr 5/1983.
- Lelonek M., Wróbel T., *Praca nauczyciela i ucznia w kl. I–III*, WsiP, Warszawa 1990.
- Łazowski E., Tomaszewska H., *Rozwój fizyczny dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*, PWN, Warszawa 1966.
- Maźnica A., Piorowicz K., *Praca nauczyciela*, PWN, Warszawa 1976.
- Michalus W., Motyka S., Musiał S., Reifus R., Sławski T., *Nad rzeką Ropą – Szkice historyczne*, Wyd. Literackie, Kraków 1974.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii*, PWN, Warszawa 1970.
- Niemierko B., *ABC testów osiągnięć szkolnych*, WSP, Warszawa 1977.
- Nowak M., „Poznaj swój kraj – Skamieniałe Miasto” nr 3/1965.
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, NL, Warszawa 1965.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.

- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1992.
- Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, PWN, Warszawa 1977.
- Podobiński S., *Kształtowanie się polskiej terminologii rolniczej, Kraków – Częstochowa 1997. Program nauczania początkowego*, WSP, Warszawa 1992.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa*, WsiP, Warszawa 1981.
- Pytkowski W., *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa 1985.
- Tomek W., *Ciężkowice i okolica*, Wyd Literackie, Kraków 1963.
- Więckowski R., *Elementy systemu nauczania początkowego*, WsiP, Warszawa 1976.
- Włodarski Z., *Psychologia nauczania – Psychologia wychowawcza*, pod red. Wołoszynowej L., PWN, Warszawa 1979.
- Wołoszynowa L., *Rozwój i wychowanie w młodszym wieku szkolnym*, NK, Warszawa 1967.
- Wróbel T., *Poradnik metodyczny do nauczania przyrody w kl. I–III*, PZWS, Warszawa 1972.
- Wróbel T., *Poradnik metodyczny do nauczania przyrody w kl. I–III*, PZWS, Warszawa 1975.
- Wróbel T., *Ciężkowice – dzieje miasta*, Urząd Miasta i Gminy Ciężkowice 1998.
- Wróbel T., *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, PWN, Warszawa 1972.
- Wróbel T., *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, PWN, Warszawa 1980.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1968.
- Zaczyński W., *Formy nauczania i uczenia się*, [w:] *Pedagogika* pod red. Nołczyk, PWN, Warszawa 1974.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986.